

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Вятский государственный университет»

На правах рукописи

Шабалина Вера Яковлевна

**СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ МЕДИАДИСКУРС:
КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Специальность 5.9.5. Русский язык. Языки народов России

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель –
доктор филологических наук, профессор
Колесникова Ольга Ивановна

Киров – 2025

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Прагматико-функциональная специфика методического медиадискурса	17
1.1 Современные типологии дискурсов образовательной сферы.....	17
1.2 Коммуникативно-прагматический подход в современных дискурсивных исследованиях	32
1.3 Системообразующие категории методического медиадискурса	36
Выводы по главе 1	47
Глава 2. Коммуникативно-речевые стратегии методического медиадискурса	50
2.1 Коммуникативно-речевые ситуации методического медиадискурса	50
2.2 Письменные дискурсивные практики реализации коммуникативно- речевых стратегий	74
2.2.1 Информированная стратегия и ее языковые реализации в дискурсивных практиках	76
2.2.2 Объясняющая стратегия и ее языковые реализации в дискурсивных практиках	83
2.2.3 Побуждающая (мотивирующая) стратегия и ее языковые реализации в дискурсивных практиках	89
2.2.4 Стратегия убеждения и ее языковые реализации в дискурсивных практиках	96
2.3 Коммуникативно-прагматическая модель методического медиадискурса	114
2.4. Сопоставительный прагмалингвистический анализ субдискурсов методического медиадискурса	118
Выводы по главе 2	126
Глава 3. Особенности прагматики научно-методического субдискурса в сфере дополнительного профессионального образования	129
3.1 Экстралингвистические и лингвопрагматические характеристики участников научно-методического субдискурса.....	129

3.2 Коммуникативно-прагматические сбои в письменных дискурсивных практиках и их причины	143
Выводы по главе 3	156
Заключение	159
Библиографический список	165
Приложения	191
Приложение 1 Пример «плотности» отглагольных абстрактных существительных	191
Приложение 2 Примеры гипертекстовой организации ММД (ситуация «Сообщение»)	192
Приложение 3 Примеры полимодальности в ММД	193
Приложение 4 Тематические веб-страницы по проблемам функциональной грамотности в ММД	196
Приложение 5 Текст анкетного опроса авторов и потребителей методической литературы	197
Приложение 6 Результаты статистического анализа данных в двух группах респондентов	201
Приложение 7 Список сокращений	206

Введение

Процесс медиатизации современного образовательного пространства, в том числе в системе дополнительного профессионального образования педагогов, сопровождается появлением на официальных веб-страницах, медиаплощадках образовательных структур большого количества текстов с материалами методического содержания. Совокупность таких текстов образует своеобразную разновидность институционального методического дискурса – методический медиадискурс, в котором посредником между адресантом и адресатом выступает электронный документ. Целью размещения разножанровых источников информации методического характера в медиасреде является информирование, просвещение и в конечном счете повышение квалификации педагогов-практиков. Последние выступают адресатом методического медиадискурса в достаточно востребованном ими информационном поле, включающем тексты инструктирующего, научно-теоретического и прикладного характера, которые становятся коммуникативным событием, удовлетворяя профессиональные запросы и обогащая концептуальную сферу работников образовательной сферы актуальными знаниями.

Медиадискурс в данной работе понимается не как дискурс СМИ (или массмедийный дискурс), что, на наш взгляд, является довольно узким, но общепринятым вариантом употребления термина: см. в работах Н.Ф. Алефиренко [1], Т.Г. Добросклонской [44], Л.Р. Дускаевой [45], М.Р. Желтухиной, О.В. Сергеевой [50], Н.И. Клушиной [74] и других авторов современных медиаисследований в лингвистике [134; 147; 148 и др.]. В этом смысле принято следующее определение медиадискурса: это функционирующие *в средствах массовой информации* тексты в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами. На наш взгляд, более корректным термином по отношению к дискурсу СМИ является не «медиадискурс», а «массмедийный дискурс».

В данной диссертационной работе под **медиадискурсом** понимается коммуникативное, прагматически обусловленное и репрезентируемое определенными средствами языка событие, в центре которого находится любой социально и информационно значимый, в том числе профессионально значимый, текст, распространяемый в медиакоммуникационной (электронной) среде, а также их совокупность. В случае профессиональной значимости такие тексты должны 1) отвечать запросам аудитории, заинтересованной в профессиональном росте (*уровень прагматики дискурса*) и концентрирующей на проблемах, связанных с реализацией профессиональных задач, ограниченной при получении новых знаний рамками четко осознаваемых профессиональных потребностей (*когнитивный уровень дискурса*); 2) быть полезными в практической профессиональной (педагогической) деятельности адресата, обладая ценностями образования (*уровень аксиологии дискурса*); 3) соответствовать общепринятым нормам употребления языковых единиц и вызывать позитивный коммуникативный эффект (*коммуникативно-речевой уровень*).

Степень разработанности проблемы. Проблемы дискурса, связанного с образовательной сферой, активно исследуются лингвистами и педагогами. В центре внимания ученых, в основном, лингводидактические характеристики коммуникативной ситуации «учитель → ученик», преимущественно в диалогической форме. Дидактическому аспекту педагогической коммуникации, в том числе в иноязычной среде, посвящены работы Н.Д. Голева [31], Т.И. Востриковой [24], М.Ю. Олешкова [109], А.В. Олянича и В.В. Копыловой [112], М.В. Климановой [72] и др. Проблемы речевой коммуникации учителя и ученика, их взаимодействия на уроке рассматривались в трудах Н.А. Антоновой [2], А.Р. Габидуллиной [26], С.А. Герасимовой [29; 30], Б.В. Пенькова [117], Ю.А. Поспеловой [122] и др. В работах Н.С. Зубаревой [54], О.А. Каратановой [69], Я.А. Волковой и Н.Н. Панченко [21] проанализированы коммуникативные неудачи и нарушения деструктивного характера, снижающие ценность педагогического общения. Коммуникативные стратегии и речевые тактики преподавателя русского языка как иностранного, типовые черты его

коммуникативной личности были выявлены в диссертации Н.Ю. Некрасовой [106]. М.С. Бачуркой в прагмалингвистическом ключе устанавливалась прагматическая специфика оценочных речевых актов, стратегий и тактик учителя в устном педагогическом дискурсе [12]. А.В. Козачиной рассмотрены дискурсивные практики и стратегии передачи институционализированных ценностей в текстах учебника и методических материалов [75].

Коммуникативный аспект педагогического дискурса и, в частности, профессионально-маркированные речевые стратегии, способствующие эффективности педагогической коммуникации, рассмотрены в коллективной монографии «Прагматика профессионального дискурса» (2022). Профессиональный педагогический дискурс предлагается трактовать как «эмоционально-интеллектуальное взаимодействие педагога и обучающегося, реализуемое в образовательном процессе посредством системы приемов...» [123, с. 24]. Вместе с тем электронный контент, обеспечивающий передачу педагогам-практикам систему таких приемов, технологий и других компонентов методического знания, лингвистическому анализу не подвергался.

В эпоху дигитализации образования только начал изучаться современный образовательный медиадискурс, включающий любые медиа образовательного (познавательного) характера (блоги, видеоканалы, учительские форумы и т. д.). Расширяется терминологическое поле методического и в целом педагогического дискурса (*цифровая образовательная среда, цифровая дидактика, методические кейсы, сетевое обучение, онлайн-обучение, учебный веб-сайт, мультимедийные технологии обучения* и др. (например, [52; 183])). Письменный дискурс дополнительного профессионального образования, функционирующий в институциональной образовательной медиасреде, пока не исследован.

В современной педагогической дискурсологии нет четкого и аргументированного обоснования как методического медиадискурса (далее – ММД), так и методического дискурса (далее – МД) как отдельного легитимизированного типа институционального дискурса, который выделяется в рамках педагогического и – шире – образовательного с учетом дигитализации

образовательной сферы. **Актуальность** темы исследования обосновывается необходимостью и социокультурной значимостью рассмотрения коммуникативно-прагматического аспекта дискурсивного события в коммуникативной ситуации «ученый-педагог → учитель». В цифровую эпоху обретения ведущей позиции медиаконтента в профессионализации и профессиональном росте педагога обостряется противоречие между потребностью в изучении медиадискурсивных особенностей методического дискурса и отсутствием их глубокой разработки. Важно выявить до сих пор не установленные системообразующие признаки, категории и коммуникативно-прагматические параметры институционального методического медиадискурса, доминирующие в нем коммуникативные стратегии и языковые способы, реализующие прагматическую цель. В дискурсивных исследованиях образовательной сферы четко не разграничены смежные понятия *дидактический (учебно-дидактический), учебно-методический и собственно методический дискурс*, не предложено определение методического дискурса как отдельного типа институционального дискурса в рамках педагогического и, соответственно, не изучены его коммуникативные параметры и лингвопрагматические особенности.

Объектом исследования является современный письменный методический медиадискурс, представленный в электронной среде дополнительного профессионального образования.

Предметом исследования выступают коммуникативно-речевые стратегии методического медиадискурса, реализуемые в письменных дискурсивных практиках и определенных дискурсивных ситуациях его субдискурсов.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей современного методического медиадискурса как разновидности методического дискурса в его коммуникативно-прагматическом аспекте.

Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие **задачи**:

- 1) на основе типологии профессиональных дискурсов образовательной сферы дать определение и представить теоретико-методологическое обоснование

выделения методического дискурса, методического медиадискурса и их субдискурсов;

2) выявить сущность коммуникативно-прагматического подхода к исследованию профессионального методического медиадискурса и разработать его категориальный аппарат;

3) разработать алгоритмы анализа эмпирического материала, выделить и описать коммуникативно-речевые стратегии методического медиадискурса на основе систематизации и характеристики основных коммуникативно-речевых (дискурсивных) ситуаций;

4) разработать коммуникативно-прагматическую модель методического медиадискурса;

5) выделить и систематизировать экстралингвистические и лингвопрагматические характеристики научно-методического субдискурса ММД, функционирующего в цифровом пространстве дополнительного профессионального образования (на примере Института развития образования Республики Татарстан – далее ИРО РТ).

Гипотеза исследования. Письменный методический медиадискурс, функционирующий в сфере дополнительного профессионального образования, обладает специфическими коммуникативно-прагматическими параметрами (цель; адресант «ученый» → адресат «учитель»; доминирующие коммуникативно-речевые стратегии; своеобразие жанрового состава; ценностный компонент и др.), представленными в целенаправленном отборе коммуникативно-речевых стратегий, реализуемых в письменных дискурсивных практиках, что позволяет считать ММД отдельной разновидностью методического дискурса как типа педагогического дискурса.

Эмпирическую базу исследования составляют 1) тексты 28 электронных документов, представленных на официальном сайте ИРО РТ¹ (сборников научно-методических материалов, методических пособий и методических рекомендаций,

¹ Методические материалы Института развития образования Республики Татарстан. URL: <http://www.iorrt.ru/ru/node/85> (дата обращения: 14.05.2024).

размещенных в 2021–2023 гг., общий объем 1827 страниц), 2) рукописные тексты 30 методических пособий и научно-методических сборников (объем – 520 страниц), проанализированные на этапе их редакционной подготовки к опубликованию в медиасреде ИРО РТ в тот же период; 3) тексты трех методических материалов (общий объем – 636 страниц), разработанных Федеральным государственным бюджетным научным учреждением «Институт стратегии развития образования» (далее – ФИСРО) и размещенных на сайте «Единое содержание общего образования» в 2023 г.¹

Новизна диссертационного исследования заключается 1) в теоретико-методологическом обосновании выделения методического дискурса и его электронной разновидности – методического медиадискурса, определении этих понятий и разработке их категориального аппарата; 2) в выделении, анализе и описании коммуникативно-прагматических стратегий, реализующихся в определенных дискурсивных ситуациях; 3) в разработке и апробации двух алгоритмов анализа ММД с целью лингвопрагматической характеристики дискурсивных ситуаций и реализуемых в них коммуникативно-прагматических стратегий; 4) в создании коммуникативно-прагматической параметрической модели методического медиадискурса на основе систематизации дискурсивных ситуаций и их анализа.

Теоретическая значимость определяется следующими факторами:

- развитием коммуникативно-прагматического подхода, примененного в изучении одного из новых направлений педагогической дискурсологии – методического медиадискурса;
- введением понятия «письменный методический медиадискурс», обоснованием его категориального аппарата, лингвистическим описанием коммуникативно-прагматических параметров ММД, представленного в электронной среде дополнительного профессионального образования;

¹ Методические пособия и рекомендации. URL: <https://edsoo.ru/metodicheskie-posobiya-i-rekomendaczii/> (дата обращения: 14.05.2024).

- созданием коммуникативно-прагматической параметрической модели ММД;

- уточнением и лингвопрагматической характеристикой двух субдискурсов институционального методического медиадискурса (научно-методического и собственно методического, примыкающего к дидактическому).

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы 1) в коммуникативно-прагматических исследованиях дискурса посредством применения разработанных алгоритмов анализа коммуникативно-речевых стратегий и дискурсивных ситуаций; 2) в дополнительном профессиональном образовании педагогов, при обучении составлению методических пособий и методических рекомендаций, а также 3) в преподавании вузовских дисциплин, связанных с обучением студентов профессиональной эффективной письменной коммуникации, и, в частности, при подготовке студентов-филологов педагогического профиля к академическому письму.

Научно-методологической основой диссертационного исследования, в соответствии с его целью и задачами, являются:

- *дискурсивный подход*, в русле которого текст считается отражением и результатом дискурсивных процессов, реализуемый в современных исследованиях дискурса, в том числе медийного: в работах Н.Ф. Алефиренко [1; 168], Т. ван Дейка [36], В.И. Карасика [62; 65–67 и др.], М.Л. Макарова [93], В.Е. Чернявской [107; 150–153] и др.);

- принципиальные положения *лингвопрагматики текста и дискурса*, трактуемой через «способы выражения соответствующих интенций и установок» [66, с. 287] и описывающей дискурс в категориях адресации, интенциональности и целеполагания [86; 90], с акцентом на сущности категории интенциональности, изложенные в трудах Ю.Д. Апресяна [3], Н.Д. Арутюновой [5], Т. ван Дейка [38], В.З. Демьянкова [42], Г.Г. Матвеевой [99], Б.Ю. Нормана [108], И.А. Стернина [135; 136], И.П. Сусова [137] и др.), а также результаты изучения стратегий дискурсов на основе анализа языковых средств достижения определенной

коммуникативной цели, с опорой на трактовку стратегии как комплекса речевых действий, которые направлены на реализацию коммуникативного намерения адресанта в дискурсивных практиках (в работах В.С. Григорьевой [34], М.Р. Желтухиной [50], О.С. Иссерс [56; 57], Н.И. Клушиной [74], О.И. Колесниковой [78; 79], Г.Н. Манаенко [96], К.Ф. Седова [128] и др.);

– теоретические положения о сущности *коммуникативно-прагматического подхода к изучению дискурсов* разных типов, применяемого при исследовании «стратегического и тактического использования языковых средств сквозь призму намерений и коммуникативных целей говорящего» [98, с. 181], реализуемых в дискурсивных практиках в рамках определенных коммуникативных ситуаций. Такой подход с опорой на анализ речевых действий в теории речевых актов (Дж. Остина [113], Ч. Пирса [119], Дж. Серля [130; 131], У. Чейфа [146; 169], R. Tomasello [175], Е.В. Падучевой [5; 116], Н.И. Формановской [144] и др.) успешно применялся в трудах многих современных исследователей массмедийного дискурса (Г.В. Бобровской [13], Е.Н. Басовской и Т.А. Воронцовой [11], Л.В. Куликовой [88] и др.) и показал свою продуктивность;

– основные положения и результаты исследований в русле педагогической дискурсологии (Л.С. Бейлинсон [14], С.А. Герасимовой [27–30], Н.Д. Голева [31], Т.В. Ежовой [46; 47], В.И. Карасика [64; 68], Е.В. Комлевой [81; 123], Е.Ю. Некрасовой [106], М.Ю. Олешкова [109; 110], А.В. Олянича [112], Н.С. Остражковой [114; 115], Е.Ф. Серебренниковой [129], Т.А. Филоненко [142], А.П. Чудинова [154; 155], Ю.В. Щербининой [163; 164] и др.), послужившие основой выделения типов дискурса образовательной сферы с учетом их конститутивных параметров, которые можно отнести к диктуму и модусу дискурсивных практик при их научной интерпретации.

Основными **методами** диссертационной работы являются: общенаучные методы теоретического исследования (анализа, синтеза, сравнения, обобщения), использованные для обоснования прагматико-функциональной специфики ММД; специальные методы: 1) дискурсивный анализ, с помощью которого были установлены системообразующие категории институционального ММД с учетом

его коммуникативно-прагматических параметров, а также выявлены и охарактеризованы типовые дискурсивные ситуации; 2) прагмалингвистический анализ, позволивший установить и охарактеризовать коммуникативно-прагматические стратегии ММД и способы языковой объективации стратегического замысла адресантов; 3) методы лингвистического описания и классификации языковых реализаций основных стратегий и коммуникативно-прагматических сбоев в случае нарушений смысловой адекватности письменной речи в русле речевого поведения субъектов дискурса; 4) метод моделирования, примененный для представления выявленных коммуникативно-прагматических параметров ММД в его модели; 5) методы социолингвистических исследований, с помощью которых изучались прагматические характеристики субъектов дискурса (анкетный опрос, элементы социолингвистического портретирования, статистический анализ).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Методический дискурс – это статусно ориентированный институциональный дискурс, имеющий официальный характер руководства для организаторских и собственно педагогических действий, осуществляемых в профессиональной деятельности коллективного адресата-практика. Методический медиадискурс является особой разновидностью методического дискурса, включающей совокупность профессионально ориентированных текстов, представленных в медиаресурсах образовательных организаций. Для оперативной передачи адресату инновационных методических решений, соответствующих актуальным запросам участников образовательного процесса, установки адресанта репрезентируются коммуникативно-прагматически обусловленными средствами языка.

2. В составе методического медиадискурса выделяются отдельные субдискурсы, обладающие коммуникативно-прагматической спецификой: научно-методический, собственно методический и учебно-методический (дидактический). В сфере дополнительного профессионального образования педагогов доминирует научно-методический дискурс, обеспечивающий научно-методическое

сопровождение педагогической деятельности специалистов. «Выход» на собственно методический дискурс обеспечивается особой – гипертекстовой – связью с медиатекстами в электронных образовательных ресурсах. Учебно-методический дискурс представлен в медиасистеме дополнительного профессионального образования в меньшей мере, что связано с его профессиональными задачами.

3. Категориальный аппарат методического медиадискурса в сфере дополнительного профессионального образования представлен следующими системообразующими категориями: цель профессиональной коммуникации; коммуниканты дискурса; коммуникативно-прагматические стратегии; жанровый состав; стилевая специфика; ценностный компонент.

4. На основе коммуникативно-прагматического подхода, предполагающего выявление вербальных маркеров авторских интенций агенса дискурса, реализуемых в письменных дискурсивных практиках, а также разработанных алгоритмов дискурс-анализа и прагмалингвистической характеристики текстов, выделены три основные стратегии: информирующая, объясняющая и побуждающая (мотивирующая), а также вспомогательная – стратегия убеждения. Данные стратегии с разной степенью рекуррентности репрезентируются в коммуникативно-речевых (дискурсивных) ситуациях «Сообщение», «Разъяснение», «Обращение к нормативно-правовой основе профессиональной деятельности», «Практические рекомендации» и «Создание заинтересованности адресата в педагогических инновациях».

5. Коммуникативно-прагматическая параметрическая модель методического медиадискурса представлена следующими системообразующими параметрами: коммуникативно-речевая стратегия, дискурсивная цель, ключевые дискурсивные ситуации, семантико-прагматические доминанты, лингвопрагматические маркеры, являющиеся ведущими способами языковой объективации интенций адресанта в письменных дискурсивных практиках.

6. К основным экстралингвистическим и лингвопрагматическим характеристикам научно-методического субдискурса методического

медиадискурса, доминирующего в цифровом пространстве дополнительного профессионального образования, относятся прагматические установки, потребности и предпочтения коммуникантов, их приоритеты в представлениях о функциях, речевых особенностях, коммуникативной тональности и других элементах дискурса.

Достоверность полученных результатов проведенного исследования обеспечивается опорой на научно-методологическую основу коммуникативно-прагматического исследования дискурса и применением метода прагмалингвистического анализа 31 текста методических материалов в электронном формате, а также 30 рукописных текстов, представленных к публикации на сайте ИРО РТ.

Апробация работы. Основные положения и результаты диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры русского языка, культуры речи и методики обучения Вятского государственного университета, были изложены в докладах на следующих международных и всероссийских научных и научно-практических конференциях: XII Международный конгресс по когнитивной лингвистике (30 мая – 1 июня 2024 г., г. Нижний Новгород); VII Международная конференция «Культура русской речи» (Гротовские чтения) (5–7 марта 2024 г., г. Москва); Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Когниция, коммуникация, дискурс: современные аспекты исследования» (20–21 апреля 2023 г., г. Тамбов); I Международный лингвокультурологический форум «Лингвокультурология и коммуникативная реальность XXI века: новые вызовы – новое осмысление» (19–21 октября 2023 г., г. Москва); Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция «Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики» (18 февраля 2022 г., г. Белгород); II Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Новейшая филология: динамика речевых и текстовых форм» (20–22 сентября 2022 г., г. Омск); II Казанский международный лингвистический саммит (14–19 ноября 2022 г., г. Казань); Международный научный конгресс «Язык. Текст. Медиа» (21–

22 октября 2021 г., г. Киров); Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы филологии и пути их решения в свете глобальных трансформаций» (29 мая 2021 г., г. Москва).

Объем и структура работы. Объем диссертации – 206 страниц, включая приложения. Работа содержит введение, три главы, заключение, библиографический список, 7 приложений. В основной текст включены 4 таблицы и 8 рисунков; в приложения – 15 рисунков.

Во введении определяется объект и предмет исследования, его актуальность и новизна, формулируются цель, задачи и гипотеза исследования, описывается его эмпирическая база, обосновываются теоретическая и практическая значимость работы, определяются научно-методологические основы и аргументируются методы исследования, формулируются выносимые на защиту положения.

В главе 1 анализируется современное состояние науки о дискурсе в рамках образовательной сферы, раскрываются основные теоретические положения, выдвигаемые для обоснования специфического статуса институционального письменного методического медиадискурса, рассматриваются вопросы его прагматико-функциональной специфики.

В главе 2 представлены результаты дискурсивного анализа эмпирического материала, представленного в текстах электронных документов, размещенных на цифровых платформах федерального и регионального уровней: классификация дискурсивных ситуаций ММД и характеристика наиболее типичных коммуникативно-прагматических стратегий, выявленных в письменных дискурсивных практиках на основе дискурсивного и коммуникативно-прагматического подхода к анализу языковых явлений.

Глава 3 посвящена анализу эмпирических данных, связанных с двумя аспектами прагматики объекта исследования: 1) потребностями и предпочтениями коммуникантов в области письменного методического медиадискурса и 2) выявлением коммуникативно-прагматических сбоев в письменных дискурсивных практиках адресантов НММД и их причин.

В заключении содержатся выводы, к которым пришел автор работы, намечена дальнейшая перспектива исследования.

Библиографический список состоит из 220 наименований, включающих научную литературу, словари и справочники, цитируемые источники материала исследования.

В приложениях представлены иллюстративные материалы, текст анкеты и диаграммы – результаты обработки данных исследований прагматики ММД, список сокращений.

Глава 1. Прагматико-функциональная специфика методического медиадискурса

1.1 Современные типологии дискурсов образовательной сферы

Современное языкознание за последнее столетие существенно расширило круг изучаемых явлений и языковых единиц. Так, с середины XX века в их число прочно вошло понятие дискурса, который до недавнего времени считался сравнительно новым научным объектом. Междисциплинарный характер дискурса приводит к тому, что до сих пор нет единого определения дискурса, отсутствует исчерпывающая типология дискурсов, а непрекращающееся развитие жанрово-стилевого состава каждого из них является свидетельством отсутствия стагнации в дискурсивных процессах.

Одной из существенных проблем является проблема типологии дискурсов. Как отмечает Е.С. Кубрякова, тип дискурса детерминирован типом той социальной активности человека, в рамках которой он осуществляется и с целями которой он согласуется [87, с. 525]. В образовательной сфере социальная активность участников дискурса нацелена главным образом на передачу знаний и опыта и организацию этого процесса. Дискурсы, связанные с образовательным процессом, имеют различные терминологические обозначения: образовательный, педагогический, учебно-воспитательный, академический, университетский педагогический, учебно-педагогический, дидактический, школьный, учебный, аудиторный дискурс и некоторые другие. В современных исследованиях наиболее частотны номинации «педагогический дискурс», «дидактический дискурс», гораздо реже и не всегда точно и обоснованно употребляется название «методический дискурс». Следует четко установить соотношение терминологических понятий типов и видов дискурсов в педагогической дискурсологии.

С учетом медиатизации, наиболее широкая в терминосистеме данной ветви дискурсологии номинация – *образовательный (медиа)дискурс*, который сейчас

включает образовательные блоги, программы, различные обучающие видеоканалы, интерактивные видео и многие другие онлайн-сервисы. Все они доступны любому желающему повысить уровень своего образования или удовлетворить свой познавательный интерес. Тексты такого дискурса – это «любые речевые произведения в новых медиа, явной целью которых является расширение знаний целевой аудитории в той или иной предметной области» [19, с. 3483]. Следовательно, его можно признать неинституциональным дискурсом. Если говорить об институциональном дискурсе, то его специфический статус основан на позиции адресанта, выступающего представителем определенного социального института; чаще всего такой дискурс становится объектом исследований вне медиaprостранства.

В дискурсологии, сложившейся к третьему десятилетию XXI века, образовательный дискурс (в интерпретации лингвистов чаще «педагогический») всеми авторами признается статусно ориентированным, или институциональным, то есть существующим в сфере официальной коммуникации и представляющим собой общение в рамках определенных статусно-ролевых отношений [32; 67; 68]. Именно педагогический дискурс, определяемый как «профессиональное статусно-ориентированное общение в рамках социально-ролевых взаимоотношений участников дискурса – преподавателя и обучаемого» [33, с. 183], в научных работах имеет достаточно полное и конкретизированное описание. Т.В. Ежова трактует педагогический дискурс как «коммуникативно-речевое взаимодействие субъектов образования, базирующееся на их ценностных и целевых установках, знаниях, рефлексии, опыте, актуализированное в мыследеятельности и речи, выступающее значимым средством гуманизации смысловой и профессиональной позиции будущего учителя» [47, с. 47]. Характерно, что основным признаком педагогического дискурса В.И. Карасик считает осуществляемое в нем личностное взаимодействие, определяемое спецификой коммуникации его участников (учитель – ученик) [67]. Их статусно-ролевое неравноправие признается абсолютно всеми исследователями: в частности, отношения подчиненного характера, участниками которых являются учителя и ученики, акцентируются и исследуются

в целом ряде работ (см., например, [21; 94; 95; 126] и многие другие). В связи с этим в исследованиях, посвященных педагогическому дискурсу, в основном выявляются и описываются языковые средства, выполняющие контактоустанавливающую, контролирующую и оценивающую функции, а упор часто делается на средства выражения императивной семантики.

Добавим, что в педагогической дискурсологии ключевым объектом исследований являются преимущественно педагогические умения (рефлексивные, прогностические, мнемонические и др.), а также негативные феномены педагогического общения (агрессия, манипулирование и пр.) [164]. Однако конститутивный признак участия субъектов образовательного процесса в межличностном общении, которые находятся «в образовательных отношениях» (Т.В. Ежова) институционально обусловленной коммуникации, не совпадает с параметром «участники письменного методического медиадискурса» как объекта нашего исследования, что будет показано ниже (см. 1.2). Следует отметить, что базовым принципом изучения педагогического дискурса с прагматических позиций является положение о том, что субъекты образовательного процесса находятся в условиях дидактической коммуникации, и его цель – обучение и воспитание. Так, педагогический дискурс, выступающий объектом педагогической риторики, трактуется А.В. Михальской следующим образом: «речевое поведение в том классе речевых ситуаций, для которых природа коммуникативного события определяется как "обучение и воспитание в профессиональной образовательной деятельности"» [184, с. 431].

Дидактическая направленность коммуникативного взаимодействия участников педагогического общения отражается в речи, имеет лингвосемиотичный характер и во многом ритуальна. По мнению А.В. Олянича, дидактическая коммуникативная ситуация представляет собой «последовательность коммуникативных актов в процессе речевой интеракции *во время занятия* (выд. мной – В. Ш.), которая непосредственно детерминирует эффективные средства как самой интеракции участников, так и обеспечение

определенного уровня эффективности воздействия инструктирующего на инструктируемых (учителя на обучаемых)» [112, с. 156].

Немаловажным результатом исследования педагогического, иногда именуемого методическим, дискурса является его четкое разграничение с научным, хотя в некоторых работах они «сливаются» или отмечается их близость (см. [51; 55; 72; 142; 145] и др.). На наш взгляд, последняя точка зрения справедлива только в том отношении, что существует научно-методический дискурс, который необходимо четко отграничивать от остальных. Интересная попытка провести сравнительный анализ дефиниций смежных понятий «образовательный дискурс», «педагогический дискурс» и «академический дискурс» на основе ряда современных исследований осуществлена В.В. Яковлевой. В результате сопоставления номинаций видов коммуникации в образовательной деятельности автор приходит к выводу, что образовательный и педагогический дискурсы как институциональные типы сближают такие признаки, как «статусное неравенство участников», «трансляция знаний» и «передача морально-этических норм», а их различие заключается в степени ограничения сферы реализации: педагогический ограничен образовательным учреждением, а образовательный дискурс «может быть реализован в любой сфере» [167, с. 200]. Отметим, что методический дискурс не учитывается и в данном анализе дефиниций.

Обобщая данные современных исследований, связанных с проблемой разграничения дискурсов образовательной сферы, можно представить иерархию отношений между разновидностями дискурса следующим образом (см. таблицу 1). Здесь нами отражено соотношение отдельных трактовок типов и видов дискурса, выделяемых в педагогической дискурсологии (1), объекта (2), макроцели дискурсивной деятельности адресантов (3), определяющей диктум, так как содержательный признак считается критерием типологии дискурсов. Как отмечают исследователи, составляющие дискурс коммуникативные события основываются на определенных базовых концептах, которые задают тему дискурса: тематический же принцип «можно распространить на все виды дискурса, выделенные на основе содержательного принципа» [22, с. 19].

Таблица 1 – Соотношение видов дискурса в современных классификациях (по данным лингвистических и педагогических научных источников)

Иерархия дискурсов в сфере образования	Объект исследований	Макроцель дискурсивной деятельности	Авторы концепций
1	2	3	4
<i>Педагогический</i> ↓ собственно педагогический, академический, учебный	Институциональные коммуникативные категории дискурса	Социализация новых членов общества через нормы поведения, традиции и систему знаний	В.И. Карасик [59; 66]
Образовательный ↓ Педагогический ↓ ↓ ↓ ↓ 1) <i>учебно- педагогический</i> (= <i>школьный</i> , <i>дидактический</i> , <i>учебный</i>); 2) академический; 3) воспитательный; 4) методический.	Лингвистический аспект интеракции учителя и ученика на уроке	Воспитание гармоничной личности, социализация подростающего поколения	А.Р. Габидуллина [26]
Педагогический ↓ учебно-педагогический	Производство и интерпретация учебных текстов в целостной, замкнутой коммуникативной ситуации обучения	Передача, приобретение знаний и формирование навыков в области изучения предмета	В.Н. Базылев [8]
Педагогический ↓ дидактический, учебно-дидактический	Прямое и опосредованное общение педагога и обучаемых, конечной целью которого является обучение и воспитание личности	Убеждение адресата (педагога/ученика) выполнить определенные дидактические задачи	С.А. Герасимова [29; 30]

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Педагогический дискурс ↓ дидактический, академический, публицистический, специализирующий и специальный	Устная форма коммуникации преподавателей и обучающихся в процессе обучения	Профессиональное общение, процесс усвоения, обработки, сохранения и применения информации	Н.С. Остражкова [114]
Педагогический ↓ дидактический ↓ лингводидактический дискурс	Дидактическое содержание учебных текстов	Дидактическое речевое взаимодействие в целях формирования коммуникативно- речевой компетенции обучающихся	О.Ю. Редькина [125]
Педагогический ↓ учебно-педагогический дискурс	Социальное взаимодействие со сферой письменных текстов (учебно- дидактическими материалами)	Приобщение обучаемых «к моральному, эстетическому и другим видам человеческого опыта»	С.А. Рыбалко [126] М.А. Самкова [127]
Педагогический = собственно дидактический / лингводидактический	Система взаимно обусловленных индивидуальных действий субъектов образовательного процесса (учителя и учащихся)	Эффективная передача знаний, умений и навыков адресату-ученику	Н.Д. Голев [31] М.Ю. Олешков [109] А.В. Олянич, В.В. Копылова [112] М.В. Климанова [72]

Таким образом, на основании изученных исследований в рамках педагогической дискурсологии можно говорить 1) об отсутствии факта четкого выделения методического дискурса; 2) об использовании данного термина как

синонима дидактического; 3) о факте «пересечения» названий дискурсов, трудно поддающихся дифференциации (например, учебно-дидактический и учебно-педагогический). Все полученные данные свидетельствуют о недостаточно полной степени разработанности сложившейся типологии дискурсов образовательной сферы, отсутствии единства подходов к их терминологическому обозначению и, наконец, о статусной неопределенности понятия «методический дискурс».

Нельзя не отметить, что термин «методический дискурс» тем не менее используется в научной литературе, посвященной профессиональной речевой коммуникации, причем неоднозначно. Как показывает анализ имеющихся исследований, при обращении к его интерпретации их авторами предлагаются разные варианты понимания такого дискурса.

1. МД – совокупность текстов, в которых репрезентируется специальное знание о методике преподавания того или иного учебного предмета / учебной дисциплины. Он формируется и функционирует в образовательной среде в виде учебных изданий, включающих методические тексты, которые выполняют метадидактическую функцию с помощью инструкций по выполнению заданий или организации учебного процесса. Такое понимание характерно для исследований в области преподавания русского и иностранных языков (например, в работах Н.П. Ивинских [55], Д.Ю. Костеевой [83], С.Л. Мишлановой [105], С.А. Рыбалко [126], М.А. Хрустальной [145] и других. Отметим, что при этом дискурс трактуется как процесс обучения школьников тем или иным умениям в его текстовой репрезентации. Объектом названных и многих других исследований является методический аспект обучения: репрезентация методических теорий, подходов, принципов, методов, категорий (таких как содержание обучения, деятельность учителя, деятельность ученика, коммуникация) в текстах изданий (монографий и статей, учебников и пособий).

2. Более широкая трактовка МД исходит из его расширенного, на наш взгляд, понимания как образовательной среды в целом: это «учебный процесс во всей совокупности факторов, присущих этому процессу: методического текста, методов и приемов преподавания, речевого этикета преподавателя, его действий, жестов,

мимики и т. д., сопровождающихся методическими комментариями и беседой со слушателями» [20, с. 8]. При этом релевантной для исследователей является ситуация обучения, или, точнее, «учебная ситуация», а также ее компоненты и стратегии, в том числе оценивающая, организующая, контролирующая. В рамках этой трактовки языковой план дискурса изучается в основном как ведущий инструмент педагогической деятельности. Особое внимание уделяется коммуникативным стратегиям взаимодействия участников учебного процесса, формулировкам учебных заданий [83; 94 и мн. др.] и ряду иных учебно-педагогических аспектов «особых дидактических текстов», глубоко и основательно представленных в работах С.А. Герасимовой [27–30] и других исследователей. Данные письменного дискурса используются для составления коммуникативного портрета педагога, исследуются диалогические техники речевого поведения учителя.

3. Наконец, МД может интерпретироваться как метод: в этом случае его определяют, к примеру, как «организованную совокупность (последовательность) речевых поступков в процессе социализации (самоопределения) личности на основе (начального) обучения русскому (родному) языку» [85, с. 49]. Данное понимание характерно в основном для педагогических (точнее, лингводидактических) исследований. В этом случае в центре внимания находится обучение технологиям – например, диалогизации педагогического общения учителя и его учеников.

Несмотря на то, что официальный научный статус МД не представлен в научных трудах ведущих ученых-дискурсологов, в последние десятилетия исследователями делаются попытки его отграничения от других видов педагогического дискурса и лингвистического описания. При этом он рассматривается преимущественно в педагогических исследованиях. Так, А.Р. Габидуллина, наряду с учебно-педагогическим (школьным, дидактическим, учебным), академическим, воспитательным дискурсом, выделяет дискурс методический, определяя внешние границы, или среду, а точнее, сферы его использования: это «школа передового педагогического опыта, школа молодого

учителя, школа педагогического мастерства, творческие группы, методическое объединение учителей-предметников (городское, районное, школьное) и т. п.». При этом все названные виды дискурса включаются в общий – педагогический – дискурс, который в свою очередь является видовым для образовательного дискурса [26].

Как видим, в понимании методического дискурса можно выделить два направления его научной интерпретации: 1) *текстоцентрическое*, в котором внимание фокусируется на методических текстах – как письменных, так и устных («комментариях»), выполняющих инструктивную функцию, и 2) *технологическое*, включающее подход, ориентированный на формы и методы преподавания разных учебных дисциплин, то есть профессионально-практической деятельности преподавателя, что, с нашей точки зрения, выходит за границы лингвистического исследования объекта или сужает круг его возможностей.

Если сосредоточиться на текстоцентрическом подходе, то здесь, на наш взгляд, следует четко разграничить понятия «дидактический» (или, в нашей концепции, «учебно-методический») и «собственно методический» дискурс, который мы предлагаем рассматривать как отдельный вид институционального дискурса в рамках педагогического. Эта же трактовка отражена в работах С.А. Герасимовой, в которых освещается такой вид педагогического дискурса, как *учебно-дидактический дискурс*. В концепции ученого такой дискурс «ориентирован на сферу организованного обучения, где основой является учебно-методический комплекс (учебник, методические указания для учителей, дидактический материал и др.), созданный автором или авторским коллективом и используемый в учебных (дидактических) целях. Данный дискурс рассматривается как письменная дискурсивная практика, которая предполагает целенаправленную передачу специализированных знаний на основе прецедентных текстов учебных изданий, функционируя в сфере обучения, направленной на решение прикладных педагогических задач по обучению иностранному языку» [27, с. 85]. К сфере письменных текстов учебно-методического дискурса, которому также свойственна и сфера устных текстов (в концепции С.А. Рыбалко), относятся учебно-

дидактические материалы. Предлагается рассматривать учебно-педагогический дискурс в широких рамках – как социальное образовательное пространство взаимодействий его участников [126], а его элемент – учебный текст – как «сложную динамическую систему», способствующую «выявлению, адекватному восприятию и эффективному запоминанию доминантного смысла» текста учащимися [127, с. 119].

Отметим, что собственно методический дискурс стал объектом когнитивно-дискурсивного исследования в работах С.Л. Мишлановой [105] и ее учеников. В диссертациях М.Г. Завсегдательевой [51], Н.П. Ивинских [55], М.А. Хрустальной [145] на основе терминологических, в том числе синонимических и метафорических, репрезентантов специального методического знания были разработаны концептуальные модели компонентов профессиональной речевой деятельности в разных по жанрам, преимущественно иноязычных и частично русскоязычных источниках (монографиях и статьях, пособиях и учебниках по методике преподавания языков). Подобное объединение жанров, с включением еще одного – устного жанра, представлено как лингводидактический дискурс в диссертационной работе М.В. Климановой, которая исследовала на англоязычном материале научно-педагогические статьи, монографии, учебные пособия, публичные выступления, учебные тексты для выявления вербализации когнитивной структуры концепта «knowledge» [72].

Таким образом, ясно очерченных специфических границ методического дискурса нет. Так, четко не разграничиваются научно-методический дискурс, в который некоторые исследователи включают жанры монографии и научной статьи, и собственно методический (пособия, рекомендации), поэтому исследовательское поле методического дискурса представлено недостаточно четко. В ряде научных работ, посвященных МД, отсутствует ясность и в названных понятийных сферах. Так, А.А. Ворожбитова, например, трактует научно-методический дискурс как дискурс «конкретных методических разработок и рекомендаций, которые адресованы педагогу-практику и готовы к применению на занятиях» [23, с. 77]. М.П. Котюрова включает методические пособия, программы,

рекомендации, инструкции в число жанров научной литературы [84], что представляется не совсем приемлемым, так как в текстах этих жанров часто используется доминирующий в научном стиле обобщенный и абстрактный, а не конкретный (свойственный рекомендациям и инструкциям) характер изложения.

В диссертационной работе Т.Ф. Филоненко, посвященной жанровому и стилистическому анализу англоязычного материала статей в научных и научно-популярных периодических журналах и программах научных конференций по методике преподавания английского языка, под научно-методическим типом институционального дискурса понимается «клишированная (обеспеченная единым терминологическим аппаратом) разновидность общения между людьми разных возрастов и национальностей, но одной профессии (корпорации) в соответствии с законами и на языке данной корпорации» [142, с. 6]. Научно-методический дискурс автор относит к научному дискурсу, однако названные им признаки первого: оценочность, эмотивность, экспрессивность, авторская субъектность и индивидуальность (за исключением еще одного указанного этим автором признака – наличия терминологического аппарата) [там же, с. 10] – вряд ли могут аргументировать данное положение.

Все представленные на сайте ИРО РТ методические материалы (научно-методические, информационно-аналитические, информационно-методические сборники, методические пособия, методические рекомендации), составляющие письменный дискурс как объект нашего исследования, служат цели методического сопровождения практической деятельности. Вопрос сводится к тому, можно ли считать тексты практического назначения научными, так как целеполагание у авторов образуют интенции репрезентировать новые тренды, тенденции и обосновать их применение на научно-теоретическом уровне (реже – предложить конкретные разработки). Следовательно, важно отграничить методический дискурс, во-первых, от академического (научного) дискурса, так как последнему не свойственна прагматическая интенция обеспечивать конкретизированное в указаниях и инструкциях «сопровождение» практической деятельности педагогов. В общем смысле научный дискурс выполняет стратегическую цель по

формированию научного мировоззрения адресата. Информация, которая в нем представлена, адаптируется, по мнению В.И. Карасика, в дидактическом компоненте педагогического дискурса [59]. Во-вторых, методический дискурс необходимо отграничить от учебного, или учебно-педагогического (то есть дидактического), дискурса, в котором адресант выступает «организатором» усвоения основ научного знания и социально-культурных норм при обучении и воспитании.

На наш взгляд, в методическом дискурсе следует выделять три субдискурса, которые входят как в МД в целом, так и в его разновидность – ММД, размещенный на электронных носителях (см. таблицу 2 на следующей странице). Все указанные в таблице субдискурсы объединяют 1) цифровой канал передачи информации; 2) сфера деятельности (профессиональная); 3) статус институциональности коммуникантов, определяемый их социальной ролью (наставник, учитель, педагог) и нормами институционального общения агента (адресанта) и клиента (адресата, потребителя методической продукции). Отметим, что в социолингвистической трактовке институциональности подчеркивается такой признак, как специальная подготовка людей – участников дискурса, полученная «для выполнения определенной трудовой деятельности». Статусные роли участников обусловлены социальной практикой, направлены на поддержку норм и ценностей института; в профессиональном дискурсе специалистов фиксируется «вариативное выражение стереотипных интенций и ожиданий» [14, с. 5].

Различительными признаками субдискурсов МД и ММД выступают указанные в таблице 2 1) диктум (объективное содержание), то есть пропозициональный компонент каждого из них; 2) целеустановки коллективного адресанта, которые реализуются в дискурсивных практиках; 3) медиасреды реализуемых практик, характерных для субдискурсов, в электронных образовательных ресурсах (ЭОР).

Таблица 2 – Сущностные характеристики субдискурсов письменного методического (медиа)дискурса

Научно-методический субдискурс	Собственно методический субдискурс	Учебно-методический (лингводидактический) субдискурс
Диктумная рамка коммуникативного события		
Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности специалистов.	Практическое руководство по обучению/воспитанию/организации учебного процесса.	Коммуникативно-речевые техники адресанта по управлению учебной деятельностью адресата.
Целеустановки дискурсивных практик		
Трансляция актуального специального знания, совершенствование профессиональных компетенций педагогов.	Ознакомление с технологиями современного образования (конкретными приемами, способами, техниками).	Передача предметных знаний, рекомендации по организации учебной деятельности, педагогическое воздействие на обучаемых.
Медиасреды реализации дискурсивных практик институционального ММД в ЭОР		
<i>Официальные сайты образовательных институтов</i>		<i>Обучающий медиаконтент</i>
Методические материалы для учителей и других работников образовательной сферы на электронных носителях.	Методические рекомендации. Банки заданий, методические кейсы с разработками и сценариями уроков и мероприятий.	Учебники на электронных носителях; профессиональные образовательные порталы, включающие библиотеки методических материалов к урокам.

В силу того что учебно-методический (или, в случае обучения языкам, лингводидактический) дискурс находится за рамками нашего исследовательского интереса, в данной работе остановимся на материале двух субдискурсов и в основном первого – НММД, поскольку именно он представлен в методической продукции на электронных носителях в цифровой среде на сайте ИРО РТ. Отметим, что, на наш взгляд, современный научно-методический медиадискурс нецелесообразно включать в круг научных дискурсов, так как выпускаемые

в системе ДПО методические материалы – это не научная литература в ее абсолютизированном понимании, а предназначенные для специалистов тексты, содержащие актуальные методические знания в «инструктивно-предписывающем», то есть регламентирующем профессиональную практическую деятельность, контексте.

ММД предполагает особые психолого-педагогические качества адресата, включающие дидактические компетенции. В современных социальных условиях особенно актуальна готовность педагогов к информальному образованию (самообразованию), а также развитию мотивационной сферы, то есть «повышению их мотивационного потенциала в отношении осуществления инновационной деятельности» [171, с. 463].

Выполняемая институтами ДПО функция обеспечения слушателей курсов научно-методическим сопровождением включает создание текстов методических материалов с размещением в медиасреде официального учреждения, в соответствии с жанровыми особенностями изданий методической литературы. Современная классификация жанров представлена в рекомендациях для издателей [138]; см. также о гибридных формах и новых проектах методических публикаций ИРО РТ в работах автора диссертации [77; 159].

Если педагогический дискурс как тип институционального общения обусловлен «функциональной потребностью социализировать новых членов общества» [59, с. 127], то функциональной обусловленностью его важнейшей составляющей – методического дискурса – в системе ДПО можно считать потребность обеспечения профессионального роста, совершенствования адресной аудитории, развития у специалистов компетенций и современных методических знаний, под которыми, судя по медиаконтенту ИРО РТ, понимаются знания об актуальных проблемах и особенностях преподавания предметов и предметных областей, организации и содержании педагогической деятельности (обучения и воспитания), эффективных практиках, в том числе технологиях реализации образовательных программ.

В современную эпоху дигитализации образования методический дискурс реализуется, как правило, в электронных (и иных) изданиях методической литературы. Доступ к ней в сетевом пространстве имеет преимущественно открытый характер, однако методические материалы как совокупность элементов (медiateкстов) достаточно обособлены от всей остальной среды, так как имеют узкоспециальный характер адресации (работники образовательной сферы) и профессиональное назначение (важная информация, представленная в методических документах, предназначенная для внедрения в профессиональной деятельности). По ГОСТу «Издания. Основные виды. Термины и определения», вышедшему в 2020 году, методические издания, которые, подчеркнем, не входили ранее в издательскую типологию, квалифицируются по книговедческому признаку «характер информации». Методическое издание определяется как «производственно-практическое издание, содержащее методические рекомендации, адресованные специалистам в помощь их практической деятельности» [185, с. 13].

В эпоху технологического прогресса, как показывает контент-анализ медиасреды, кроме институционального МД, существует и неинституциональный, образуемый 1) сетевыми ресурсами, включающими площадки для неформального обучения всех желающих (получение образования в этом случае не подтверждается документально), 2) блогами и сайтами учителей, представляющими собой площадки для обсуждения проблем взаимодействия с родителями и учениками.

Учитывая как иерархический, так и смежный характер рассмотренных видов дискурсов, на основе сопоставления диктума и целей, следует сделать вывод о некоторых признаках прагматико-функциональной специфики МД. Такой дискурс сосредоточен на передаче специального знания дипломированным профессионалам, испытывающим острую потребность в овладении динамично развивающимися педагогическими концепциями и инновационными подходами к профессиональной деятельности. При этом не предполагается межличностное взаимодействие участников дискурса. На наш взгляд, адресат МД, в том числе реализуемого на цифровых платформах (ММД), является косвенным субъектом

образовательного процесса, который не имеет обязательного и подконтрольного характера. Так, слушатели программ ДПО, как и любые дипломированные специалисты, становятся участниками ММД, если обращаются к методическим материалам, подготовленным институтами (например, ИРО РТ или ФИСРО), не только в силу необходимости пройти курс повышения квалификации, но и из личного интереса (заинтересованности в саморазвитии и самообразовании).

Итак, в нашей концепции принят следующий вариант типологии профессиональных дискурсов образовательной сферы: *образовательный → педагогический → методический (медиа)дискурс → научно-методический, собственно методический, учебно-методический субдискурсы.*

МД – это статусно ориентированный дискурс, имеющий официальный общепризнанный характер источника-руководства для организаторских и собственно педагогических действий, осуществляемых в практике работы агентств дискурса – коллективного адресата. Коммуниканты находятся в иерархически организованном коммуникативно-прагматическом пространстве, оптимизация которого зависит от множества прагматических факторов и языкового оформления дискурсивных практик.

1.2 Коммуникативно-прагматический подход в современных дискурсивных исследованиях

В современном языкознании дискурс рассматривается как часть коммуникативного пространства современного русского языка, в том числе, с учетом медиатизации, медиального, или сетевого, означающего, по выражению В.Е. Чернявской, «включенность в коллективную практику и в коллективное знание» [152, с. 9]. Избранный нами методологический подход к изучению дискурса – коммуникативно-прагматический – предполагает рассмотрение способов реализации коммуникативно значимых свойств русской речи, которые всегда обусловлены интенциональными факторами, в том числе авторскими прагматическими задачами.

В соответствии с одной из трактовок дискурса, нашедшей применение в многочисленных современных исследованиях, дискурс – это тип речевого поведения субъекта в какой-либо сфере человеческой деятельности (см., например, [96]). От выбора языковых средств для того или иного типа речевого поведения зависит успешность и результативность речевого взаимодействия в коммуникации: так, Ю.Н. Болдырев подчеркивает важность «соответствия между намерениями участников общения и языковыми средствами их реализации с целью достижения этих намерений» [15, с. 22].

Любое исследование профессионального дискурса предполагает опору на фундаментальное понятие «речевое взаимодействие», которое вошло в научный оборот с появлением коммуникативистики как лингвистического направления. С коммуникативной точки зрения дискурс, по мнению Е.С. Кубряковой, изучается как «вербальное поведение людей», анализируются «те задачи, которые решаются человеком по мере осуществления им речевых актов, разных по своим установкам и целям, по условиям их осуществления и т. п.» [87, с. 519–520], то есть в зависимости от различных прагматических факторов. В деятельностном подходе к изучению коммуникации, получившем обоснование в трудах Е.Ф. Тарасова, который развивает идеи А.А. Леонтьева, в сферу лингвистического исследования попадают мотив, цель, условие, необходимые для совместной деятельности коммуникантов [138].

Основными принципами коммуникативно-прагматического подхода к анализу дискурсивных явлений являются, во-первых, трактовка коммуникации как составляющей социального поведения человека, во-вторых, влияние на их формирование совокупности таких факторов, как *сфера общения, интенции коммуникантов, социальные статусы и социальные роли адресанта и адресата и характер отношений между ними*. В.Е. Чернявская, рассматривая феномен социального контекста, образуемого перечисленными факторами, подчеркивает, что «сегодня действительным, реально изучаемым объектом является не отдельная речевая структура, но коммуникативная ситуация и коммуникативная практика, в которых порождается и воспринимается высказывание» [150, с. 11].

При коммуникативном подходе в лингвистическое исследовательское поле включается анализ коммуникативной ситуации, которая трактуется учеными с разных сторон: референтной/референциальной, прагматической, когнитивно-дискурсивной и других. В.А. Маслова понимает под коммуникативной ситуацией совокупность «факторов, обуславливающих возможность и характер коммуникативного акта» [98, с. 176], и допускает, с учетом конкретности и неповторимости каждой, ее инвариантный характер. Если анализ референциального аспекта ситуации раскрывает «особенности номинации тех или иных фрагментов передаваемой информации», то в коммуникативном аспекте рассматриваются стратегии и тактики передачи информации (см. например, [89]), которые – на прагматическом уровне, по мысли Т. ван Дейка – моделируют общественное сознание, представления и оценки членов социума, что аргументированно показано в работе «Дискурс и власть» [36].

Вслед за вышеупомянутыми учеными считаем необходимым учитывать, что прагматический уровень коммуникации ориентирован на моделирование сознания членов профессионального сообщества, то есть педагогов. Это предполагает создание специфических коммуникативных, а точнее, дискурсивных ситуаций. Считается, что на выполнение коммуникативной задачи речи адресанта ориентированы речевые действия, или тактики. Отметим, что мы намеренно не сосредоточиваем свое внимание на вычленении и именовании таких тактик, раскрывая специфику речевых действий через анализ способов языковой объективации стратегического замысла адресанта в тех или иных коммуникативных ситуациях (см. подраздел 2.1).

Современное лингвистическое исследование коммуникации и функционирования языковых единиц предполагает рассмотрение ситуации общения и намерений продуцента высказывания, то есть обращение к прагматике речевого акта. Под речевым актом, в концепции основоположника его теории Дж. Серля, понимается регулируемая определенными правилами «минимальная единица языкового общения», которая включает иллокутивный акт и

пропозициональное содержание. Речевой акт рассматривается в двух аспектах: интенциональном и конвенциональном [143].

Таким образом, одной из составляющих речевого общения в коммуникативно-прагматическом подходе является коммуникативная (или речевая) ситуация, которая представляет собой, по определению лингвистов, «совокупность речевых и неречевых условий, необходимых для осуществления речевого действия» [184, с. 223]. Учеными выделяются следующие параметры речевой ситуации: участники (адресант и адресат); предмет речи; цели, задачи речи; сфера речевого общения; обстоятельства (место, время, устная или письменная речь, присутствующие при общении люди и др.); жанр (урок, проповедь, доклад и др.); эффективность речи; код (язык, стиль и др.); социальные связи и личные отношения между говорящими; их социальные роли; канал связи (акустический/визуальный). Анализ ситуации в целом направлен на понимание смысла сообщения, его цели, выявление причинно-следственных отношений между высказыванием и другими событиями, в том числе речевыми; он помогает избежать коммуникативных неудач. Под эффективностью речевой коммуникации обычно понимают достижение адекватного смыслового восприятия и адекватного толкования передаваемого сообщения.

Важно отметить тот факт, что в современной теории коммуникации активно разрабатываются ее модели, используемые в цифровом пространстве. В качестве наиболее частотных авторы исследований медиадискурса называют 5 моделей и соответствующих им коммуникативных технологий: познавательную, убеждающую, экспрессивную, суггестивную и ритуальную. Краткое описание данных моделей включает характерные для каждой из них цели, ожидаемые результаты, условия, а также коммуникативные формы и средства (см. [49]). Рассматривая, в частности, познавательную коммуникативную технологию, М.Р. Желтухина называет следующую цель: «расширить информационный фонд партнера, передать необходимую информацию, прокомментировать инновационные сведения» [там же, с. 84]. Также активно изучаются коммуникативно-прагматические средства, репрезентирующие речевые

(в дискурсивном подходе – дискурсивные) смыслы, в том числе интенциональные, то есть находящиеся в сознании адресанта речи в виде замысла, но эксплицируемые, следуя концепции Дж. Серля, в показателях иллокутивной функции, разграничиваемой им с пропозициональной функцией [130; 131].

В современной дискурсологии для обозначения тех или иных речевых действий в широком контексте коммуникативных ситуаций используется термин «дискурсивные практики». Л.В. Куликова под дискурсивной практикой подразумевает «стереотипно воспроизводимую речевую деятельность в рамках определенного типа дискурса» [88, с. 10], характеризуемую нормированностью (практики реализуются на основе языковых норм); интерактивностью (как признаком дискурсивного взаимодействия участников, имеющих представление о моделях эффективного общения в определенных ситуациях); функционально-когнитивной направленностью, связанной с структурированием в сознании коммуникантов «процедур достижения заданных целей». Также в рамках нашего исследования мы опирались на следующее, релевантное задачам прагмалингвистического анализа, определение дискурсивных практик: это «социально устоявшиеся, конвенциональные и артикулируемые в речи действия по решению рекуррентных коммуникативных проблем и интенций в соответствующем лингвокультурном пространстве в сферах институционального и неинституционального общения» [там же].

Поскольку коммуникативное поведение носит ситуативный характер, важно рассмотреть те ситуации ММД, в которых реализуются дискурсивные практики как стереотипные речевые действия. Данная задача решается во второй главе.

1.3 Системообразующие категории методического медиадискурса

Для релевантного описания любого дискурса привлекаются определенные категории, которые в своей онтологической сущности имеют универсальный характер, но обретают специфику в зависимости от признаков, характерных для дискурса того или иного вида.

Как известно, категории дискурса выделяются и обосновываются с позиций коммуникативного языкознания. Опираясь на работы В.И. Карасика [64–67], выдвинувшего данный постулат, а также учитывая положения о структурных компонентах педагогического дискурса (ценности, образовательная среда, содержание образования, условия общения, институциональная специфика педагогического взаимодействия), выдвинутые Т.В. Ежовой [46], считаем, что в описание его категориального аппарата следует включить системообразующие признаки институционального дискурса. К ним исследователи (в частности, В.И. Карасик) относят 1) участников общения, их статусно-ролевые и ситуативно-коммуникативные характеристики; 2) условия общения (пресуппозиции, сферу общения, хронотоп, коммуникативную среду); 3) организацию общения (мотивы, цели и стратегии, развертывание и членение, контроль общения и вариативность коммуникативных средств); 4) способы общения (канал и режим, тональность, стиль и жанр общения), а также цели и участников общения [65]. В соответствии с поставленной целью нашего исследования, рассмотрим специфику данных конститутивных признаков, реализуемых в МД и ММД как его цифровой разновидности. Так как большинство названных признаков считаются категориями лингвопрагматики, целесообразно трактовать их как коммуникативно-прагматические категории методического (медиа)дискурса.

Целью в исследуемом дискурсе в первую очередь является повышение уровня профессиональных компетенций специалистов-практиков (работников сферы образования), а содержанием – пояснения по отдельной теме, разделу или вопросу учебной дисциплины, предметной области, а также роду деятельности. Для адресанта на первый план выходят следующие прикладные задачи: передача новой актуальной информации, инструктирование, разъяснение программных документов и другие. Для адресата это самообразование и саморазвитие; наращивание методической базы; поиск готовых сценариев уроков и мероприятий; подготовка их технологических карт.

Следующим когнитивно-прагматическим параметром МД и его разновидности (ММД) являются его участники, или **субъекты**. По данному

параметру третий субдискурс – учебно-методический (см. таблицу 2) – исключается из нашего исследовательского поля. Так, например, А.В. Олянич, предлагая понятие «дидактем», представляет «дидактическую интеракцию» как обучающее воздействие инструктирующего и инструктируемого субъектов [112, с. 157].

Если общая цель педагогического дискурса – «формирование целенаправленного процесса взаимодействия учителя и ученика (преподавателя и студента)» [123, с. 31], то прагматика методического (медиа)дискурса обуславливается иной коммуникативной ситуацией, в которой предполагается взаимодействие *ученого-методиста* (адресанта) и *педагога-практика* (адресата) как основных традиционных субъектов методического дискурса. Такие субъекты не находятся в абсолютно равноправных отношениях, так как «обучающий» субъект (ученый-педагог, специалист ИРО, приглашенный специалист из профессорско-преподавательского состава вуза) априори обладает более высокой квалификацией, опытом научных исследований и т. д., а слушатели курсов повышения квалификации становятся объектом учебного процесса. При этом адресант с помощью определенной стратегии реализует специфическую образовательную цель – повышение уровня профессиональных компетенций объекта, а также побуждает его к определенным когнитивным импульсам. Информационные интересы и потребности коммуникантов здесь совпадают и обуславливаются содержанием, которое ориентируется на «запуск» когнитивных способностей объектов педагогического воздействия, участвующих в обработке информации и – в дальнейшем – ее актуализации на практике. Важно учитывать, что в условиях письменного дискурса автор и читатель не находятся в тесном взаимодействии в пределах единой ситуации, локализованной в пространстве и времени. Однако у читающего, в отличие от слушающего, как считает Т. ван Дейк, больше времени для того, чтобы извлечь из памяти личностные модели («структуры представления знаний»), и они «могут активизировать больше информации, заключенной в этих моделях» [37, с. 97].

Рассматривая в числе компонентов методического дискурса участников профессионального общения, следует отметить, что они могут быть равными по статусу (*педагог → педагог*), что в системе дополнительного профессионального образования не исключается, или находиться в статусно подчиненном положении: *высококвалифицированный педагог-ученый → федеральный / региональный муниципальный орган управления образованием → администрация образовательной организации / педагог-практик*. В эту систему отношений также встраиваются организации дополнительного профессионального образования, которые могут коммуницировать как напрямую с педагогами и любыми другими клиентами дискурса, так или иначе связанными со сферой образования (родители, представители общественных организаций, государственных органов и институтов и т. п.), так и опосредованно, через их руководителей. В качестве участников институционального дискурса МД и его разновидности (ММД) предполагаются в первую очередь педагоги, выступающие в разных ролях: педагог 1 (отправитель) – в роли обучающего, а педагог 2 (получатель) – в роли обучаемого. Таким образом, участники дискурса, находясь в данных социально-ролевых позициях, находятся в ситуации статусно ориентированного общения, выступая в нем в качестве представителей определенных групп людей с иерархически организованными отношениями.

Состав участников коммуникации дает основание для разграничения субдискурсов методического (медиа)дискурса: для научно-методического субдискурса свойственен следующий состав: *«ученый → учитель (директор, воспитатель)»*, а для собственно методического субдискурса – *«ученый-педагог → учитель (директор, воспитатель)»*.

Третий, условно выделяемый нами субъект медиадискурса, как показывает предварительный анализ методических материалов, представленных на цифровой платформе ИРО РТ, – это такой элемент коммуникативного процесса, как распорядительный документ, который служит основополагающим, фундаментальным источником всех методических текстов. Он обладает признаком институционального авторства (составляется коллективом разработчиков

документов, например, текст федеральных основных образовательных программ – специалистами Министерства просвещения России) и находится в центре коммуникативной цепочки *«федеральный/региональный/муниципальный орган управления образованием → ДОКУМЕНТ → администрация образовательной организации / институты развития образования → педагог»*. Чаще всего адресату предписывает/диктует действия не конкретное должностное лицо (например, министр), а именно **документ** (например, ФГОС), который инструктирует, обязывает. Обозначенным в документе предписаниям и инструкциям все работники (участники дискурса) обязаны следовать.

Следующий признак, имеющий категориальное значение для обоснования выделения МД из целостного понятия педагогического дискурса – **хронотоп** (система пространства и времени). По общепринятому в дискурсивных исследованиях положению, хронотопность относится к универсальным чертам дискурса и воплощается «в репрезентации и восприятии пространственных и темпоральных отношений» в указанных Н.Д. Арутюновой как «кванты событийного потока» глаголах (их лексическом значении), видо-временных и модальных формах предикатов, именах обще- и конкретно-событийного значения (цит. по [34, с. 23]). Перечисленные языковые средства можно считать дискурсивными маркерами хронотопа.

Хронотоп в МД и ММД имеет очевидное специфическое отличие по сравнению с педагогическим дискурсом, реализуемым в режиме реального времени и места (например, в школе или вузе). Здесь хронотоп определяется условиями, в которых реализуются дискурсивные практики, ориентированные на обучение: это либо учебный (школьный) кабинет / лекционная и иная аудитории, а также не ограниченное в локализации место вне аудитории (городское или загородное пространство: музеи, театры, планетарии, лес и т. д.), либо виртуальный класс, в котором посредством интернет-связи проходят обучающие вебинары. Специфика хронотопа МД и ММД заключается в отсутствии непосредственного акта коммуникации – коммуникативного контакта – между адресантом и адресатом: в письменном формате их непосредственное личное общение

исключается. Субъекты ММД всегда отделены друг от друга в пространстве и времени. Время реализации дискурса не ограничено теми или иными рамками: к тексту адресат может обратиться или вернуться через любой временной отрезок, пока ему доступны востребованные для профессионального роста (и в целом – пользования как руководством) методические медиапродукты.

Однако такой «растяжимый» и не определенный во времени характер коммуникации относителен: тот или иной предмет обсуждения или пояснения характеризуется определенной степенью актуальности в какой-либо временной отрезок, и эта актуальность может «нейтрализоваться» после него. Обратившись к эмпирическому материалу, можно убедиться в доминировании форм настоящего времени, которые эксплицируют регламентированность педагогических нововведений, с их помощью дискурсу придается характерный оттенок директивности. Так, при включении в учебные планы предмета «Основы религиозных культур и светской этики» (далее – ОРКСЭ) в методических материалах дается указание: *При преподавании ОРКСЭ обязательным является безотметочное обучение (обучение **проводится** без балльного оценивания знаний обучающихся и домашних заданий)* [196, с. 15] – всегда, когда преподается данный предмет; при изложении одной из стадий педагогического проектирования указывается: *В соответствии с установленной целью (целями) **определяются** критерии (показатели) эффективности ее достижения, позволяющие оценить динамику достижения целей проекта по каждому показателю...* [211, с. 24] – всегда, когда проектируется педагогическая система.

Основным хронотопным маркером, таким образом, в ММД, как и в МД, является глагол настоящего времени с наиболее обобщенной семантикой, не «привязанной» к моменту речи как точкой отсчета временного плана. Проиллюстрируем специфику такой семантики следующим высказыванием, в котором предикат имеет типичную расширенную референцию действия предмета речи – как к настоящему, так и к будущему времени: *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года развивает механизмы, предусмотренные Федеральным законом «Об образовании*

в Российской Федерации», который гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой также в форме самостоятельной деятельности [190, с. 3].

В целом можно говорить об асинхронном характере коммуникации в МД в целом и ММД в частности, а также о динамично меняющейся степени актуальности нормативных и иных актов, что обуславливает четкость репрезентации рамок таксиса при стабильности глагольных форм настоящего времени.

Ценности методического дискурса сферы дополнительного профессионального образования – безусловно, проецируемые на его электронную разновидность, – обусловлены институциональным характером дискурса, ибо институт образования является общепризнанным источником ценностных установок. По этой причине они совпадают с ценностями дискурса педагогического, в который входит методический: в нем транслируются основные направления «доминирующей идеологии государства и ее ценностных установок» [75, с. 3]. В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин трактуют понятие ценностей педагогического дискурса как «смыслообразующие ориентиры поведения, определяющие мировосприятие участников общения» [67, с. 122]. Коммуникации педагогического дискурса всегда направлены на «формирование социально и личностно значимых ценностей ученика (студента)», что составляет его ценностную ориентированность [123, с. 34].

Исходя из этих положений, можно выделить две группы ценностного содержания методического дискурса, сохраняемого в ММД:

1) фундаментальные традиционные ценности, которые определяют аксиологическую личность любого гражданина Российской Федерации и отстаиваются в любом сообществе. Они закреплены законодательным актом «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [186]. Отметим, что транслирование ценностей регламентируется в методических материалах,

например: Обновленные ФГОС НОО, ФГОС ООО выделяют основные цели воспитательной деятельности:

- осознание российской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, появление интереса к познанию родного языка, истории, культуры Российской Федерации, своего края, народов России;
- ценностное отношение к достижениям своей Родины – России, к науке, искусству, спорту, технологиям, трудовым достижениям народа;
- уважение к символам России, государственным праздникам, историческому и природному наследию и памятникам, традициям разных народов, проживающих в родной стране [190, с. 4];

2) ценности, принимаемые в профессиональном сообществе за основополагающие установки профессиональной деятельности. Они эксплицированы в ключевых словах «текущего момента», то есть вербализованы в дискурсивном пространстве того или иного профессионального сообщества. К ним относятся, к примеру, непрерывное образование, инклюзивное образование, социализация детей и многие другие. Хотя ценности педагогического дискурса представляют собой, по мнению исследователей, «открытый список», базовой ценностью, по мнению В.И. Карасика, признается формирование мировоззрения, в котором заложены все моральные принципы человека [59]. В целом ценности МД совпадают с ценностями педагогического дискурса, которые «соответствуют ценностям социализации как общественного явления и организованного обществом института» [66, с. 212].

В системе ДПО ценности второй группы имеют свою специфику, реализуемую в МД/ММД и определяемую его ключевым концептом, которую отражает формула «образование через всю жизнь с учетом опережающего развития». Основными ценностными ориентирами, по данным материалов дискурса ДПО, являются 1) важность осознания своего дальнейшего профессионального развития; 2) выявление профессиональных дефицитов; 3) способности, связанные с анализом и экспертизой имеющихся ресурсов (образовательных, цифровых, методических, дидактических и пр.) и умениями их

использования – все это позволяет расширить профессиональный кругозор и овладеть современным тезаурусом актуальных профессиональных знаний; 4) выбор оптимальных средств передачи обучающимся ценностных смыслов и способы их внедрения в практику, имеющие прямое отношение к методике обучения/воспитания.

«Приоритетные ценности» в сфере ДПО, по данным научных публикаций, посвященных педагогическому дискурсу, ориентированы на дальнейшее профессиональное развитие специалистов [24; 73; 158].

Жанрово-стилистические категории

По мнению В.И. Карасика, конститутивным признаком дискурса является его тематическое, стилистическое и структурное единство, представляющее собой триаду, в которой ведущим признаком выступает стилистический, так как именно с его помощью «некоторый текст может встраиваться в наш коммуникативный опыт и оцениваться как текст либо "нетекст"» [66, с. 303]. Нам представляется важным замечание ученого о том, что «центральный моментом» для рассмотрения сущности жанрово-стилистических категорий является «тип коммуникативной ситуации», а сами категории реализуются в наших представлениях «о нормах и правилах общения, об условиях уместности, о типах коммуникативного поведения» [там же, с. 304].

Топос ММД имеет широкие рамки, которые можно условно ограничить, исходя из актуальной проблематики образовательной сферы, меняющейся каждый год. В нем отражается огромное тематическое пространство, в котором выделяются следующие наиболее злободневные вопросы современности: 1) цифровая образовательная среда, 2) инклюзивное образование, 3) психологические особенности детей разного возраста, 4) особенности преподавания отдельных предметов, 5) организация воспитательной работы, 6) совершенствование профессиональных и личностных компетенций учителя и многое другое.

В письменной коммуникации рассматриваемый дискурс реализуется в виде различных методических материалов, соответствующих жанровому канону дискурса этого вида. Научные трактовки понятия жанра многообразны и

определяются сферой функционирования объекта исследования. В педагогической дискурсологии часто используется риторическая интерпретация речевого жанра А.В. Михальской [104], а также Т.В. Шмелевой, которая считает жанрообразующими, в числе прочих, и прагматические признаки: коммуникативную цель, условия и участников общения, факторы прошлого и будущего, диктумное содержание и языковое воплощение [165].

Нам представляется интересной трактовка жанров Т. ван Дейка, включающего выбор жанра в стратегии реализации дискурса: «жанры в действительности представляют собой конвенциональные дискурсные практики, зависящие в широком смысле от контекста» [36, с. 9]. Контекстная модель включает коммуникативные роли (автор/реципиент и др.), цели, интенции коммуникативных действий и знание, которое планируется сообщить другим (например, точки зрения или желания). Именно она влияет на процесс производства дискурса.

Все жанры письменного МД/ММД резко отличаются от «традиционных» устных жанров, считающихся принадлежностью методического дискурса, таких как лекция, вебинар, семинар, открытый урок, выступление на заседании методического объединения. Кроме того, следует отметить, что жанровый состав педагогического дискурса в целом четко определен: выделяются группы информативных, императивных, этикетных и оценочных жанров.

Для письменного дискурса как традиционного, так и электронного формата характерны следующие жанры методической литературы: информационные материалы (например, информационно-аналитические сборники); инструктивные (организационно-методические) материалы (инструкции, рекомендации); учебно-методические (учебные и методические пособия, программы и рабочие тетради); прикладные материалы (дидактические пособия, сборники задач и упражнений) и материалы просветительского характера [159, с. 51–52]. Следует подчеркнуть, что в целом границы жанров МД и его субдискурсов не совсем четко обозначены. Так, в одном из исследований указывается: «Относясь к профессиональной коммуникации, научно-методический дискурс вмещает различные типы научно-

методических текстов: методическая записка, инструкция по проведению того или иного вида деятельности, статья, книжное издание» [48, с. 113]. Нельзя не заметить разные критериальные основания такого разграничения.

В стилистическом плане текстам МД/ММД свойственен официально-деловой стилистический регистр общения, нулевая степень самовыражения отправителя, терминированность лексической организации, нейтральная коммуникативная тональность. Как показывает анализ нашего материала, в НММД преобладают элементы учебно-научного и научно-популярного подстилей научного стиля, а также лексические и грамматические особенности деловой коммуникации, определяемые «надличностным» (а не межличностным) характером передачи речевого сообщения. Следует подчеркнуть, что ключевой линией стилистического разграничения субдискурсов в составе МД мы считаем степень академичности изложения информации, определяющую теоретико-методический/прикладной характер языкового оформления передаваемой информации.

Таким образом, основные категориальные признаки методического (медиа)дискурса, начиная от участников и их ситуационно-коммуникативных ролей в рамках диады «ученый-педагог – педагог-практик» и заканчивая тематическим и жанрово-стилистическим своеобразием, отличаются от категориальных признаков дидактического (учебно-методического) дискурса. Общим критерием их разграничения выступают коммуникативно-прагматические параметры речевого общения учителя и ученика (обучающегося). В случае с дискурсом методической литературы, издаваемой учреждениями ДПО, предлагается квалифицировать его как научно-методический, так как авторами текстов, в которых репрезентируются инновационные направления развития образования, задаются векторы их реализации в непосредственном педагогическом процессе на основе когнитивных операций обобщения, синтеза и анализа. Мы не относим к жанрам методического дискурса монографии, сборники научных статей, а также публикации материалов конгрессов и конференций, научных дискуссий –

все они образуют пространство более широкого понятия «научно-педагогический дискурс» (см. [18]).

Выводы по главе 1

1. В методическом дискурсе как отдельном виде профессионального (педагогического) дискурса реализуется прагматическая цель передачи педагогам концептуально значимой, «ориентирующей» (направляющей), «вспомогательной» информации, способствующей решению практических задач обучения и воспитания. Специфический статус институционального письменного методического медиадискурса базируется на прагматических основаниях. Прагматика письменного ММД определяется функциональным взаимодействием его субъектов, которые осуществляют коммуникативную деятельность по передаче и переработке информации методического характера в «отсроченном» режиме, вне контактной коммуникации.

2. Поскольку значительная часть программ ДПО реализуется на основе технологий дистанционного обучения, в рамках различных инновационных проектов особая роль принадлежит методическому медиадискурсу. Институциональный ММД (методический медиадискурс) – *это коммуникативное, прагматически обусловленное и репрезентируемое определенными средствами языка событие, в центре которого находится совокупность всех профессионально ориентированных текстов, представленных в цифровой образовательной среде в целях аккумуляции, хранения и оперативной передачи адресату (педагогу-практику) инновационных методических решений, соответствующих актуальным запросам социума, задачам динамично развивающегося образования и потребностям участников образовательного процесса.*

3. ММД имеет разнородный состав, выступая в своих разновидностях – субдискурсах, различающихся диктумной рамкой коммуникативного события и целеустановками, реализуемыми в дискурсивных практиках. Эти различия позволяют говорить о трех субдискурсах ММД: научно-методическом, собственно

методическом и учебно-методическом. Он отграничивается от первых двух разновидностей по характеру медиасреды в электронных образовательных ресурсах, образуя обучающий медиаконтент, в том числе неинституциональный, в то время как НММД и собственно методический субдискурсы ММД представлены на официальных сайтах образовательных институтов, осуществляющих деятельность по дополнительному профессиональному образованию специалистов.

4. В условиях «отсроченной» во времени коммуникации, при отсутствии «живого» и одномоментного взаимодействия ее участников и неопределенности его временных рамок, прагматико-функциональная специфика медиадискурса устанавливается на основе выделенных нами категорий. В системе ДПО ключевой категорией МД является целеустановка адресата, выступающая праксеологической основой его диктума – профессиональное совершенствование специалистов (школьных педагогов и управленцев образовательной сферы).

5. На основе коммуникативно-прагматического подхода к современному исследованию дискурса выявлены системообразующие категории методического медиадискурса, представленного в сфере ДПО: цель – передача актуальных знаний в процессе повышения уровня профессиональных компетенций работников сферы образования; коммуниканты дискурса – адресант «ученый-педагог» → массовый адресат «работники образовательной сферы, учителя, методисты, директора образовательных организаций»; коммуникативно-прагматические стратегии, характерные для МД; жанровый состав: научно-методические сборники, методические рекомендации, указания, пособия; стилевая специфика (совмещение признаков научного, официально-делового и педагогического дискурсов); ценностный компонент – установки на дальнейшее профессиональное развитие адресата в соответствии с новыми трендами образования, а также мировоззренческие аспекты их внедрения в практику обучения и воспитания в соответствии с «вызовами» социума, возникающими в динамичном процессе его жизни.

6. Специфика категориального аппарата институционального письменного ММД обусловлена профессиональными компетенциями его участников – субъектов дискурса (учителей), их целеполаганием и потребностями в новом специальном знании, передаваемом и получаемом благодаря специально подготовленной электронной методической продукции, размещенной на медиаплатформах образовательных учреждений.

Глава 2. Коммуникативно-речевые стратегии методического медиадискурса

2.1 Коммуникативно-речевые ситуации методического медиадискурса

С позиций когнитивно-дискурсивного подхода и с учетом ключевых положений коммуникативистики, главным когнитивно-прагматическим параметром методического (медиа)дискурса, позволяющим выявить его специфику, будем считать определенные **коммуникативные стратегии**, которые характерны для типовых ситуаций дискурса. Стратегия обычно трактуется как совокупность речевых действий (тактик), ориентированных на решение общей коммуникативной задачи говорящего. В нашей диссертации в качестве определения стратегии принимается следующее: это «план оптимальной реализации коммуникативных намерений, учитывающий объективные и субъективные факторы и условия, в которых протекает акт коммуникации и которые в свою очередь обуславливают... использование определенных языковых средств» [102, с. 72]. Стратегии реализуются через практические коммуникативные ходы в реальном процессе коммуникации, или тактики. В дискурсологии выявляется огромное количество разнообразных тактик, однако в нашем исследовании мы посчитали более целесообразным сосредоточиться не на тактиках, а на тех стратегиях, которые используются в типовых, или стандартных, коммуникативных ситуациях, выявленных в дискурсивном анализе. Исходной теоретической позицией для анализа коммуникативно-прагматических стратегий ММД будем считать положение, в соответствии с которым их прагмалингвистическое исследование, как правило, обусловлено поиском путей оптимального достижения цели в условиях определенного социального (здесь – профессионального) взаимодействия и способов достижения цели в конкретных дискурсивных практиках.

Достижение цели не может быть обеспечено без осознания адресантом речи своей коммуникативной интенции, которую, вслед за Н.И. Клушиной, разработавшей теорию интенциональности для анализа дискурса массмедиа, мы

понимаем как «направленность сознания адресанта на достижение замысленной им цели, ради которой он вступает в коммуникацию», имеющей вербальное выражение в «творимом им дискурсе» [74, с. 14]. Называя этот когнитивно-коммуникативный феномен, заключающийся в осознании «автором внешнего мира, рефлексией и авторской надеждой донести свою мысль до читателя в творимой им коммуникации» [там же, с. 15], «дискурсной интенцией», автор монографии «Медиастилистика» видит его значимость в членении потока коммуникации на типы дискурсов и дискурсивные формации.

Фундаментальная проблема интенциональности речи находится в точке пересечения интересов разных наук: лингвистики, психологии, психолингвистики, философии языка и других – и не считается окончательно изученной. С когнитивных позиций, по Т. ван Дейку, понять дискурс – «значит истолковать его ментальную модель или интенции (ментальные модели) говорящего»: здесь под ментальной моделью понимаются «субъективные репрезентации событий или ситуаций, в которых индивид участвует в определенный момент времени, в определенном месте, взаимодействуя с другими участниками (обладающими различными идентичностями и социальными ролями) и будучи вовлеченным в определенное действие с определенными целями» [36, с. 7].

В настоящее время категория интенциональности дискурса находится и в числе объектов педагогической дискурсологии, обратившейся к понятию стратегии в рамках как устной, так и письменной коммуникации педагога и ученика. Так, С.А. Герасимова трактует стратегичность как коммуникативно-прагматическую категорию, применяемую в преподавании и представленную в современных учебных изданиях. К стратегиям учебно-дидактического дискурса, например, ученый относит стратегию моделирования знаний, метадискурсивную стратегию, стратегию управления коммуникативной инициативой, стратегию управления темой и другие [27, с. 86]. Эти стратегии выявлены при анализе учебно-дидактических текстов «Книги для учителя», адресованной преподавателям английского языка. Отметим, что в подавляющем большинстве предложенные

С.А. Герасимовой стратегии имеют дидактическую дискурсивную специфику, отражая общую коммуникативную направленность жанра учебника.

Необходимо подчеркнуть, что в широчайших рамках социально-институционального контекста образовательной сферы во всех проанализированных научных работах, посвященных педагогическому дискурсу, в рамках которого выделяется, в нашей концепции, методический дискурс, объектом исследования выступает дидактический аспект. Для такого дискурса в целом, по мнению В.И. Карасика, характерны пять следующих основных стратегий: объясняющая, оценивающая, содействующая, организующая и контролирующая [68]. С точки зрения ученого, для анализа стратегий поведения субъектов образовательного процесса необходимо учитывать коммуникативную ситуацию, ее условия и обстоятельства, реализуемые в ней цели, которые характерны для нее, принятые в профессиональном сообществе нормы речевого поведения, характер взаимодействия, индивидуальные стилевые особенности участников дискурса [66].

Исходя из фундаментальных положений о неразрывной связи когниции и коммуникации, в основе которой всегда есть прагматическая основа (см., например, работы В.Е. Чернявской [150; 151 и др.], М.Ю. Олешкова [110; 111], Г.Н. Манаенко [96] и др.), для установления специфики стратегий ММД, позволяющей проверить релевантность выделения его коммуникативно-прагматических параметров, следует также обратиться к анализу речевых действий, то есть речевых актов. Такие акты понимаются нами, следуя трактовке Н.Д. Арутюновой, как «целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе; единица нормативного социоречевого поведения, рассматриваемая в рамках прагматической ситуации» [4, с. 412].

По Дж. Р. Серлю, именно в иллокутивном акте реализуется целеустановка автора речи, что определяет классификацию речевых актов (репрезентативы, директивы, комиссивы, экспрессивы, декларативы) [130]. Конкретные речевые акты обладают такими характеристиками, как иллокутивная цель, интенсивность,

способ достижения цели, особенности зависимой пропозиции и другие условия [4, с. 413]. По Дж. Личу, прагматика тесно связана с семантикой: они дополняют друг друга, и изучение ситуативных факторов проясняет вкладываемые в речь значения, а мыслимая интенция является «фундаментом для понимания иллокутивной силы» высказывания; «pragmatic force» (прагматическая сила) состоит из значимых элементов [170, с. 341].

Дискурсивная специфика речевого акта в исследуемой коммуникативной сфере проясняется, таким образом, на основе изучения дискурсивной ситуации, в которой происходит речевое взаимодействие коммуникантов, состоящее в продуцировании речи (локуции), (иллокуции) и понимании/интерпретации (перлокуции).

Под дискурсивной ситуацией в ММД мы понимаем прагматически организованное речевое событие, представленное в тексте электронного документа как совокупность речевых действий, необходимых для совершения акта коммуникации через реализацию интенции адресанта. Немаловажно учесть, что одним из признаков, на основе которых различаются речевые акты, по Дж. Серлю, является связь речевого акта с внеязыковыми установлениями или институтами [143], поэтому при выявлении и описании дискурсивных ситуаций ММД во внимание принимались критерии оценки результативности дополнительных профессиональных программ (далее – ДПП), указанные в программном документе ИРО РТ [189]. Так, для слушателей этих программ основными установками выступают «знание и понимание смысла и содержания нововведения, выступающего фокусом ДПП» и «понимание конкретных изменений, которые необходимо внести в собственную профессиональную деятельность в контексте вводимых изменений» [189].

Опираясь на идею Т. ван Дейка о роли выявления социального контекста в дискурсивном анализе, К.С. Карданова-Бирюкова делает справедливый вывод о том, что понимание текста возможно только тогда, когда имеется понимание ситуации. Основой интерпретации выступают, по ее мнению, ситуационные модели, включающие адресанта и адресата, социальный контекст и т. д. [70].

Мы исходим также из того, что, несмотря на существующую универсальную модель коммуникативной ситуации, применимой в речевой коммуникации любого типа, в основе профессиональной коммуникации дополнительного образования педагогов лежит специфическая ситуационная модель. Ее специфику определяет характер передачи информации (сообщение/побуждение и т. д.), языковой код (маркеры, вербализующие интенции), речевое поведение, в котором объективируется стратегический замысел адресанта, а также субъект – получатель информации (адресат).

В состав дискурсивной ситуации следует также включить пресуппозициональный каркас, который образует общий фонд знаний и сходные прагматические установки его обогащения и расширения у адресанта и адресата, реализуемые в акте письменного ММД. В пресуппозиции дискурса входит обычно информация о потребностно-мотивационной сфере его участников и системе существующих «социальных предписаний» [76, с. 89]. В принятой нами трактовке И.П. Сусова пресуппозиция – это «имплицитный компонент смысловой структуры предложения (высказывания), выступающий в качестве предпосылки для понимания»; семантические пресуппозиции опираются на отношения между «истинностными» значениями, они независимы от контекста, а прагматические, напротив, обуславливаются коммуникативным контекстом [137, с. 197].

Нами учитывалось, что речевые акты характеризуются через сопоставление пресуппозиций с пропозицией, причем, что важно отметить, одна и та же пропозиция способна входить в разные речевые акты.

В методическом дискурсе (в общем смысле), в нашей концепции, пресуппозициональный каркас как совокупность всех возможных для этого дискурса пресуппозиций (по Б.Ю. Норману, «общих предпосылок», включаемых в предыдущий когнитивный и коммуникативный опыт участников общения [108, с. 13]), включает:

– имплицитные знания педагогического, психологического, собственно методического характера, которые уже известны коммуникантам к моменту речевого акта из профессионального опыта: они отражают общий когнитивный

контекст, включающий единицы уже приобретенного общего энциклопедического знания и специального знания (семантические пресуппозиции);

– потребности адресата в информации методического характера и интенции субъекта речи – адресанта, которые должны совпадать, для того чтобы запросы читателя-адресата были удовлетворены (прагматические пресуппозиции).

Рассмотрим наиболее частотные, по нашим данным, дискурсивные ситуации письменного ММД на примере методических материалов ИРО РТ, используя методы дискурсивного и прагмалингвистического анализа. Общей особенностью «идеальной» ситуации является совпадение коммуникативных намерений адресанта и адресата, реализуемых в процессе их коммуникативного взаимодействия. Адресант как представитель институциональной системы дополнительного профессионального (педагогического) образования выполняет свои функции, обеспечивая *«научно-методическое сопровождение, информационную и консультационную поддержку педагогических и управленческих кадров. Особое значение приобретают процессы непрерывного сопровождения профессионального развития педагогических и руководящих кадров»* [218, с. 8]. С нашей точки зрения, в этом послые вербализована прагматическая пресуппозиция как общий дискурсивный смысл содержательного аспекта методического дискурса в целом.

Для выявления и характеристики типичных дискурсивных ситуаций, свойственных ММД как институциональной коммуникации, нами был разработан следующий **алгоритм дискурсивного анализа**:

– методом сплошной выборки был собран материал, содержащий дискурсивные единицы в виде фрагментов, в которых реализуется прагматическая интенция адресанта;

– полученный материал исследования был классифицирован на основе интенционального анализа дискурсивных фрагментов при соблюдении следующих процедур:

а) выявление пропозиций специального знания – смыслового фундамента высказываний, создаваемого адресантом на основе общего с адресатом пресуппозиционального фонда – семантических и прагматических пресуппозиций;

б) выявление операторов (маркеров) интенционального смысла – определенных вербальных способов реализации авторской интенции, репрезентируемых в языковых формах;

в) определение интенции – коммуникативного намерения автора речи, отраженного в дискурсе на макро- и микроуровнях: первичной (доминирующей) и, возможно, вторичных интенций (с учетом полиинтенциональности) дискурса;

г) вывод об особенностях речевого поведения отправителя (адресанта речи) в каждой ситуации с точки зрения степени реализации его языковой/дискурсивной личности.

Дискурсивный анализ текстов 30 методических материалов ИРО РТ и, частично, ФИСРО позволил нам выделить пять основных ситуаций, типичных для исследуемого объекта (методического медиадискурса): «сообщение», «разъяснение», «обращение к нормативно-правовой основе образовательной/обучающей деятельности», «практические рекомендации» и «создание заинтересованности адресата». Эти ситуации оказались наиболее характерными для научно-методического субдискурса методического медиадискурса.

Дискурсивная ситуация «Сообщение»

Смысловой фундамент высказываний образует разнообразный информационный фонд, включающий семантические пресуппозиции, вербализуемые стандартными терминологическими единицами, с помощью которых репрезентируется методическое знание.

Пропозициями специального знания в ММД являются смысловые компоненты методического знания: требования (к структуре ООП ООО, условиям их усвоения и т. д.); принципы, положенные в основу преподавания или воспитания; цели и задачи обучения/воспитания; их результаты; содержание

дисциплин; электронные образовательные ресурсы и т. д., а также другие «методические ориентиры», определяемые нормативно-правовыми документами.

Основная интенция адресанта – репрезентация нового знания (не только в методической, но и в более широкой области – педагогической, в том числе с прагматической задачей предупреждения нечеткости, неопределенности семантики терминированных понятий.

Нами были выявлены следующие наиболее характерные для ММД маркеры данной интенции, которые типичны для констатирующей формы речи: прежде всего, это ядерные лексемы – абстрактные существительные в субстантивных сочетаниях слов с семантически информационным компонентом в форме абстрактного имени существительного с отвлеченно-обобщенной семантикой как отыменного, так и отглагольного образования, с преобладанием отглагольных. Например: *В ОО, осуществляющей образовательную деятельность, создаются условия для **реализации** дистанционных образовательных технологий, сетевого **взаимодействия** с организациями... **оказания**... поддержки педагогических работников, **использования** инновационного опыта...* [195, с. 77]. Абстрактные отглагольные имена являются также типичными средствами научного стиля, в котором, как отмечает М.П. Котюрова, часто выступают в композитивных сочетаниях, образованных от стереотипных единиц, т. е. составленных на базе «более простых» словосочетаний [84, с. 26]. В ММД это стандартные единицы деловой письменной коммуникации, призванные обеспечить точность номинаций, официально закрепленных в документах, например, *создание критериально-оценочной и диагностической системы определения качества и уровня достижения личностных, метапредметных и предметных результатов образования по предметной области* [203, с. 10], см. также рисунок 9 в Приложении 1, демонстрирующий системность использования субстантивов с предикатной семантикой в ММД, их «плотность» в рамках контекста.

Маркеры-субстантивы отглагольного образования, которые можно считать ключевыми операторами интенционального смысла, – это информативы, отражающие реалии педагогической сферы. В концентрированной форме они

часто размещаются в перечислительных рядах с максимальным объемом 10 и более компонентов. На уровне текстообразования субстантивы включаются в различные конструкции, в частности с целевой семантикой: *...ресурсы информационно-образовательной среды **могут быть использованы** для:*

- ***организации** коллективной и проектной работы класса на уроке;*
- ***вовлечения** каждого ученика в работу на уроке;*
- ***смещения акцентов** с монологичной модели **построения** урока на модель **соразмышления и сопереживания**, работу мысли самих учащихся;*
- ***обращения** к личному опыту учащихся;*
- ***поддержки** мотивации и **удержания** внимания класса и каждого обучающегося, в том числе за счет смены видов деятельности и типов восприятия;*
- ***обеспечения** личного вклада каждого в общий результат, отсутствия неучаствующих и **сглаживания** конкурентной борьбы за внимание учителя;*
- ***создания и хранения** проектов и результатов коллективного и индивидуального творчества [191, с. 48–49].*

Такие отглагольные субстантивы, как «сглаживание», «снятие» (*На данном важнейшем этапе определяется, что надо сделать **для снятия** проблемы...* [211, с. 23]), «последствия» (*возможные **последствия** реализации проекта* [там же, с. 36] и другие свидетельствуют о тенденции адресанта к книжности, нередко – с явными признаками канцелярской речи.

В методических материалах сайта ФИСРО также отмечены факты использования терминированных канцеляризов, например: *При **возобновлении** практики «Классного марафона» продолжается **масштабирование** лучших региональных практик проведения внеурочных занятий из цикла «Разговоры о важном» во всех образовательных организациях, осуществляющих общее образование в Российской Федерации [208, с. 46].*

Как операторы интенционального смысла, многочисленные отглагольные субстантивы, а также некоторые субстантивы, производные от других частей речи, вербализуют семантические пресуппозиции, которые содержатся

в словообозначениях «исходных» терминированных понятий. Многие из них могут не получать интерпретации в тексте, так как являются стандартными номинациями методического дискурса (например, *Обновление содержания предметных результатов по учебному предмету «Литературное чтение» обозначает усиление литературоведческой пропедевтики, что позволит создать дополнительный инструментарий для работы с текстом* [204, с. 9–10]). Среди них встречаются узкоспециальные термины образовательного пространства, которые могут ощущаться носителями русского языка либо как окказиональные (например, методы **командообразования**), либо, наоборот, как устаревшие: **уклад** общеобразовательной организации, **школьное средоведение**, педагогическое **средотворение**, метод интерактивного **вопрошания**, умение говорить на языке **одаренноведения**, преодоление школьной/учебной **неуспешности**.

Изредка в дискурсе фиксируются терминированные лексемы, «вернувшиеся» из общеупотребительного фонда устаревающей исконной лексики пассивного запаса русского языка и функционирующие в активном запасе ограниченно, исключительно как юридические номинации. Например, если в словаре русского языка **подопечный** – «состоящий под чьей-либо опекой» [182, с. 207], то в ММД – это молодой педагог, к которому прикреплен наставник. Субстантивированное причастие **проводящий** имеет терминологическое значение «ведущий занятие субъект профессиональной педагогической деятельности» (**Проводящим может быть учитель русского языка и литературы, учитель обществоведения и других предметов** [198, с. 9]).

Кроме субстантивов предикатного образования с абстрактной семантикой процессуальности, в качестве основных операторов (маркеров) интенционального смысла в ситуации «Сообщение» выступают различные узкоспециальные терминологические единицы профессионального дискурса:

1) адъективы, входящие в состав терминированных словосочетаний сферы «образование» и подсферы «учебный процесс, воспитательный процесс»: **урочная/внеурочная деятельность**; **описание уровневых проявлений достижений учащихся**; **непродуктивные действия учителя на уроке**;

индивидуализированное/персонализированное обучение; безотметочное обучение; предметные/метапредметные/личностные результаты (освоения учебного предмета); компетентностная подготовка и оценка кадров; сквозные компетенции; учебные познавательные/коммуникативные/регулятивные действия, в том числе образованные на базе сложения двух основ: модульно-компетентностное профессиональное образование; коллективная дискуссионно-познавательная деятельность, поисково-просмотровое чтение, детско-родительские конфликты и т. д.);

2) терминированные сочетания слов узкопрофессионального характера: *конструктор рабочих программ* (онлайн-сервис для их создания – В. Ш.); *педагогический диагностический инструментарий; поведенческие индикаторы компетенции; ситуация оптимистического старта* урока;

3) антонимические пары в официальных номинациях (*педагог-новатор – консервативный педагог, опытный предметник – неопытный предметник*), выступающих текстообразующим фактором.

Особенность речевого поведения адресанта в дискурсивной ситуации «Сообщение» заключается в том, что роль «сообщающего», как и степень реализации его дискурсивной личности, в данной ситуации минимальная, так как он транслятор нормативных и регламентированных документами рекомендаций, и субъективированное повествование почти полностью исключено. Отметим, что данная ситуация является основной в методическом медиадискурсе системы ДПО, представленном на сайте «Электронное образование Республики Татарстан», где учителям и другим участникам образовательного процесса предлагается ознакомиться с актуальной информацией инструктирующего и предписывающего характера по актуальным вопросам обучения / воспитания / управления образованием / деятельности инновационных и экспериментальных площадок и т. д.

Дискурсивная ситуация «Разъяснение»

Следует подчеркнуть, что данная ситуация, выделяемая нами в результате дискурсивного анализа, который основан на прагматических целях субъектов,

имеет близкое к официально-деловому дискурсу пропозициональное содержание. Агнс дискурса (адресант) выступает своего рода посредником между документным текстом (в нашей концепции – условным субъектом МД/ММД) и адресатом. Как известно, разъяснениями сопровождаются любые официальные документы в «посттекстовый» период.

Адресанты в данной ситуации «обращаются» к когнитивным способностям адресата (педагога-практика). Основная интенция – способствовать когнитивной переработке новой информации инструктирующего и директивного характера, снять когнитивное напряжение слушателей ДПО или учителей-предметников, облегчить их усилия по освоению абсолютно неизвестных компонентов методического знания либо внести ясность в существующую, уже сложившуюся систему их представлений о предмете речи – и тем самым способствовать усвоению представляемого материала (новых распоряжений, программ, стандартов, имеющих законодательную силу).

Нами выделены следующие виды дискурсивных практик по лингвопрагматическим признакам.

1. Дискурсивная практика, базирующаяся на речевых действиях «выдвижения» наиболее значительного для практики обучения элемента профессионального знания, в которой акцентируются концептуально значимые в системе ДПО новые явления образовательной сферы, а именно:

- роль ДПО в системе подготовки и переподготовки специалистов, например: *...первостепенное значение приобретает система дополнительного профессионального (педагогического) образования, осуществляющая на современном этапе научно-методическое сопровождение, информационную и консультационную поддержку педагогических и управленческих кадров* [218, с. 8];
- педагогические меры инновационного характера: *Необходимо отметить, что образовательные программы перестают быть простым перечнем учебных элементов, которые необходимо усвоить* [210, с. 29];

- дополнительные факторы решения профессиональных задач: ... *вопрос не только в готовности технологий, но и в регулировании и психологической «перенастройке»*, обращаем внимание: **именно в «перенастройке»** [209, с. 26].

Одним из наиболее «активных» маркеров интенции в ситуации «Разъяснение» являются разного рода лексические единицы с семантикой директивности в форме указания (***Важно учитывать**, что рабочая программа учебного предмета «Обществознание» формируется с учетом рабочей программы воспитания* [202, с. 23]) и с семантикой долженствования (***Учитель должен включать** в урок математики решение практических задач, связанных с повседневной жизнью ребенка* [204, с. 14]).

Следует уточнить, что данная дискурсивная практика, реализуемая в русле апелляции к осознанию адресантом тех или иных диктумных единиц, более характерна для рассматриваемой ниже побуждающей стратегии в виде, например, «ментальных (идеологических, нравственных) императивов» (выражение В. В. Дементьева, см. [39]), которые эксплицируются адресантом с целью «настройки» концептуальной системы адресата на внедрение педагогических новшеств в образовательную деятельность (практику обучения или воспитания, организацию учебного процесса и т. д.).

Таким образом, разъясняющая интенция в ситуации «Разъяснение» может быть реализована в высказываниях с переменной (а не константной, как в ситуации «Сообщение») семантикой директивности, а также долженствования. Ее объективация отличается категоричной тональностью, что свойственно именно педагогическому дискурсу в целом (см. о ведущей роли в нем «императивной» стратегии, например, в работе Н.А. Антоновой [2]) – и, как оказалось, методическому в частности. Данный факт можно объяснить общей направленностью МД на передачу информации, официально утвержденной в документах (в частности, в ФГОСах) и имеющей предписывающий характер.

2. Следующей письменной дискурсивной практикой в ситуации «Разъяснение» является демонстрация причин (а не аргументация лишь необходимости) появления новых требований или перечня и порядка действий,

которые могли бы послужить объяснением перехода образовательных структур к ним. Подчеркнем, что эта дискурсивная практика направлена не для осознания их необходимости, как в предыдущем случае, а для прояснения оснований для определенных действий педагога, например: *Психологический дискомфорт детей на уроке и в школе часто идет от профессионального бессилия учителя, когда нет опыта адекватного реагирования на непредсказуемые действия ученика и нет конкретных знаний в области решения конфликтов в ученической среде* [205, с. 13]. В данном далеком от совершенства речевой формы фрагменте понятие профессионального бессилия получает развернутое пояснение в придаточном предложении с некорректно используемым союзом «когда».

3. Дискурсивная практика коррекции представлений адресата о различных фрагментах профессионального знания. Наиболее типичными являются особенности речевого поведения адресанта, проявляющиеся в частотности выбора определенных моделей высказываний, среди которых:

- стереотипные способы привлечения внимания коллективного адресата: *Здесь уместно **обратить внимание** на обучение в условиях «Индустрии 4.0»* (о модернизации подготовки «учителей нового формата» с учетом потребностей цифровой экономики) [216, с. 12];

- пояснительные конструкции в полной и свернутой (в виде вставок) формах, выступающие в дискурсе способами устранения нечеткости или недостаточной степени информативности терминированных понятий; они, на наш взгляд, выступают в письменных практиках яркой дискурсивной особенностью речевого поведения адресанта, например: *Структура рабочей программы соответствует макету, утвержденному локальным актом образовательной организации, в котором отражены основные характеристики образования (**объем, содержание, планируемые результаты**); организационно-педагогические условия; формы аттестации* [210, с. 48]. Нельзя не отметить частотность существительных – номинаций профессиональных терминосистем (педагогических, психологических и т. д.) в конструкциях с уточняющей семантикой во вставочных компонентах высказываний без прерывания хода

изложения, например: *Главнейшая задача, которая стоит перед учителем, – это личностно мотивированное обеспечение деятельности обучающегося (критерий технологичности процесса обучения)* [205, с. 11];

- отрицательные конструкции как способ коррекции представлений или предположений адресата на основе семантических пресуппозиций: «от обратного» или предполагаемого, но либо категорически недопустимого, либо исключаемого как возможного. По сути, это развертывание отрицания путем репрезентации необходимого или желаемого педагогического действия, причем, как правило, после отрицания следует утверждение, корректирующее те или иные фрагменты профессиональной картины мира обучающихся. В таких конструкциях установлена семантика дополнительности (например: *Чтобы внедрить ФГОС, изменить ООП недостаточно. Обновленный стандарт предполагает изменения в организации учебного процесса, выбора образовательных методов и форм, а также оценивания достигнутых результатов* [192, с. 13]; *Методическая разработка урока – это не только его конспект или сценарий, но и описание процесса их подготовки и источников информации, раскрытие оснований при постановке целей и задач, выборе методов и средств*) [210, с. 50] и семантика замещения (*Понятие «сценарий урока» не является синонимом понятию «план-конспект урока»*). Сценарий урока как форма текстового проектирования **представляет собой** наличие общего сюжета, распределение ролей и функций, выделение действий в специально моделируемых учебных ситуациях (дидактических единицах процесса обучения) [210, с. 50]. В данных примерах после отрицательного высказывания следует корректирующее его смысл утвердительное, что позволяет более успешно объективировать интенцию;

- причинно-следственные конструкции с союзами-маркерами логической связи излагаемых мыслей (союзами или вводными словами): *Учебный контент предназначен для самостоятельной проработки учащихся, поэтому наряду с цифровыми учебными объектами может содержать также пояснения, инструкции, справочный материал, план работы и оценивания, тексты самопроверки, формы обратной связи на иностранном языке* [212, с. 31].

4. В следующей дискурсивной практике ситуации «Разъяснение» реализуется интенция «облегчить когнитивные усилия адресата по введению или коррекции фреймовых структур методического знания», то есть снизить степень сложности усвоения ключевых понятий – ядерных компонентов пропозиционального содержания. В сущности, разъясняются профессиональные термины, дается путь к их осознанию. Эта практика характерна для медиадискурса в первом, утилитарном значении. Так, в число основных дискурсивных практик А.В. Полонский включает аппроксимацию, то есть «упрощение содержания и семиотической репрезентации информации, изложение сложного смысла в доступной для целевой аудитории форме» [100, с. 215]. Заметим, что в методическом дискурсе одним из способов реализации практики, как и в массмедийном, является лингвокреативный способ, на что указывают стилистические маркеры. Например, чтобы устранить затруднение в понимании ценностей и целей обучения, субъект НМД использует стилистическую фигуру «хиазм», в построении которой наблюдается зеркальное расположение компоненты фразы: *Часто возникает затруднение в дефиниции понятий ценности и цели, определении, что первично, а что вторично <...> Связь между целями и ценностями очевидна: **ценности определяют цели – цели ставятся ради продвижения к ценностям*** [219, с. 17]. Обратный порядок расположения ключевых слов проясняет для адресата смысловое соотношение понятий, чем достигается стилистический эффект. Вместе с тем фигуры и экспрессивы, как будет сказано ниже, чаще (или параллельно) используются не для разъяснения, а для убеждения адресата, то есть способствуют интенции по наращиванию иллокутивной силы высказывания (см. подраздел 2.2.4).

Однако для ситуации «Разъяснение» более характерно такое речевое поведение отправителя, в котором обнаруживаются сходные черты с научной репрезентацией дефиниций разъясняемых понятий, и нередко – одновременно нескольких. Например, в следующем фрагменте реализуется интенция разъяснить понятие таксономии, и для этого адресант интерпретирует необходимое для его усвоения понятие иерархии: *Известно, что четкие системы целей, внутри которых выделены их категории и последовательные уровни (иерархия) получили*

название педагогических таксономий. **Понятие «таксономия» обозначает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и использует для описания объектов категории, расположенные последовательно, по нарастающей сложности (т.е. иерархии)** [210, с. 29–30].

Дискурсивная ситуация «Обращение к нормативно-правовой основе профессиональной деятельности»

В качестве пропозиций специального знания здесь выступают положения, закрепленные в законах и решениях Министерства просвещения Российской Федерации и служащие строгим предписанием для исполнителей – организаторов и участников образовательного процесса.

Маркерами интенционального смысла здесь выступают речевые клише – стереотипные дискурсивные единицы официально-деловой речи, выступающие средством точной, неискаженной деловой информации. Как известно, точность речи достигается в документе прямыми номинациями, то есть использованием однозначных лексем, слов в прямом значении или стандартных единиц со «стертой» образностью (*сопровождение образовательного **маршрута** каждого ребенка*), единиц отраслевой или управленческой терминологии (***делегирование** задачи подчиненному / полномочий*), устойчивыми словосочетаниями номинативного характера (***планируемые результаты освоения рабочей программы***), нейтральной лексикой, отсутствием субъективной оценки.

Коммуникативное намерение адресанта – репрезентация нормативно-правовой основы актуальных решений в сфере организации педагогической деятельности, обучения и воспитания – реализуется двумя основными способами. Первый способ – включение в письменную дискурсивную практику перечня документов, предъявляемого в том или ином месте текста методических пособий и рекомендаций. В такой перечень входят нормативно-правовые документы федерального и регионального уровня: указы Президента Российской Федерации, распоряжения Правительства Российской Федерации, приказы Министерства просвещения Российской Федерации, приказы министерства образования и науки

Республики Татарстан и другие. Второй способ реализации авторской интенции в данной дискурсивной ситуации – включение в текст авторской речи нужных фрагментов официальных предписывающих документов с вербализацией необходимости их значимости в профессиональной деятельности, например: *Ниже представлены выдержки из ФГОС 3.0, на которые учителю предметной области «Искусство» следует обратить внимание как при создании рабочих образовательных программ и другого учебно-методического обеспечения, так и в процессе их реализации в образовательной практике* [203, с. 10]. Речевыми приемами включения в текст документально закреплённых, официально принятых, узаконенных фактов, являются, как правило, вводные компоненты фраз (*В соответствии с требованиями актуальных нормативных актов...; ...в соответствии с положениями, описываемыми ФГОС; Согласно ФГОС СОО...; Как предполагает обновленный стандарт и федеральные образовательные программы... и т. д.*).

Таким образом, особенности речевого поведения в данной дискурсивной ситуации определяются клишированностью и точным, в основном, дословным воспроизведением текстов первоисточников (писем Министерства просвещения Российской Федерации, законов и других регламентирующих деятельность педагогов текстов деловой коммуникации), что объясняется интенцией автора не допустить неоднозначности прочтения, избежать смысловых искажений и риска неверного толкования имеющих юридическую силу документов.

Дискурсивная ситуация «Практические рекомендации»

Данная ситуация имеет разную степень актуализации в научно-методическом и собственно методическом субдискурсах ММД, судя по месту и объёму диктумного компонента – рекомендаций практического характера. Следует констатировать, что в первом случае она находится на периферии рассматриваемых ситуативных конфигураций, так как назначение научно-методических материалов по определению не предусматривает практическую направленность в ее конкретном применении и не содержит дидактической составляющей.

Однако такая ситуация свойственна и НММД. Пропозициональная структура данной ситуации, то есть ее содержательная специфика, включает не отдельные компоненты обобщенного методического знания, а практико-ориентированные вопросы. Наиболее актуальными являются вопросы внедрения в педагогический процесс новых инструментов (в том числе цифровых) образовательной сферы: инновационных методов и приемов обучения, цифровой дидактики, новых моделей организации образовательного и воспитательного процессов, современных технологий управления данными процессами и управления образовательной организацией в целом, создания образовательной экосистемы в условиях цифровой трансформации системы образования и т. д.

Содержательными компонентами (пропозициями) данной дискурсивной ситуации, как правило, выступают следующие фрагменты методического знания:

– особенности структуры учебных занятий (уроков): *При подготовке к занятию учитель **должен внимательно ознакомиться** со сценарием и **понять** логику его построения. Педагогу **следует обратить внимание** на три структурные части сценария: 1-я часть – мотивационная, 2-я часть – основная, 3-я часть – заключительная* [208, с. 47]. В первой части данного фрагмента отражается апелляция к когнитивным способностям адресата-учителя, обуславливающими применение рекомендации, встроенной во вторую часть, на практике. Операторами интенционального смысла выступают предикаты долженствования;

– формы организации педагогического процесса, преимущественно в виде перечислительных рядов (так, при использовании метода геймификации в практической подготовке студентов рекомендуются *«такие технологии, как симуляции, деловые игры, ролевые игры, квест-технология»* [193, с. 34]) или отдельных, в том числе инновационных, форм онлайн-обучения в развернутых текстовых блоках (см. [216, с. 74–88]);

– конкретные действия учителя в той или иной образовательной ситуации, обусловленные ее компонентами: *Учитель, обучающий ребёнка с нарушением слуха в общеобразовательном классе, должен: **посадить** ребенка за первую парту;*

не поворачиваться спиной к обучающемуся; *четко задавать вопросы*, обращаясь к ребенку; *проверять рабочее состояние* слуховых аппаратов; *разрешать* детям *оборачиваться*, чтобы видеть лицо говорящего человека; широко *применять наглядность* в целях более полного и глубокого осмысления учебного материала [214, с. 15–16].

В фактах, которые были отнесены к данной ситуации, преобладает жанр инициативного инструктива. Такой жанр, в интерпретации В.И. Карасика, предполагает наличие «упреждающего предложения относительно решения некоторых вопросов» [63, с. 152]. В ММД операторами интенционального смысла «вооружить современных педагогов новыми, современными инструментальными знаниями в их профессиональной сфере» выступают такие маркеры, как лексические единицы с прямым значением, без смысловых приращений, преимущественно номинации действий, их последовательности и т. д. Иногда они сопровождаются разъяснительным блоком – дискурсивными высказываниями с объяснением логики рекомендуемой последовательности действий или аргументацией выбора этих действий. По семантике данные маркеры интенции контрастируют с эпистемическими предикатами, которые характерны для ситуации «Разъяснение» при субъективизации речи (типа *полагаем, считаем*).

Языковые способы реализации интенции здесь ориентированы на использование рекомендуемых действий в практике образования, причем основным способом их введения в текст выступает, как правило, безличная глагольная форма *рекомендуется*: *Рекомендуется использование технологии портфолио; для проведения эффективного устного мозгового штурма рекомендуется формировать группу из 6–8 человек + 1–2 модератора* [206, с. 25]. Референты ситуации в высказывании могут быть представлены в виде целого ряда конкретных действий в характерной для директивов форме инфинитива: *Для того чтобы эмоции радости как главный критерий счастья сопровождали ребенка в школе, классному руководителю необходимо:*

– *создать* в классе атмосферу, в которой ребенку будет тепло и уютно;

– *никогда не наказывать* весь класс за поведение одного ребенка и т. д. [194, с. 14].

Однако «конкурирующим» маркером можно признать императивы в форме повелительного наклонения глаголов, причем, как и в директивах, без конкретизации, в виде общих указаний рекомендательного характера: ***определяйте** объективные причины неуспеваемости школьников; **создавайте условия** каждому ученику для возможности проявить свои способности; **организуите** психологическую поддержку учащихся, имеющих риски учебной неуспешности* и т. д. [там же].

Таким образом, дискурсивные высказывания ситуации «Практические рекомендации» чаще всего маркированы модельными операторами долженствования, что сближает данную ситуацию с ситуацией сообщения.

В тех случаях, когда активный субъект дискурса (адресант) ссылается на собственный опыт в решении тех или иных проблем обучения/воспитания и делится им с адресатом, реализуется интенция передачи опыта. «Уверению» адресата в ценности излагаемых «секретов мастерства» служат аксиологические элементы, вербализуемые в заключительных отрезках текста чаще всего в глагольно-именных конструкциях, например: *Все это (об уроках – праздниках разных народов – В. Ш.) **способствует укреплению** морально-психологической обстановки, **приобщению** детей к национальной и мировой культуре, **способствует общению, дружбе**...* [190, с. 148].

Особенности речевого поведения в данной ситуации определяются намерением автора не дать конкретные сведения о современном методическом инструментарии и технологиях его применения в практике обучения или воспитания, а сориентировать адресата, показать общие направления, которые могут или – чаще – должны быть реализованы педагогами.

Дискурсивная ситуация создания заинтересованности адресата

Данная ситуация базируется на эмоциональном аспекте ММД. Основатель отечественной эмотиологии В.И. Шаховский утверждал, что «именно эмоции соединяют знания учителя и ученика: они облегчают процесс обучения, повышают

его интерес, делают установку на более длительное и прочное запоминание: знания учителя + эмоции учителя = эмоции ученика + знания ученика» [160, с. 25]. Общеизвестным можно считать положение о том, что познавательной деятельностью субъекта «движет» интерес. В психологии интерес определяется как «форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности» [177]. Учеными экспериментально доказано, что интерес к учебному тексту повышает стратегическое использование языка. Такие факты, как «выражение диалогичности, конкретизация и проявление эмоций», говорят о ведущей роли лингвистических факторов в коммуникации, вызывающей интерес [172, с. 60].

В лингвистической теории эмоций В.И. Шаховского эмоция интереса, которую некоторые исследователи относят к «высшим», эпистемологическим [173, с. 264], отнесена к фундаментальным эмоциям [161], что подтверждает прагматическую значимость в дискурсивных процессах такого интеллектуально-эмоционального состояния адресата, как заинтересованность в получении определенных фрагментов знания. Пробуждение и поддержание интереса, по мнению исследователей, это сложный процесс, который начинается с привлечения внимания обучающихся; поэтому ведется активный поиск потенциальных «триггеров», то есть тех факторов, которые обеспечивают вовлеченность субъекта в познавательную деятельность. Так, учеными экспериментальным путем выявлены такие качества эмоциональности, как способность погружаться в учебную деятельность, ее влияние на интеллект и восприимчивость к опыту [174].

Нами установлено, что для традиционных текстов методических пособий и рекомендаций ситуация формирования интереса не имеет обязательного характера, в целом она не типична для выявленных стандартных и стереотипных образцов речевого поведения авторов. Это закономерный факт: адресат в дискурсе – заинтересованный в своем профессиональном развитии агент. Тем не менее эта ситуация была выявлена в материалах ИРО РТ. Она моделируется, в основном, в текстах книг из серий «Цифровое образование» и «Методология. Технологии. Инновации». Данные тексты образуют дискурс, который содержит

специфическую прагматическую пресуппозицию, связанную с установкой адресата на получение ответов на особенно «злободневные» вопросы, которые обусловлены появлением новых тенденций в развитии образования.

Основная интенция авторов – вызвать у читателей профессиональный интерес к предмету «обсуждения»: поиску новых форм обучения, организации образовательного процесса – всех компонентов профессионального педагогического знания как его пропозиционального (диктумного) содержания. Например, в формулируемом авторами «ответе» на современные вызовы медиаобразования в следующем высказывании: *Актуальными являются медиатренинги, в которых учителя могут найти «новый общий язык» с учениками* [209, с. 32] – говорится о развитии творческого мышления и умения преобразовывать визуальную информацию в словесную. Здесь маркером интенционального смысла выступает выделенная неопразема с включением интригующего в контексте «обычного» фразеологизма «найти общий язык» определения «новый».

Более типичными являются аттрактивы с семантикой интереса, которые часто используются в ситуации сообщения (где они выступают маркерами интенции информирования): *Интересными для рассмотрения являются данные социологического исследования... Сегодня AR (дополненная, компьютерно-опосредованная реальность – В. III.) позволяет легко претворять в жизнь интересные проекты (например, обогащать мультимедийным содержанием на экране смартфона изображения в обычном «бумажном» учебнике)* [209, с. 41].

Установлено, что в функции эмоционального воздействия, в соответствии с объективируемой интенцией вызвать интерес у читателя, выступают следующие основные вербальные способы ее реализации:

– оценочные средства языка с мелиоративной семантикой: *Структура (цифрового – В. III.) урока вполне традиционная, но богаче за счет гибкой обратной связи* [209, с. 53] (отметим, что вторичная интенция здесь – побуждение);

– эмотивная лексика, представленная в атрибутивах, как с негативной оценкой: *провозглашение «громкой» идеи без проработки реального плана*

действий [211, с. 38]; ***Пугающие** данные* (о насилии и травле в школе – В. Ш.) обнародованы *Общероссийским народным фронтом* [218, с. 6], так и с позитивной: *При наличии правильного алгоритма команды могут добиться **невероятного** успеха и преодолеть даже самые сложные препятствия* [220, с. 27].

– эмоционально окрашенные высказывания: *Примеры уже есть!* (об эксперименте по созданию «цифрового следа») [209, с. 25].

Практически не встречаются предикаты эмоционального состояния, способствующие созданию состояния заинтересованности.

Итак, способы реализации эмотивной прагматики в ММД, которым свойственна функция преднамеренного и целенаправленного эмоционального речевого воздействия, зафиксированы только в отдельных случаях. Как и в учебных текстах, исследованных П.Н. Трущелевым, они «стимулируют» усилия читателя «по обработке воспринимаемой информации», «позволяют сделать содержание текста более актуальным и личностно значимым для адресата» [140, с. 11].

Говоря о дискурсивных ситуациях в целом, можно сделать вывод, что ключевым адресатом текстов методических материалов ИРО РТ, представленных на электронной платформе, выступают не столько учителя-практики (что характерно для материалов ФИСРО), сколько методисты системы повышения квалификации учителей.

Все выявленные нами дискурсивные ситуации обладают аксиогенным характером, транслируют ценности педагогического сообщества, так как одновременно обращены к профессиональной аксиосфере коллективного сознания и каждой отдельной личности адресата.

Наиболее разнообразной по своим маркерам и синтезу стратегических возможностей использования языкового потенциала можно считать дискурсивную ситуацию «Разъяснение», в которой совмещаются характерные и для других ситуаций языковые инструменты, выступающие вспомогательными способами реализации интенции адресата. Их установление позволяет говорить о присущих

дискурсивным ситуациям вторичных интенциях, которые, наряду с основной, сопровождают письменную коммуникацию с позиций «адресанта».

Кроме того, результаты проведенного анализа позволяют говорить о прагмалингвистической специфике вербальных маркеров, участвующих в моделировании каждой дискурсивной ситуации.

2.2 Письменные дискурсивные практики реализации коммуникативно-речевых стратегий

Выявленные и охарактеризованные в подразделе 2.1 основные дискурсивные ситуации методического медиадискурса являются коммуникативными средами реализации определенных стратегий. Стратегический подход к исследованию дискурса с учетом многообразных факторов коммуникации, который служит методологической основой анализа материала в данной главе, разрабатывался и применялся Т. ван Дейком, О.С. Иссерс, И.А. Стерниным и многими другими лингвистами. Вербализация стратегического плана адресанта осуществляется в дискурсивных практиках, которые выше мы обозначили через социально устоявшиеся конвенциональные речевые действия, повторяющиеся в определенных ситуациях.

О.С. Иссерс обозначила исходные посылки, позволяющие «считать дискурсивные практики системным объектом, доступным для лингвистического описания», среди которых выделим «предрасположенность членов социума вести себя сходным образом в широком диапазоне ситуаций», возможность опираться на дискурсивные доминанты, придающие «значительное постоянство дискурсивным практикам, то есть «типичные для разнообразных равнозначных ситуаций особенности нашего речевого поведения» [56, с. 37].

Если стратегии, как отмечает лингвист, «привязаны» к конкретным коммуникативным ситуациям и «запускают» их в действие, то дискурсивные практики такой «прикрепленности» не имеют. Они обнаруживаются в разных дискурсивных ситуациях, в которых реализуются те или иные стратегии. В нашем

исследовании эти идеи находят подтверждение, что будет доказано в данном разделе диссертации.

При коммуникативно-прагматическом подходе к дискурсу в исследовании стратегического плана высказываний, образующих текст, должно учитываться соотношение интенций как коммуникативной установки адресанта речи и языковых структур, объективирующих эту установку как стратегическую цель в речевых актах. Об интенциональном поведении агенса, реализуемом в дискурсивных практиках, «говорят» маркеры такого поведения. Лингвопрагматические маркеры объективируются в высказывании, которое, в трактовке Е.В. Падучевой, в контексте речевого акта имеет семантико-прагматическое представление [116, с. 30], а значит, реализации дискурсивных практик опираются на семантико-прагматические доминанты.

Для выявления лингвопрагматической специфики стратегий профессиональной коммуникации, реализуемых учеными и педагогами при вербализации специального знания, на основе прагматического подхода к языку, в котором коммуникативно-прагматическое пространство соотносится с языковыми и ментальными структурами, обеспечивающими целенаправленность, целесообразность и уместность, а также успешность и удачность коммуникативных действий каждого из партнеров по коммуникации [137], нами был разработан **второй алгоритм**.

Оговорим, что некоторые стратегии требуют анализа на двух уровнях: макроуровне и микроуровне организации текста в дискурсе. Макроуровневый анализ стратегий требует обращения к целому тексту как структуре речевого произведения. Микроуровень становится объектом нашего анализа, когда реализации стратегий устанавливаются в рамках одного (реже – двух-трех) высказываний. При рассмотрении микроуровня в прагмалингвистике применяются разные исследовательские методики. Например, при изучении устного дискурса может применяться так называемая «прагмасемиотическая методика», когда фразы или сочетания слов рассматриваются через компоненты ситуации общения/контекста, а именно: общую ситуацию и культурный контекст; семантику

(референцию); интенциональную структуру; ролевую структуру (субъекты и объекты) [39, с. 13].

Алгоритм исследования реализаций коммуникативно-речевых стратегий

а) выявление маркеров интенционального поведения агенса дискурса (адресанта речи);

б) определение стратегической цели с учетом прагматических пресуппозиций при реализации каждой стратегии на основе маркеров интенций адресанта;

в) установление способов языковой объективации стратегического замысла адресанта (по данным каждого дискурсивного фрагмента, обладающего смысловой целостностью и относительной завершенностью), и, на их основе, – выявление семантико-прагматических доминант реализации дискурсивной практики;

г) вывод о лингвопрагматической специфике дискурсивной практики, реализуемой в рамках анализируемой стратегии.

Опираясь на данный алгоритм, рассмотрим наиболее частотные (типичные) стратегии, выявленные в языковом материале ММД.

**2.2.1 Информирующая стратегия и ее языковые реализации
в дискурсивных практиках**

На первый взгляд, данная стратегия не является специфической для ММД, так как информирование имеет рекуррентный характер в любом дискурсе. В педагогическом дискурсе адресант передает «уже "обработанную" с точки зрения оптимизированности и селективности закодированную идею (сообщение)» [111, с. 205]. Однако именно с помощью информирующей стратегии в системе дополнительного профессионального образования выполняется государственное задание – информационная и научно-методическая поддержка управленческих и педагогических кадров. В ММД, как показывают результаты проведенного исследования, реализуются задачи по расширению пресуппозиционного фонда адресата в сегменте методического знания, репрезентируются ценностные

доминанты образовательной сферы и их «включение» в концептуальную структуру нового знания, выступающего смысловым ядром профессионального развития, независимо от статуса и роли адресата – участника дискурса.

Способы представления информации как стратегического замысла адресанта реализуются посредством языковой объективации элементов сугубо методического знания. Ведущим средством объективации выступают репрезентативные высказывания, понимаемые как речевые акты, в которых компетентный адресант (по сути, посредник в передаче методических новшеств) утверждает какое-либо соответствие реального положения дел или ситуации.

Отличительное свойство интенционального поведения адресанта речи – маркеры объективной модальности, так как его позиция носит надличностный характер. Данное свойство проявляется в безличных конструкциях с модальными словами, выражающими – что наиболее характерно для методического дискурса в целом – семантику необходимости или долженствования. Такие конструкции образуют различные способы, маркирующие интенциональный смысл. Главным образом, это инструктивы, которые зафиксированы на двух уровнях обогащения пресуппозиционального фонда знаниевой парадигмы рассматриваемого дискурса как его диктума:

1) на уровне репрезентации семантических элементов абстрактно-обобщенного знания образовательной сферы. Данный уровень характеризуется последовательным развертыванием перечисляемых компонентов с нередко тавтологичными модальными операторами-облигативами, обычно с семантикой необходимости. Отметим, что они выступают семантико-прагматической доминантой в ситуации «Сообщение», например: *Как предполагает ФГОС ООО, изучение всех предметов должно формировать и развивать читательскую компетенцию. Чтение **должно стать средством** реализации жизненных планов обучающихся. У выпускников **должна быть сформирована потребность** в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, гармонизации отношений человека и общества* [191, с. 13]. На наш взгляд, подобные факты повтора облигативов говорят об интенции автора

интенсифицировать выполнение ориентирующей, направляющей, а не строго директивной функции сообщения;

2) на уровне репрезентации семантики конкретных действий в прикладных аспектах диктума с разной степенью конкретизации: высокой (...*учителем используются игра и провокация, создается ситуация обсуждения, рассуждения, выдвижения гипотез, подведение к выводам и пр.* [204, с. 13–14]) или низкой (...*с целью устранения и предупреждения трудностей учебной деятельности младших школьников учитель обеспечивает формирование у детей логики конструирования поиска, исследования, эксперимента* [204, с. 12]).

Наиболее типичными способами языковой объективации стратегического замысла при информировании адресата выступают **предикаты** (*является, предполагает, обеспечивает...*). Например, о модифицированной роли педагога в инновационном подходе сообщается: *В процессе урока преподаватель становится не «транслятором» знаний, а фасилитатором (обеспечивает успешную групповую коммуникацию), режиссером урока, консультантом, наставником, тьютором, коучем* [213, с. 15]. Приведенный пример свидетельствует, что информирующая и следующая, объясняющая стратегия (см. пояснительную конструкцию, заключенную в скобки) могут реализовываться одновременно, в рамках одного высказывания. Лексическим центром речевого действия «информирование» выступает предикат «*обеспечивает*».

Как и в академическом дискурсе, для которого характерны черты научного стиля, специальное знание при реализации информирующей стратегии репрезентируется посредством методической терминологии. Установлено, что семантико-прагматической доминантой реализации дискурсивных практик здесь являются терминированные единицы образовательной сферы: *предметные, надпредметные (метапредметные), личностные знания, умения и навыки; индивидуальная образовательная траектория; проектирование развивающей образовательной среды; индивидуализированные мини-среды; проектная практико-ориентированная работа; смешанное обучение, электронная дидактика* и т. д.

Следующий способ языковой объективации стратегического замысла адресанта реализуется в **констативах** посредством различных актов иллокуции:

- для утверждения важного временного, пространственного или качественного признака предмета речи: *первое внедрение ноутбуков в образование... **произошло в Австралии*** [212, с. 5]; *основные принципы смешанного обучения **применялись еще в шестидесятих годах XX века*** [там же, с. 8]; *роботы **превзошли человека** в выполнении однотипных операций* [209, с. 17];
- для констатации значимых фактов и событий с имплицитной каузативной семантикой без указания на источник сведения, например: *Родители первоклассников, которые привели в школу своих детей в 2019 году, уже озабочены вопросом, насколько цифровизирована образовательная среда школы, в которой будет обучаться их ребенок на протяжении следующих 10 лет* [205, с. 11];
- для констатации мнения/суждения с различным по степени точности указанием на источник: четким (*А.К. Маркова определяет смысл учения как внутреннее и субъективное отношение школьника к учебному процессу* [205, с. 3]) или «размытым», без экспликации конкретного источника (*одни говорят..., другие утверждают...; существует **мнение**...; по мнению **приверженцев данной точки зрения**...*);
- при прогнозировании развития событий: *Согласно прогнозу, все эти переломные моменты **должны произойти** уже до 2025 г.* [209, с. 8];
- для введения ответа на предполагаемые вопросы адресата (*попробуем ответить на эти и другие вопросы*) и т. д.

С помощью информирующей стратегии внимание адресата акцентируется на объективной новизне передаваемых сведений. Как подчеркивает В.И. Карасик, при этом «устанавливается различие между знанием и информацией (знание – это информация, являющаяся внутренним достоянием индивида, а информация – это знания, получившие внешнее выражение)» [60, с. 49]. Благодаря данной стратегии «трансфер» знания во внутреннее достояние, его интериоризация нередко происходит и в дискурсивной ситуации «Обращение к нормативно-правовой основе профессиональной деятельности» коллективного адресата. Эта ключевая

для данной стратегии ситуация усиливает значимость сообщения, придает ему, как и содержанию деятельности педагога, концептуальный смысл и юридическую силу: ...в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» <...> отмечается, что **содержание образования должно обеспечивать** формирование и развитие личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Об обязанностях и ответственности педагогических работников сказано, что **педагогические работники обязаны соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики** [219, с. 4].

Репрезентация нормативно-правовой основы актуальных решений в сфере образования имеет специфический коммуникативной-речевой характер из-за строгой объективности, обеспечиваемой обращением к законам, письмам Минпросвещения России и иным документам. Основными способами языковой объективации стратегического замысла адресанта при передаче содержания официальных источников становятся:

– репрезентативы в предикатных формах: тот или иной конкретный документ **определяет...** (например, *возможность обучения на государственных языках субъектов Российской Федерации и родном (нерусском) языке*); **устанавливает...** (например, *количество занятий, отводимых на изучение этих языков; требования к достижению обучающимися... личностных результатов*); **предусматривает...** (например, *вариативность образовательных программ*);

– директивы (в виде директивных предписаний, например: *При подготовке и проведении современного урока в условиях реализации компетентностного подхода к подготовке квалифицированных кадров в профессиональной образовательной организации преподаватели руководствуются нормативно-методическими документами [1; 2; 3; 4; 5 и др.]: ...* [213, с. 8]);

– четкие отсылки к документам (*Приказами Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 372, № 370, № 371 приняты обновленные федеральные образовательные программы начального общего, основного общего, среднего общего образования* [201, с. 24];

– клишированные конструкции административного подстиля и юридически закреплённые номинации: *Детские сады **сохраняют право** разработки собственных образовательных программ...*; *родители (**законные представители**) несовершеннолетних; участники образовательных отношений; наставник и наставляемый* и т. д.

В эмпирическом материале также зафиксированы редкие случаи применения оценочных лексем, которые в целом не характерны для объективного и «беспристрастного» изложения специального знания. Тем не менее следует их назвать как исключительные факты экспликации субъективного мнения: оно передается посредством атрибутивов и вводных конструкций, реже – предикативов, например: *На освоение учебных предметов «Музыка» и «Изобразительное искусство» отведено **скромное** учебное время – всего по одному академическому часу в неделю. При этом школьная администрация, коллеги, учащиеся и их родители часто воспринимают предметы искусства как «**экзотические**», которые (**по их мнению**) в образовательном процессе имеют в основном общеразвивающее значение, что выражается в «**несерьёзном**» отношении к предметам и образовательным результатам. В этой связи педагогический потенциал уроков предметной области «Искусство» **недооценен*** [203, с. 7]. Редко фиксируются случаи выражения отношения адресанта не только к сложившемуся положению дел, но и к понятийным номинациям: *В этот (юношеский – В.Ш.) период возрастают концентрация внимания, объем памяти, **так называемая логизация учебного материала**, проявляется познавательное умение самостоятельно разбираться в сложных вопросах* [213, с. 20].

Особенностью информирующей стратегии в анализируемом дискурсе является ее тесная связь с объясняющей стратегией, однако вторая отличается от первой на уровне прагматических пресуппозиций: предполагается наличие у адресата соответствующего информационного фонда и способности к критическому мышлению, которое необходимо для когнитивной переработки новой информации.

Таким образом, дискурсивная цель информирующей стратегии – репрезентация методических инноваций образовательного процесса как компонентов коллективного профессионального знания, необходимых для совершенствования квалификации в системе ДПО, – реализуется средствами, позволяющими авторам объективировать стратегический замысел и передать его адресанту (читателям методических пособий и методических рекомендаций специалистов ИРО РТ) в «рациональном» ключе, то есть достоверно, точно, безэмоционально.

Информирующая стратегия реализуется также через категорию гипертекстуальности, характерную для ММД. Гипертекст, вслед за Н.А. Шехтманом, понимается как нелинейно организованные комментарии, объединяющие разные информационные ресурсы, между которыми могут быть установлены перекрестные ссылки. Это «незамкнутая цепь пояснений», в которой осуществляется «интеграция огромного, но фрагментарного знания о той социальной, психологической, дискурсивной действительности, которая отражена в линейном тексте [162, с. 118]. Ключевая черта гипертекста – информационная симультанность, создающая условия для выбора нужного источника профессиональных знания. Благодаря такой интеграции адресат ММД имеет возможность быстро оказаться в информационном поле своих интересов, получить необходимую справку или пояснения, углубить свои познания в методике, решить прикладные задачи (например, найти описания различных технологий обучения и воспитания).

В значительной части анализируемого материала методических пособий и рекомендаций ИРО РТ даются гипертекстовые ссылки на интернет-ресурсы в двух вариантах: 1) в списках литературы, размещенных в заключительной части текста издания, или в рубрике «Советуем прочитать» в конце подразделов; б) через куар-коды (см. примеры в Приложении 2).

2.2.2 Объясняющая стратегия и ее языковые реализации в дискурсивных практиках

В дискурсе любого вида адресант речи ориентируется на возможность распознавания дискурсивного смысла и его интерпретации адресатом, и данная установка входит в его прагматическую пресуппозицию. В.И. Карасик трактует объясняющую коммуникативную стратегию как «последовательность интенций, сориентированных на информирование человека, сообщение ему знаний и мнений о мире» [66, с. 213].

В анализируемом материале объясняющая стратегия максимально соответствует цели достижения понимания адресатом научно-методического текста или методических рекомендаций. Прагматической стратегической целью адресанта является не передача информации как обогащение пресуппозиционального фонда профессиональных знаний, что свойственно информирующей стратегии, а способствование когнитивному освоению новой информации и ее информативных компонентов и, что самое главное, подготовка адресата к применению этой информации в практической деятельности.

Как показывает дискурсивный анализ эмпирического материала, объясняющая стратегия используется в следующих прагматических целях:

– для объяснения изменений в образовательной сфере: обычно это развернутые аналитические описания объекта с сопоставлением или противопоставлением его признаков (характеризуемых сегментов знаний в образовательной сфере), например: *В предыдущем образовательном стандарте были прописаны **только общие установки**, направленные на формирование определённых компетенций, в связи с чем образовательные организации самостоятельно структурировали основные образовательные программы. Как следствие, последние **не имели четкой структуры** и у разных учреждений образования отличались, то есть образовательные результаты **не предполагали четкой детализации**. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом*

Министерства образования и науки Российской Федерации № 287 от 31.05.2021 (далее – ФГОС ООО), определяет **чёткие требования к предметным результатам** по каждой учебной дисциплине, при этом учитывая формирование различных компетенций обучающихся [191, с. 5]. В данном фрагменте, с одной стороны, указывается на отсутствие четкой структуры и четкой детализации образовательных результатов в ООП и, с другой стороны, подчеркивается наличие четких требований к результатам обучения в обновленном ФГОС;

– для уточнения понятийной семантики тех или иных актуальных реалий образовательной сферы, возникающих в русле новых трендов в педагогике. Наиболее частотной моделью является следующая: **А – это А₁ + В (С)**, где **А** – новое понятие как предмет разъяснения, **А₁** – сущностный признак или (реже) признаки разъясняемого понятия, **В** – ценностный признак **А₁**, например: *Дополнительное образование детей (А) – это мотивированное образование (А₁), позволяющее обучающемуся максимально реализовать себя, самоопределиться профессионально и личностно (В)* [197, с. 30]. В схему в скобках нами включен компонент **(С)**, отражающий такой вариант репрезентации разъясняемого объекта, который несет уточняющую, но необязательную смысловую нагрузку. Приведем пример: *Инновация в образовании – это внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или средств обучения, управления, востребованные практикой. Новация не является инновацией до того момента, пока она успешно не внедрена и не начала приносить пользу (С)* [209, с. 70]. Уточняющий компонент содержится в последней фразе и служит более ясному представлению объекта. Реже в текстах используется модель «**А определяется как Б**» (например: *толерантность определяется как особое духовно-нравственное качество*), соотносимая с обычными формулами дефиниций, но отличающаяся от них предикатом, указывающим на интенциональный смысл речевого действия.

Нередко прагматической целью выступает разграничение понятийной сущности двух терминологических единиц: смежных (*практическая подготовка и практика; мотив и цель*) или противопоставляемых (*традиционное обучение и инновационное обучение*). Кроме отдельных определений или развернутых

пояснений, последовательно представляемых в том или ином порядке, для этого часто используется отыменный предлог «в отличие»: ***В отличие от традиционных систем оценки «знает – не знает», «умеет – не умеет», при описании компетенций оперируют поведением человека по принципу «делает – не делает». Такой способ позволяет избежать субъективных оценок и догадок*** [206, с. 14]; ***В отличие от многих других педагогических технологий, смешанное обучение не имеет конкретного авторства и складывалось... спонтанно*** [212, с. 9];

– для коррекции установок педагога, целенаправленности и осознанности тех или иных практических действий адресата, а также перестройки его ментальной модели профессиональной картины мира (с акцентированием концептуального аспекта предмета разьяснения): ***Быть классным руководителем – значит быть другом ребят, понимать и поддерживать их, смотреть на мир глазами ребенка*** [194, с. 14–15] (коррекция установки на переход от авторитарности к равенству); ***Сегодня тьюторская система работы расценивается как важное условие поддержки процесса построения и реализации индивидуальной образовательной программы учащихся*** [214, с. 5] (изменение представлений о тьюторстве); конкретные знания имеют свойство быстро устаревать, поэтому ***важнее оказывается умение приобретать и обновлять знания, применять их на практике, а не воспроизводить наизусть изученное ранее*** [192, с. 5] (коррекция установки на переход к новой модели познавательной деятельности: от знаниевой парадигмы к праксеологической) и т. д. Стратегической целью здесь может быть предупреждение ошибок ментального характера, например: ***Психическое развитие при двух или трех нарушениях у ребенка не сводится к сумме особенностей психического развития при каждом нарушении, а образует новую, сложную структуру нарушений и требует особого психолого-педагогического подхода*** [214, с. 27], а также предупреждение ошибок методического плана – обычно в директивах: ***Занятия модуля не должны превращаться в контрольно-диагностические процедуры*** [198, с. 9];

– для акцентирования динамичного характера разьясняемого объекта: ***За основу обновления подходов к преподаванию приняты ориентиры на***

формирование умений практического применения естественно-научных знаний, исследовательских умений, а также умений по работе с информацией [201, с. 16] (в контексте передается имплицитная целевая семантика, соотносящая объект – обновление методик преподавания естественно-научных предметов – с формируемыми умениями).

Основными маркерами объясняющей стратегии при реализации авторской интенции в языке дискурса являются:

– репрезентативы. Например, адресат получает следующее разъяснение метода «интерактивного вопрошания»: *Начиная с последней четверти XX века **вопрошание** – это активно растущая область междисциплинарных исследований возникновения, существования и использования вопросов, особая техника генерации личностно значимых вопросов и работа с массивами подобных вопросов, создающая условия для коллективного мышления и деятельности [214, с. 36].*

Нельзя не отметить частотность отглагольных существительных процессуальной семантики, которые придают канцелярскую окраску речи, например: *... при определении профильной организации для прохождения практики необходимо внимательно относиться к отзывам студентов **для предупреждения падения самоутверждения** в правильности выбранной профессии по причине переоценки своих возможностей в выполнении профессиональной деятельности, неумения наладить отношения в коллективе [193, с. 12].* Кроме «падения самоутверждения», которое трудно семантизируется, следует отметить в рассматриваемом примере массу генитивных цепочек имен с наименованиями процесса (*определение профильной организации, для прохождения практики, для предупреждения падения... и т. д.*);

– условно называемые интерпретативы, то есть средства оценочной интерпретации репрезентуемого объекта с точки зрения ценностного слоя методического знания. По В.З. Демьянкову, процедура интерпретации как когнитивного процесса состоит «в выдвижении и верифицировании гипотез о смысле всего выражения (или текста) в целом» [41, с. 32]. Приведем пример: *По многим экспертным оценкам, возраст зрелости молодых людей переместился*

с 18 лет к 21 году. А по некоторым данным, это уже возраст 24–25 лет [2]. Данная тенденция весьма тревожна, **«взрослеющий инфантилизм» замедляет процессы** пополнения экономики молодыми кадрами, **вынуждает продлевать сроки обучения** [210, с. 4].

Нам представляется очень точной трактовка данного речевого действия А.А. Залевской: «интерпретировать означает не просто передать смысл высказывания иными языковыми средствами, а удостовериться в правильности понимания/взаимопонимания, объяснить что-то самому себе или собеседнику, ответить на какой-то вопрос, уточнить что-то, вызывающее сомнение, и т. п.» [53, с. 49]. Так, нередко фиксируется глагольный маркер интенции «означает» с анафорическим местоимением в начале предложения, следующего за информативами, например: *Для большинства детей (с ДЦП – В. Ш.) характерна задержка психического развития по типу инфантилизма. Это означает, что у них обнаруживается недоразвитость эмоционально-волевой сферы личности* [214, с. 21] (объясняющая часть репрезентации понятия инфантилизма). Аналогично таким же характерным средством является отрицательная конструкция: *Центениалы привыкли получать информацию, точно отвечающую на вопрос, но фрагментарную. И это не означает, что они глупее, – они просто другие* [209, с. 45]. *Наличие различных классификаций не означает противопоставления методов обучения друг другу и не является основанием для предпочтительного применения какого-либо из них. И если все-таки говорят о применении в данный момент определенного метода, то это означает, что он доминирует на данном этапе, внося особенно большой вклад в решение основной дидактической задачи* [213, с. 16–17].

Также частотны конструкции с репрезентацией интерпретируемого объекта с помощью союза «как» со значением «в качестве»: *Сегодня медиация применительно к образованию рассматривается как способ поведения в конфликте, как культура позитивной коммуникации* [218, с. 134];

Следует отметить, что при изменении порядка интерпретирующего и интерпретируемого элементов в рассматриваемой дискурсивной практике

увеличивается иллокутивная сила высказывания: оно становится более действенным, так как в препозиции оказывается смысловой центр, обычно следующий за предметом речи. Например: *Максимум достигнутого при минимуме затрат (интеллектуальных, материальных, трудовых и т. д.) – вот смысл применения программно-целевого подхода* (к управлению образованием – В. Ш.) [211, с. 8]. Здесь к вербальному способу реализации первичной (основной) объясняющей стратегии (*вот смысл*) подключается вербальный способ вторичной – подчиняющейся – стратегии (убеждения, см. 2.2.4), а именно основанная на контрасте фигура оксюморонного совмещения несовместимого *максимум/минимум*, выступающая маркером прагматического выделения интерпретируемого объекта (подхода), рассчитанного на персуазивный эффект. Такие интерпретативы резко отличаются от маркеров ситуации сообщения функцией выдвижения (акцентирования) семантических компонентов нового знания;

– модальные операторы разрешения на совершение тех или иных действий практического характера, исходя из их целесообразности в конкретных условиях: *Можно чередовать активный диалог и лекцию* [217, с. 39]; *Основные типы задач, которые можно использовать в работе учителя при формировании математической грамотности...* [200, с. 41]; *Подходы к оцениванию могут быть представлены системой вербального поощрения, похвалой, одобрением* [196, с. 15] и т. д.;

– комиссивы – вспомогательные средства, которые эксплицируют намерение адресанта: это, в основном, глагольные конструкции, грамматически оформленные как высказывания от 1-го лица, в которых предикаты выполняют «организующую» работу сознания адресата роль: ...*приведем* в обобщенном виде основные идеи...; ...*есть несколько типов реакции, рассмотрим* их подробнее...; ...*перечислим и обсудим* те проблемы...; *планируем представить...* и т. д. Смысловой (информационный) центр такого высказывания содержится в именных словосочетаниях, выражающих семантику объекта речевого действия, которое

агенсы ММД собираются развернуть ниже: *основные идеи (направления, типы реакции, проблемы и т. д.)*.

Можно сделать вывод, что объясняющая стратегия реализуется в дискурсивных ситуациях «Разъяснение» и «Практические рекомендации».

2.2.3 Побуждающая (мотивирующая) стратегия и ее языковые реализации в дискурсивных практиках

Под побуждением обычно понимается тип речевого акта, при котором выражается воля говорящего, обращенная к собеседнику; говорящий предлагает собеседнику совершить или не совершать действие. В работах представителей теории речевых актов Дж. Остина, Дж. Серля и их последователей [113; 130] утверждается, что вербальными средствами реализации прямого побуждения к действию являются прежде всего директивные речевые акты. Кроме того, косвенное побуждение к совершению действия реализуется в интеррогативных речевых актах. В директивных актах фигурируют императивы и конструкции с модальными глаголами.

В психологии побуждение трактуется как импульс, а также как способ регуляции внутренней активности личности: мотивация, которая управляет поведением человека, задает направленность его мыслям и действиям, формирует устойчивое желание совершить какие-либо шаги [178]. Считается, что «источником побудительной силы мотива и соответствующего побуждения к деятельности выступают актуальные потребности. Мотив определяется как предмет, отвечающий потребности, а потому побуждающий и направляющий деятельность» [178, с. 273].

Лингвистов всегда интересовало, как происходит такое речевое воздействие на субъекта речи, которое влечет за собой те или иные изменения в его картине мира и действиях. Важное значение имеют такие характеристики побуждения, как «наличие источника и цели приложения энергии»; «желание, намерение субъекта сделать что-либо, волеизъявление»; «стремление или потребность объекта

к выполнению или осуществлению чего-либо»; «осознанная желательность со стороны субъекта»; «побуждение объекта в виде требования, приказа, совета, просьбы, предложения» [33, с. 195].

Попытка определить принципы базовой классификации побудительного речевого акта в коммуникативно-прагматическом аспекте осуществлена в работе Е.Б. Петровой, которая исходит из общепринятого понимания побуждения как прагматической ситуации, «при которой отправитель сообщения хочет, чтобы адресат (не)выполнил некое вербальное или невербальное действие» [118, с. 128]. Обобщая накопленный опыт исследований побудительных речевых актов и ориентируя свою классификацию на речевую коммуникацию в широком понимании (в том числе межличностную), она предлагает выделять три группы: 1) облигативы: приказ/приказание, распоряжение, разрешение, запрещение/запрет, требование, команда, предписание, инструкция, указание; 2) реквестивы: просьба, мольба, закливание, запрос совета, запрос разрешения, упрощивание; 3) адвисивы: совет, рекомендация, увещивание, призыв, наказ, наставление, завет.

В исследуемом материале нами были обнаружены те языковые реализации побуждающей (мотивирующей) стратегии, которые, хотя и отмечены признаками побудительной семантики, могут не иметь стандартных средств ее выражения (например, глаголов в форме повелительного наклонения).

Прагматическая сущность побуждающей стратегии заключается, по нашему мнению, которое основано на дискурсивном и прагмалингвистическом анализе языкового материала, в побуждении слушателей программ повышения квалификации к определенным конкретным профессиональным действиям в «отсроченном» режиме (с учетом хронотопа, рассмотренного в разделе 1.3). Однако бо́льшая часть полученных данных говорит о том, что реализуемая прагматическая цель заключается не в управлении конкретными действиями адресата с помощью инструктивов, а в *стимулировании работы творческого компонента профессионального сознания адресата ММД*. В терминах когнитивной лингвистики этот сложный речемыслеительный процесс называется активацией фрейма, т. е. ментального стереотипа в сознании людей, или, по

определению Н.Н. Болдырева, когнитивной единицы, передающей «знания и мнения об определенной, часто повторяющейся ситуации и ее структуре» [15, с. 379].

При этом содержанием такой работы становится самостоятельная выработка читателем своего варианта решения прикладных задач в сфере обучения и воспитания. Объектом, в соответствии с целью, становится тот аспект интеллектуальной деятельности профессионального сознания, который связан главным образом с интересом. Интерес признается одной из «базисных движущих сил функционирования интеллекта»: как отмечает О.С. Иссерс, «заинтересованность может подталкивать человека к определенной цели, но между этими состояниями – сложный процесс выработки решений», так как «не каждый интерес проявляется в постановке соответствующей цели» [57, с. 82].

Кроме стимулирования необходимого мотива для интеллектуальной деятельности адресата – интереса, существует еще ряд «внешних», экстралингвистических факторов, влияющих на выбор побуждающей стратегии адресантом. В ММД и, что характерно, в современном образовательном дискурсе в целом наблюдается перегруженность информационного поля, в связи с которой нельзя не учитывать невозможность и неспособность человеческой личности получить и усвоить всю нужную ему информацию. Даже при наличии в пресуппозициональном прагматическом фонде установок адресата на получение новой информации адресат нуждается в определенных «ориентирах», помогающих воспринимать и перерабатывать новую информацию. Поэтому мы считаем, что в ММД побуждающая стратегия носит, с одной стороны, универсальный характер, а с другой – специфический, так как выполняет своеобразную функцию адаптирования пропозиционального содержания последней для аудитории педагогов-практиков. Отметим, что под адаптацией В.З. Демьянков понимает «"упрощение" содержания и формы произведения» [40, с. 15]. Однако в ММД адаптация осуществляется с иными целями: акцентирования главных смысловых компонентов профессиональной информации, выделения в ней ключевого содержания, что немаловажно, например, в дискурсивной ситуации «Обращение

к нормативно-правовой основе профессиональной деятельности». Адаптировать здесь означает направить переработку элементов нового методического знания для их освоения в нужном концептуальном ключе.

Общей прагматической целью при побуждении выступает актуализация тех или иных научно-методических подходов к педагогическому процессу и его компонентам и, главное, стимулирование усвоения адресатом информации о новых трендах в образовании – в практике управления, обучения, воспитания и т. д. Неслучайно маркеры интенционального поведения агенса (адресанта) часто выполняют аргументативную функцию, указывая на условия осуществления профессиональных целей. Приведем пример из текста методической разработки в приложении к тексту рекомендаций: *Если знать ответы на вопросы «Зачем я учусь?», «Для чего я учусь?», «Что мне лично даст мое обучение?», «Какие мои цели и как я могу их достичь?», тогда, возможно, изменится и отношение к учению и к его результатам* [205, с. 24].

Побуждающая (мотивирующая) стратегия ММД опирается не только на информационный фонд адресной аудитории (как описанная выше объясняющая стратегия), но и – что принципиально важно подчеркнуть – на работу сознания адресата, стимулируя активность когнитивных операций. Замечено, что эта стратегия выступает в единстве с объясняющей стратегией, причем они реализуются в вариативной последовательности, например: *Для эффективной организации учебного процесса важно помнить о рациональной организации учебных занятий (ПОБУЖДАЮЩАЯ СТРАТЕГИЯ), то есть создании условий для работы школьников без чрезмерного напряжения и утомления, с высокой работоспособностью (ОБЪЯСНЯЮЩАЯ СТРАТЕГИЯ); Научить школьников жить в цифровую эпоху, впрочем, как и самим учителям понять свою стратегию поведения в цифровом мире, – это один из самых сложных социально-психологических вызовов для руководителей системы образования (ОБЪЯСНЯЮЩАЯ СТРАТЕГИЯ). Здесь не следует забывать, что образовательные экосистемы должны быть достаточно гибкими, чтобы воспринимать совершенно новые методы обучения (ПОБУЖДАЮЩАЯ*

СТРАТЕГИЯ) [209, с. 20]. Выделенные факты адвисивов воспринимаются как советы или рекомендации, в них нет признаков прямого побуждения – адресата призывают сосредоточить свои когнитивные усилия на определенном компоненте методического знания (рациональная организация учебных занятий и восприимчивость образовательных экосистем к новым методам обучения). Предполагается, что такое фокусирование познавательных структур в сознании адресата создаст предпосылки для успешного выполнения профессиональных задач.

Важно подчеркнуть, что прагматической пресуппозицией в реализациях побудительной стратегии является осознанная внутренняя потребность адресата в непрерывном процессе саморазвития и самосовершенствования в условиях повышения уровня профессиональных компетенций педагога.

В русле данной стратегии адресант ММД объективирует свое намерение, апеллируя к активной когнитивной деятельности адресата, используя следующие «прямые» способы реализации своего плана:

- реквестивы, выражающие просьбу (побуждение к активной когнитивной деятельности), например: *Попробуйте оценить, какой тип мышления — проблемное, критическое или латеральное – вам наиболее присущ...* [217, с. 5];

- адвисивы: 1) рекомендации (*рекомендуем... вчитываться*; советы: *если вы решились..., то воспользуйтесь...; полезным, на наш взгляд, будет...*); 2) призывы-приглашения к совместному размышлению (*Многие учителя активно увлеклись робототехникой.... Но давайте задумаемся с точки зрения нового вектора критического мышления о том, кто этого робота будет «кормить»?* [209, с. 15]);

- речевые формулы разной модальности с опорой на личностную мотивацию адресата и его интеллектуально-эмоциональную культуру. Типичными модальными операторами выступают языковые способы выражения необходимости (*Чтобы правильно оценить действия ученика, прежде всего следует понять мотивы этих действий* [205, с. 16]; ...является **необходимым** условием; **необходимо как можно теснее объединить усилия** для того, чтобы...;

следует обратить внимание на роль искусства...); предостережения (не следует упускать из внимания...); акцентирования (обратим ваше внимание...); подтверждения (сложно возразить...; как видим...).

Были зафиксированы факты не только с «прямыми», но и с косвенными способами усиления мотивации адресата к продуктивной когнитивной деятельности: в предложениях с условной семантикой (*Однако если сам учитель не найдет для себя баланс между «цифрой» и «буквой своего Я», то ему будет трудно воспринимать цифровую реальность как таковую и тем более формировать ее в классе* [209, с. 26–27]) или с причинно-следственной семантикой, с выражением предостережения (*В то же время без понимания этих терминов, способов интеграции их с дидактикой педагоги не смогут найти общий язык с разработчиками цифровых инструментов и учащимися, для которых многие из них уже привычны* [209, с. 3]);

– апеллирование к взаимопониманию и принятию точки зрения автора: в форме как прямого обращения к читателю (*согласитесь, что нужно...*), так и косвенного, в которой адресат-читатель прямо не назван, но подразумевается: *современный учитель, конечно, понимает...; многие учителя увлеклись..., но недостаточно просто уметь пользоваться..., важнее понимать...*. Специфика референции здесь состоит в имплицитной номинации адресата, и такое переключение кода в неопределенную, но явно обобщенную форму обусловлено интенцией косвенного побуждения изменить сложившуюся ситуацию.

Все перечисленные способы языковой объективации стратегического замысла автора (адресанта) позволяют говорить о специфике дискурсивных практик с побуждающей интенцией и четко отграничиваются от информирующей, которая в ММД не предполагает апелляции к сознанию адресата и не выполняет коммуникативную функцию воздействия. В то же время нельзя не отметить ее близость к стратегии убеждения, так как все перечисленные способы языковой объективации позволяют добиться усиления коммуникативно-когнитивного эффекта и вовлечения адресата в активную познавательную деятельность, без которой профессиональный рост специалиста невозможен.

Итак, побуждающий тип речевого действия с учетом когнитивной составляющей призван направить адресата дискурса к выбору точки зрения, сфокусировать внимание на самых важных смысловых компонентах диктума.

Ориентируясь на когнитивные способности адресата речи – педагогов-практиков, адресанты моделируют интенционально организованный дискурс, вызывающий желание совершить предполагаемое действие. Этот замысел осуществляется посредством экспрессивов и средств эмоционально-интеллектуальной вовлеченности, например: *мы больше **не сможем позволить себе** пять лет изучать теоретические дисциплины.*

Таким образом, коммуникативно-прагматическая специфика дискурсивной практики, реализуемой в рамках побуждающей стратегии, обусловлена не интенциональным смыслом прямого призыва к тем или иным действиям или принятию точки зрения в побудительной форме. Это не призыв, а, скорее, приглашение к интенсивной интеллектуальной деятельности, требующей остановки, обдумывания, глубокого осмысления объекта педагогической реальности (ситуации, проблемы, путей внедрения инновации и т. д.). Адресат чаще всего направляется, возможно, иногда «подталкивается» к выбору точки зрения, формированию собственной позиции или отношения в процессе личностного осмысления.

В целом рассмотренные письменные дискурсивные практики конституируют содержание и порядок реализации педагогических инновационных решений, показывают адресату условия их внедрения в образовательную деятельность (организаторскую, обучающую, воспитательную), опираясь на документально закреплённые требования и стандарты.

Однако, наряду с базовой прагматической направленностью на следование нормам профессионального поведения, можно отметить еще один случай, в котором осуществляется стратегический план адресанта. В результате дискурсивного анализа были выявлены немногочисленные случаи, которые дают основание говорить о привлечении вспомогательных способов достижения макроцели адресантов дискурсивных практик ММД.

2.2.4 Стратегия убеждения и ее языковые реализации в дискурсивных практиках

В стратегическом подходе к коммуникативным процессам убеждение трактуется как воздействие на эмоционально-волевую сферу адресата. Сущность такого воздействия, вслед за В.С. Григорьевой, можно интерпретировать как «речевую стратегию коммуниканта, заключающуюся в попытке трансформирования наличного "состояния мира" реципиента, попытке склонить слушающего совершить или не совершить какой-либо авербальный или вербальный акт» [34, с. 135].

С учетом фактора эффективного взаимодействия адресанта и адресата, обуславливающего гармоничную коммуникацию в ее современной концепции, важен, по словам И.А. Стернина, выбор «подходящего, адекватного способа речевого воздействия на личность в конкретной коммуникативной ситуации», а также умение «правильно сочетать различные способы речевого воздействия в зависимости от собеседника и ситуации общения» [135, с. 3]. Рассмотрение стратегии убеждения связано с понятием перлокутивного акта, под которым в прагматике понимается «результат того воздействия, которое данное высказывание оказывает на адресата. При этом имеется в виду не сам факт понимания адресатом смысла высказывания, а те изменения в состоянии или поведении адресата, которые являются результатом этого понимания» [99, с. 53]. В педагогической коммуникации убеждение чаще всего связывают с аргументацией: именно аргументы считаются фактором изменения установок объекта воздействия и достижения целей образования [176].

Такая разновидность воздействия, как убеждение, специфична тем, что в нем нет признаков «насилия над волей адресата» (по О.С. Иссерс, такое «насилие» – главный признак манипулятивного воздействия [57, с. 145]). Адресат может думать и поступать иначе, чем считает правильным адресант, но сознательно принимает его позицию, так как она представляется убедительной и адекватной ситуации.

Анализ научных трактовок стратегии убеждения и принимаемая нами концепция убеждения как воздействия на сознание через интенсификацию влияния речи на эмоционально-волевую сферу адресата позволяет считать данную стратегию менее типичной, чем рассмотренные выше (см. 2.2.1–2.2.3). Однако на уровне дополнительного профессионального образования специалистов нельзя отрицать уместность той иллокутивной силы, которую включает в себя акт педагогического воздействия в системе «ученый-методист/педагог – учитель». В рамках аксиологии методического медиадискурса авторы в своих письменных дискурсивных практиках прагматически ориентированы на максимально позитивное преобразование концептуальной системы объектов педагогического воздействия, а через нее – профессионально ориентированные поведенческие характеристики слушателей курсов повышения квалификации. Механизм такого воздействия представляется как трансляция специального (инновационного) знания посредством использования языковых средств, выходящих за рамки стандартов сугубо делового (профессионального) общения.

С учетом коммуникативных интенций адресанта, в ММД убеждение обнаруживается на уровне анализа интенционального поведения его адресанта в процессе целенаправленного оказания помощи слушателям программ ДПО. В сущности, такая помощь заключается в управлении выбором профессиональных инструментов. Сравним два высказывания вводных частей двух методических материалов: *данный выпуск поможет учителю **проникнуть вглубь новых возможностей**, предлагаемых специалистами **высокого класса** в области цифровых технологий, **расширить** свои знания и понимание **новых** инструментов* [209, с. 4] и нейтральное данное издание мы рассматриваем как ***одну из форм повышения квалификации педагогов*** [217]. Первое высказывание можно считать нацеленным не столько на объективную подачу информации, сколько на получение эффекта: во-первых, оно не содержит профессионального клише, как второе; во-вторых, в его оформлении задействован ряд стилистически маркированных средств: метафора (*проникнуть вглубь*), оценочное выражение-мелиоратив (*специалистами высокого класса*), двойной аттрактор (*новые возможности, новые*

инструменты). Данные факты языка служат интенциональными маркерами стратегии убеждения, благодаря им адресат осознает цель высказывания и – предположительно – соответственно реагирует.

Исследование письменных дискурсивных практик, реализуемых в русле стратегии убеждения, ориентируется на перлокутивную часть речевого акта: как показывает анализ материала ММД, адресанты осуществляют выбор релевантных своей интенции способов языковой объективации, ориентируясь на тот или иной прагматический эффект предполагаемого воздействия [157].

Н.С. Болотнова, разработавшая теорию коммуникативной стилистики, характеризует понятие «коммуникативно-прагматический эффект» следующим образом: это «результат вторичной коммуникативной деятельности» (то есть деятельности человека, интерпретирующего текст), заключающийся в «приобщении адресата к новой информации, рождении эмоций, их динамике и т. д., являющийся стимулом к дальнейшим действиям» [16, с. 58].

Как известно, прагматический эффект может быть планируемым и непланируемым. Если достигается полная реализация коммуникативного намерения, эффект носит положительный характер. Если результат противоположен намеченному, эффект носит отрицательный характер [71]. В прагматической пресуппозиции, понимаемой, вслед за М.Л. Макаровым, как имплицитное знание коммуникантов о намерении адресанта, которое принимается «без возражений» [93, с. 136], всегда содержится расчет на коммуникативно-прагматический эффект, то есть он, безусловно, планируется. В ММД суть данного эффекта заключается, на наш взгляд, в непрямом (скрытом) побуждении адресата к определенным профессиональным (педагогическим) действиям, управленческим решениям, тем или иным изменениям в образовательных отношениях. Так как речь идет об имплицитном характере такого своего рода «скрытого» побуждения, мы выделили часть полученных данных о реализациях побуждающей (мотивирующей) стратегии, включив их в характеристику стратегии убеждения.

При анализе эмпирического материала, полученного методом сплошной выборки дискурсивных фрагментов, содержащих маркеры интенционального

поведения агенса, нами были выявлены следующие виды преднамеренного (ожидаемого) коммуникативно-прагматического эффекта, который возникает в результате применения стратегии убеждения. Установлено, что центральное место, судя по ее реализациям, занимают те виды эффекта, которые многие авторы относят к медийному дискурсу в целом, без учета его профессиональной специфики: 1) *эффект заинтересованности (привлечения внимания адресата к предмету речи)*, 2) *эффект интертекстуальности*, 3) *эффект словесной наглядности и визуализации*, 4) *эффект эмоционального сопереживания*, 5) *эффект доверия*, 6) *эффект прямого разговора*, 7) *эффект присутствия*, 8) *эффект сопричастности*. Единственный вид эффекта, который имеет узкую профессиональную специфику, связанную с целями дополнительного профессионального образования, заключается в *побуждении адресата-специалиста (учителя) к активной когнитивной деятельности (9) с целью применения инноваций в практике обучения или воспитания*.

Факт «проникновения» способов создания эффектов, свойственных массмедийной сфере, в методический медиадискурс, подтверждает мнение ученых о наблюдаемой в настоящее время дискурсивной конвергенции, под которой понимается «парадигматическое объединение разных типов дискурса», возможно, имеющих «профессиональную специализацию» [61, с. 3]. Так, отмечается возможность конвергенции трех базовых разновидностей: профессиональный институциональный дискурс, популярный (просветительский) дискурс и теоретический дискурс специалистов. Нами установлен факт совпадения признаков дискурса массмедиа и, в некоторых случаях, ММД, а точнее, влияния первого на второй, проявляющегося в стремлении к созданию коммуникативно-прагматических эффектов, формируемых средствами персуазивности. Этот факт можно, на наш взгляд, объяснить следующими причинами.

1. Медиациентризм культуры социума и его проникновение в сферу педагогического дискурса и его видов. Влияние современных технологий на организацию медиадискурса в сфере передачи методического знания проявляется в том, что они, как и в любой другой сфере медиа, приводят к гибридизации

дискурсов. Так, В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин, отмечая стремительное расширение границ электронного общения как в персональном, так и в институциональном форматах, пишут о распространении «гибридных интердискурсивных образований» [62, с. 15]. При реализации коммуникативных стратегий авторы ММД, и особенно в его субдискурсе – НММД, все чаще используют связанные с этим влиянием средства полимодальной природы, репрезентируя новое специальное знание и его элементы и через графическую информацию. Полимодальность как категория медиадискурса, направленная на активацию нескольких перцептивных модальностей (в основном, через вербальный и визуальный каналы восприятия информации), стала характерной чертой этого субдискурса, а полимодальные компоненты – источником дополнительных средств убеждения. Элементы полимодальной коммуникации (рисунки, схемы, диаграммы, фотоколлажи и т. д.) в тексте электронного документа не только способствуют познавательной деятельности, но, наш взгляд, усиливают функцию убеждения в тех или иных выделяемых смысловых элементах профессионального знания, наглядно представляя их содержательные аспекты. Это связано с психофизическими, индивидуально-психологическими особенностями личности, остро реагирующей на дополнение словесной составляющей текста медийным компонентом [124].

2. «Сопутствующий» и усиливающий прагматический эффект характер стратегии убеждения: по нашим наблюдениям, она почти никогда не реализуется отдельно от остальных стратегий ММД, выполняя прагматическую задачу интенсификации действенности каждой из них – от информирующей до побуждающей – за счет своеобразной и нетипичной для МД в целом релаксирующей функции. О тенденции к дерегламентации профессионального (делового) дискурса, которая фиксируется многими учеными, пишет, в частности, А.А. Габец, аргументируя повышение «прагмалингвистического потенциала» [25, с. 132] способностью средств выразительности более действенно достигать цели адресанта. В рассматриваемом нами дискурсе можно объяснить факт дискурсивного взаимодействия очевидным стремлением авторов (сотрудников

ИРО РТ) разнообразить жанровый состав методических материалов, предложить адресной аудитории более современные и менее регламентированные документами продукты (например, «экспресс-сборники» о цифровых образовательных технологиях). Дискурс в таком контенте становится менее официальным, его языковое и стилистическое оформление – более свободным и живым.

3. Билингвальность коммуникантов, обусловленная спецификой национального состава населения республики и поддерживаемая на официальном уровне (второй государственный язык в Республике Татарстан – татарский¹). Для предупреждения смысловых искажений или образования лакун при передаче информации адресанты исходят из того, что профессиональная речевая коммуникация должна обладать ясностью, информативностью, логичностью, точностью, правильностью, уместностью, выразительностью, доступностью. Данные качества речи необходимы, чтобы, с одной стороны, не утратить иллокутивную силу, а с другой стороны, достичь прагматического эффекта дискурса. Во многих случаях именно поэтому в ММД используются некоторые способы речевого воздействия (убеждения), характерные для массмедиа.

Рассмотрим маркеры интенционального поведения адресанта в контексте названных выше прагматических эффектов. Маркеры первых из названных двух видов эффекта – *эффект заинтересованности (привлечения внимания адресата к предмету речи)* и *эффект интертекстуальности* (аналогичный «аллюзивному стилистическому эффекту» [97, с. 36]) – могут фиксироваться на этапе ознакомления адресата с названиями некоторых методических материалов. В последние годы этот сравнительно новый и обычно не характерный для МД в целом прием применяется при озаглаивании методических изданий ИРО РТ (условно можно сравнить его с кликбейтностью заголовков в СМИ). Так, приведем названия некоторых методических продуктов и прокомментируем лингвопрагматические средства достижения цели. Название сборника «**"Точка**

¹ О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан: закон Республики Татарстан от 8 июля 1992 г. № 1560-ХП (с изменениями и дополнениями) // Ведомости Государственного Совета Татарстана. 1992. № 6.

кипения": смешанное обучение – технология XXI века» [212] вызывает следующий ряд ассоциаций: кипение – бурление (активный процесс, переход в другое агрегатное состояние), после чего сознание реципиента возвращается в профессиональную сферу – технологию смешанного обучения. Название другого издания: *«Цифровая трансформация: ветер перемен»* [215] – подчеркивает неизбежный поступательный характер грядущих преобразований. При этом включение метафорического выражения прецедентного характера *ветер перемен* формирует позитивное ассоциативно-семантическое поле восприятия: не буря, не вихрь, не смерч, а ветер – цитата ключевого словосочетания из текста знаменитой песни на слова Н. Олева в фильме «Мэри Поппинс, до свидания!», послужившего источником интертекстуальных связей. В названии методического пособия *«Бег времени в цифровое образование»* [209] трансформированное путем лексической замены устойчивое сочетание *ход времени* служит смысловым акцентом, указывая на динамичный и стремительный переход к дигитализации в образовательной сфере. Приведенные примеры имеют сходную смысловую нагрузку, актуализируя мысль о неизбежности перемен в образовании, и, по замыслу авторов, направляют читателя к осознанию скорости этого процесса.

Еще один, не менее редкий прием – цитирование авторских афоризмов (часто – в подзаголовках или в эпиграфах), например: *По меткому замечанию Р.П. Мильруда, язык без умения мыслить – это меню без еды: написано хорошо, а есть нечего*. Смысловая структура данного афоризма строится на основе аналогии: связь речи и мышления, их взаимозависимость репрезентируется в аналогии «язык/меню» и «умение мыслить / еда». Проведение читателем такой ассоциативно-семантической связи, начиная с эпиграфа, намеренно планируется адресантом, задает определенное направление его размышлениям. Аналогия выступает средством вербальной репрезентации замысла. В другом примере вынесенные в эпиграф слова А. Эйнштейна *«Разум, однажды расширивший свои границы, никогда не вернется в прежние»* [175, с. 10] выступают носителем концептуально значимого смысла о

прогрессивном характере перехода к цифровому образованию: цитация суждения гениального ученого призвана вызвать нужную интеллектуальную реакцию адресата. Как известно, введение даже в научный текст «дословных цитат, сохраняющих стилистическое своеобразие текста-первоисточника», может выполнять и экспрессивную функцию (см., например, [149, с. 3712]). В нашем материале экспрессия цитат выдающихся персон выступает важным способом подтверждения справедливости суждений адресанта.

Таким образом, прецедентные средства языка, участвующие в создании интертекстуальности дискурса, творчески преобразуют семантику первичных номинаций и позволяют достичь сразу двух эффектов: **эффекта заинтересованности (1)** путем привлечения внимания адресата за счет лингвокреативной репрезентации актуальных проблем сферы образования и **эффекта интертекстуальности (2)** за счет «оживления» ассоциативно-семантических связей лексических компонентов разных текстов/высказываний.

Интертекстуальные отсылки изредка используются не только в экспрессивных заголовках, но и в основном тексте некоторых изданий. Приведем пример использования инструктива (здесь – показателя доминирующей побуждающей стратегии), включающего прецедентный феномен: ***Приветствуется** предложение и внедрение в практику обучения как «хорошо забытых старых», так и новых техник и методик* [191, с. 8]. Апелляция к памяти адресата об устойчивом выражении «новое – это хорошо забытое старое» служит цели передать мысль о том, что возрождение устаревших методов, признанных в прошлом отсталыми и ненужными, становится новой традицией практики обучения. Отметим, что в таких редких случаях через косвенную субъективную оценку (ироническую тональность) передается авторская позиция субъекта речи, что в целом нетипично для ММД.

Следующая разновидность прагматического эффекта, выявленного в эмпирическом материале, – **эффект словесной наглядности и визуализации (3)**. Способы создания этого эффекта чаще всего фиксируются в фактах дискурса с включением иллюстраций о смене традиций и следовании новым трендам.

Стратегическая цель их применения в профессиональном дискурсе педагогов – стимулирование использования современных методов цифрового обучения и информационных технологий адресной аудиторией. Например, комментируя рисунок, в котором дети сидят с планшетами на лужайке (опубликован в 1968 г., когда ЭВМ были громоздкими и занимали огромную площадь), автор, демонстрируя в оценочных высказываниях восхищение, восклицает: *«Фантазия, которая спустя полвека стала реальностью дня!»* и *«Форсайт-прогноз об использовании персональных мобильных устройств для образования детей был сделан еще до появления ноутбуков!»* [211, с. 4] (см. рисунок 12 в Приложении 3).

Интенциональный смысл эффектов визуализации и словесной наглядности, формируемый, с одной стороны, иллюстративным рядом, а с другой стороны, риторическими средствами, включая, безусловно, не оригинальные, но отмеченные креативностью и экспрессией вторичные номинации: метафоры и метонимии (*«цифровые дети», «поймать» эти немецкие слова курсором, благоприятный климат на уроке, прорыв «цифры»*), эпитеты (*«умное» образование, данная модель прекрасно работает..., ...к скучному слушанию, роль учителя... становится «невидимой», бонусное задание, уроки будут увлекательными*), заключается в усилении эмоционального воздействия на адресата. Такой эффект возникает благодаря семантической гибкости – главному параметру креативности языковых образов, который заключается, по мнению Н.Ф. Алефиренко, в их способности «определить главное свойство объекта и предложить новый вариант его использования» и «генерировать смыслы, соответствующие дискурсивной ситуации» [168, с. 12].

Так, в дискурсивной ситуации «Сообщение», зафиксированной в тексте сборника «Цифровая трансформация: ветер перемен», представляются технологии, меняющие «ландшафт образования». Одной из них является «технология дополненной реальности»: адресант (автор) рассказывает о голосовом помощнике «Алиса», используя полимодальные средства (см. рисунок 13 в Приложении 3). Вербальный ряд включает прецедентные имена-антропонимы (название героини известной сказки и ее автора), риторический вопрос (*Какой стала Алиса сейчас,*

в век цифровых технологий?), параллельные конструкции с анафорой имени героини и «одноименного» электронного помощника). Визуальный ряд организуют иллюстрация классического издания сказки Л. Кэрролла, фото рекламного поста Станции («умной колонки» «Алиса»). Внизу страницы расположен гипертекстовый элемент – куар-код для выхода к информации о возможностях голосового помощника.

Следующий установленный эффект – **эффект эмоционального сопереживания (4)** – достигается с помощью способов эмоционально-интеллектуального вовлечения адресата в соразмышление над актуальнейшими проблемами современности. К таким способам относятся изредка фиксируемые в дискурсе элементы высказываний, в которых выражается субъективное отношение автора к происходящему в образовательной сфере, например: ***Страшно даже подумать**, что бум чат-ботов сможет внедриться и в образовательное пространство настолько, что ученик и учитель раздвинут дистанцию своего общения...* [209, с. 47]; ***Признаемся абсолютно честно**, что, возможно, самым важным аргументом в пользу изменения мирового подхода к образованию являются сегодня ожидания и требования самой молодежи* [209, с. 35]. Маркеры состояния или его признаков не носят рекуррентного характера в нашем материале, однако авторы прибегают к ним, чтобы адресат смог «почувствовать» себя в «живой» коммуникации, избежать официозности (***трудно** не признать...; как это ни **печально** звучит...*).

Эффект доверия (5) как результата убеждения адресата в достоверности информации формируется типичными для ММД способами. Следует подчеркнуть, что в институциональном дискурсе такие способы предполагают наличие авторитетного источника, обращение к которому не только формирует качество объективности фактической информации, но и усиливает ее значимость. Адресант сборника о цифровом образовании апеллирует к разного рода документам: доктринальным (*Флагманская **европейская стратегия информационных компьютерных технологий** – Digital Agenda for Europe* – гласит, что к 2020 году 90 % профессий будут требовать от кандидата на рынке труда высочайших

навыков IT); к документам всемирных организаций (*Международный экспертный совет Всемирного экономического форума по вопросам будущего программного обеспечения и общества опубликовал отчет...*; Этим измерениям соответствует *принятая ЮНЕСКО новая классификация форм непрерывного образования*); к результатам исследований университетов мирового уровня (например, Оксфордского) [209]. Как уже отмечалось, практически в каждый методический материал включаются отсылки к директивным и нормативно-правовым документам, регламентирующим образовательную деятельность, например: *На основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»...* [207, с. 20]. Подобные отсылки к программным документам увеличивают достоверность информации, убеждают адресата в ее истинности в силу авторитетности источника, его профессиональной значимости.

Для достижения эффекта доверия авторы также приводят мнения и суждения известных уважаемых персон – великих ученых и мыслителей, ведущих экспертов, бизнес-деятелей: *Платон* называл креативность «подарком богов» [206, с. 45]; *Общеизвестно утверждение Альберта Эйнштейна: «Воображение важнее, чем знания...»* [206, с. 20]; *Билл Гейтс, основатель Microsoft, высказывал не раз мнение...* [209, с. 16] и т. д. В редких случаях антропонимы, именующие эти персоны, не всегда сориентированы на семантические пресуппозиции адресата (например: *институт Клейтона Кристенсена, изучавший подрывные инновации...* [212, с. 11]).

Коммуникативно-прагматический эффект доверия может формироваться посредством применения языковых способов выражения комплиментарности. Прагматическое назначение комплиментарных высказываний в речевой коммуникации, как известно, – оказать положительное воздействие на собеседника. Т.А. Воронцова отмечает «особый стиль комплимента, который обусловлен стремлением адресанта вызвать доверие собеседника к содержанию высказывания» [101, с. 33]. Данная интенция достигается теми средствами и приемами, «которые позволяют адресату квалифицировать высказывание как искреннее» [там же, с. 37]. Типичное средство выражения коммуникативной

категории комплиментарности, реализуемой, как правило, в ситуации «Разъяснение», – атрибуты с положительной эмоциональной оценкой субъекта (педагога), например: *В любую эпоху, и в цифровую в том числе, понятно, что педагогически одаренные и талантливые учителя имеют свою выраженность жизненной формулы и своего профессионального благополучия и качества работы* [209, с. 49]. Кроме того, метафора «формула... профессионального благополучия» может вызвать интерес адресата как образное выражение, в целом не типичное для МД.

Основной маркер достижения следующего прагматического эффекта – **эффекта прямого разговора (6)** – это средства диалогизации, характерные для тех дискурсивных высказываний, где моделировалась ситуация «Разъяснение». Так, например, методические материалы экспресс-сборника «Бег времени в цифровое образование» предназначены для того, чтобы вызвать дискуссии на занятиях курсов повышения квалификации путем поиска ответов на фундаментальный вопрос: как «*в эпоху цифровых преобразований образования... сохранить смыслы образования и ценности воспитания личности*» [209, с. 57]. Пропозициональное содержание ситуации представлено в форме общепринятого профессионально значимого суждения о рисках цифровизации образовательных технологий, которые необходимо учитывать в практической работе учителей.

Почти все изложение в книге строится в вопросно-ответной форме, нередко с графическим выделением вопроса-зачина и ответа в виде аргументированной информации с разной степенью развернутости изложения, например: «*Чему надо учиться для конкуренции с «умными машинами?»*» [209, с. 11]. После абзацных блоков с фактами ретроспективного характера о появлении софта с искусственным интеллектом и прогноза его востребованности до 2050 г. дается ответ: *...преимущества получают такие качества и навыки, как оригинальность, импровизация, критическое мышление, умение оценивать сложные ситуации и принимать решение* [209, с. 13]. Заметим, что репрезентация признаков «качества и навыки» здесь не идентична дискурсивной практике в ситуации

«Практические рекомендации», которая при реализации стратегии убеждения в НММД фиксируется редко. Приведем пример создания данной ситуации, используемой в рамках убеждения адресата на фоне доминирующей объясняющей стратегии: *...с целью оказания методической помощи **предлагаем разработать памятку**, адресованную педагогам. Для чего создается памятка? С какой целью? Памятка фиксирует внимание педагога, помогает понять, от чего в данном направлении придется отталкиваться и на какие моменты нужно обратить больше внимания...* [200, с. 19].

На наш взгляд, диалогический способ изложения как способ достижения перлокутивного эффекта доверия нацелен на формирование когнитивного импульса читателя: предполагаемая реакция адресата – осознанное погружение в текст, обдумывание возможного ответа. Эффективности достижения данной прагматической цели способствуют вопросительные местоименные слова в заголовках разделов: ***Каковы...** социальные и психологические аспекты цифровой среды и **как** реагировать образованию на цифровизацию в рамках стратегий развития?; **Что такое** новые принципы обучения в цифровую эпоху?* и т. д. В то же время данный способ фокусирует внимание адресата на ключевых аспектах методического знания и, следовательно, направлен на осознание потребности адресата в его конкретных элементах.

Дополнительная цель адресанта при создании прагматического эффекта прямого разговора в дискурсе – побудить адресата к принятию предлагаемой точки зрения, нередко после «воображаемой» полемики в ходе рассуждений автора – достигается также с помощью вводных слов и конструкций (*современный учитель, **конечно**, понимает...*); прямого обращения к читателю от 1-го лица (*если у **вас** есть другие аргументы, **мы** готовы их обсуждать и задумываться*); слов категории состояния (***можно** спорить или соглашаться...*); предписывающих глаголов (***рекомендуем...** вчитываться; **не следует** упускать из внимания...*); побудительных конструкций (***принимайте** активное и действенное участие в борьбе с буллингом; мы непременно обсудим..., а пока подумайте*).

В анализируемом материале также зафиксированы языковые средства выражения такой интенции, как акцентирование признаков кооперативного общения. Прагматическая цель приглашения читателя к совместному рассуждению здесь достигается преимущественно с помощью глаголов будущего и настоящего времени во множественном числе: *приведем в обобщенном виде основные идеи...*; *рассмотрим ... подробнее*; *перечислим и обсудим* те проблемы...; *планируем представить...* Этот смысл объективируется также при участии неэксплицируемого или вербализуемого местоимения «мы», выступающего способом «подчеркнуть» единство усилий и мыслей агентов дискурса. Местоимение, обозначающее совокупность лиц, к которым относятся и адресант, и адресат речи, то есть, условно говоря, два референта, называется инклюзивом, выражающим семантику множественности (подробно проблема функций инклюзива «мы» рассмотрена в работе М.А. Даниэля, на которую мы опирались в прагмалингвистической трактовке маркера. Признается, что при реализации местоимением инклюзивного значения «адресат... на равных с говорящим участвует в речевом акте» [35, с. 255]). Благодаря этим маркерам интенции в дискурсе создается **эффект присутствия (7)**, который отличается от эффекта прямого разговора интенцией не создать иллюзию прямого разговора, а актуализировать общность профессиональных интересов, действий и в целом видения проблем: *когда мы смотрим на..., то видим...*; *согласимся с этим фактом*. Прагматической целью воздействия на адресата здесь является моделирование признаков кооперативного общения, достигаемое использованием форм 1-го лица глаголов будущего и настоящего времени во множественном числе, передающих семантику совместной когнитивной деятельности, и местоимения «мы» в значении «мы с вами». Адресант стимулирует этими средствами активное участие адресата в получении и переработке новой информации, «задает» отношение к ней, то есть управляет речемыслительной деятельностью читателя.

Стратегическую цель сократить дистанцию между коммуникантами дискурса (автором и читателем) с учетом общего пресуппозиционального фонда

выполняет **эффект сопричастности (8)**, необходимый для убеждения адресата в существовании общей концептуальной платформы посредством ее акцентирования. Способами языковой объективации данного замысла адресанта являются, по данным анализа фактов, обобщенные номинации (*Педагоги всего мира, в какой бы географической точке они ни занимались педагогическим трудом, стали обсуждать необходимость запуска нового ресурса... В целом, мировое педагогическое сообщество <...> не дистанцируется от задач, поставленных временем, и активно в деловых коммуникациях с экспертами информационной отрасли*) [209, с. 7]; средства диалогизации, выступающие одновременно способом реализации эффекта прямого разговора (*Спросите себя: знаете ли вы о девяти этических проблемах в искусственном интеллекте?* [там же, с. 33]); адвисивы – средства выражения совета, в данном случае в форме повелительного наклонения глаголов (*Если вы решились использовать модель «Перевернутый класс», то воспользуйтесь пошаговым руководством* [212, с. 29] – ср. с типичным для ситуации «Практические рекомендации» директивом – маркером конкретизированной семантики в следующей фразе: *перемещайтесь по классу во время презентации* [216, с. 37]).

В рамках стратегии убеждения ММД также выделяется **эффект побуждения к активной когнитивной деятельности** с последующим применением ее результатов на практике (9).

Стимулирование работы интеллекта адресата как авторская интенция реализуется теми способами ее языковой объективации, которые, на наш взгляд, соответствуют особенностям восприятия адресата эпохи клипового мышления. Чаще всего это сверхфразовые единства, включающие в зачине номинативные конструкции, репрезентирующие текстовый фрагмент-информему (*Немного впечатляющих цифр...* [209, с. 12]). Далее, как правило, следуют фактические данные, реализуемые в клишированных словосочетаниях и отдельных словах, выступающих репрезентативами: *мировой оборот..., по подсчетам..., прогноз составляет..., продано..., увеличивается..., достигнет...* Подобные единства, с одной стороны, обеспечивают эффект словесной наглядности и достоверности,

с другой стороны, создают дискурсивную точность, которой отличается научный дискурс.

Для предупреждения когнитивных сбоев (непонимания или понимания искаженного смысла) в дискурсе используются а) прямые и косвенные способы сопоставления фактов, обеспечивающего содержательную связь и четкость логической линии их изложения: *с одной стороны...*, *с другой стороны...*; *кроме того...*; *более того...*; б) многочисленные риторические вопросы, в том числе «провокационные» (*Революция роботов набирает обороты, но **соответствует ли она нашим человеческим ценностям?*** [209, с. 33]); в) антитезы и их цепочки (*...если вы понимаете **прошлые** события и знания, то сможете решать **будущие** проблемы, применяя **старые** доктрины в **новой** ситуации* [209, с. 31]); г) хиазм и параллелизм (*Говоря метафорически, **практика без теории** – слепая, **теория без практики** – мертва* [216, с. 31]).

По данным анализа диктума дискурсивных практик, в которых реализуется стратегия убеждения, активная когнитивная деятельность адресата ММД предполагает, во-первых, изменение личностных установок в видении себя и своей роли в профессии, взглядов на роль инноваций в сфере образования, во-вторых, осознание необходимости или возможности переконструирования имеющихся пресуппозиций (семантических и прагматических) – в основном, по линии ценностей и методов обучения, и, в-третьих, переориентацию целей учебного процесса. Общий стратегический замысел убеждения адресата, определяющий интенциональное речевое поведение адресантов, реализуется при выборе рассмотренных средств речевого воздействия, которые актуализируются, в основном, в ситуациях «Разъяснение», «Ситуация создания заинтересованности адресата» и «Сообщение» (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Прагматическая специфика стратегии убеждения в ММД

Прагматическая цель воздействия на адресата	Перлокутивный эффект	Лингвопрагматические средства достижения цели (маркеры стратегии)	Дискурсивные ситуации	Языковая иллюстрация
1	2	3	4	5
Пробуждение интереса к предстоящей деятельности (использованию новых технологий, методов и приемов и т. д.)	(1) Эффект заинтересованности (привлечения внимания адресата)	Экспрессивные заголовки, вопросительные местоименные слова, диалогическая форма, прямое обращение к адресату	- Разъяснение - Ситуация создания заинтересованности адресата	<i>Какие методы обучения нам нужно использовать, чтобы как преподавателям быть более эффективными в условиях цифрового мира?</i>
Акцентирование семантических признаков через оживление ассоциаций	(2) Эффект интертекстуальности	Прецедентные факты (трансформированные и точные цитаты)	Сообщение	<i>Школа – территория без опасностей!</i>
Усиление эмоционального воздействия	(3) Эффект словесной наглядности / визуализации	Риторические обороты Вторичные номинации	Ситуация создания заинтересованности адресата	- <i>Фантазия, которая спустя полвека стала реальностью дня!</i> - <i>Особенности и риски, порождаемые прорывом «цифры».</i>
Формирование эмоционального импульса	(4) Эффект эмоционального сопереживания	Высказывания с эмотивным смыслом	Сообщение	<i>...такой скорости изменений, как в последние 30 лет, не знало ни одно поколение.</i>
Создание уверенности в достоверности информации	(5) Эффект доверия	Номинации авторитетных источников официальной информации – организаций (глобализмы) Антропонимы	Сообщение	<i>...в документах ЮНЕСКО... дается определение...</i> <i>Билл Гейтс, основатель Microsoft, высказывал не раз мнение...</i>

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
Конструирование условий диалогического общения для формирования когнитивного импульса	(6) Эффект прямого разговора	Вопросно-ответные конструкции	- Сообщение - Разъяснение	<i>Какие методы обучения нам нужно использовать, чтобы как преподавателям быть более эффективными в условиях цифрового мира? <...> создавать более «плотные и уникальные» образовательные среды...</i>
Моделирование признаков кооперативного общения	(7) Эффект присутствия	Глаголы 1 л. наст. и буд. вр. во множ. ч. с семантикой совместн. когнитив. деят-ти; Инклюзивное местоимение «мы»	Разъяснение	<i>мы непременно обсудим..., а пока подумаем о...</i>
Сокращение дистанции между коммуникантами (акцентирование общей платформы)	(8) Эффект сопричастности	Обобщенные номинации Средства диалогизации Адвисивы	Разъяснение	<i>- Педагоги всего мира... стали обсуждать...</i> <i>- Спросите себя: знаете ли вы о...</i> <i>- Если вы решились... воспользуйтесь пошаговым руководством...</i>
Стимулирование активной когнитивной деятельности адресата (формирование когнитивного импульса)	(9) Эффект побуждения к активной когнитивной деятельности	Средства интеллектуальной вовлеченности и предупреждения когнитивных сбоев	- Создание заинтересованности адресата в педагогических инновациях - Разъяснение	<i>- плюсы и минусы цифровизации образования</i> <i>- формула профессионального благополучия</i> <i>- Важным для понимания является определение сущности понятия «ценности образования».</i>

Специфику дискурсивных практик, реализуемых в рамках стратегии убеждения, определяют такие семантико-прагматические доминанты, как интенсификаторы интенционального смысла, в том числе репрезентанты семантической категории интенсивности в ее расширенной трактовке. Способы интенсификации дискурса за счет его диалогизации, интертекстуальной связи, акцентирования кооперативного общения, визуализации и т. д. создают описанные прагматические эффекты. Они, безусловно, гибридизируют методический дискурс, что выражается во введении в дискурсивную практику ряда типичных элементов современного массмедийного дискурса.

Таким образом, стратегия убеждения, наряду с информационной, объясняющей и побуждающей (мотивирующей) стратегиями, участвует в формировании профессиональной картины мира специалистов: управленцев, методистов, педагогов-практиков, создавая динамично развивающийся в силу меняющихся трендов образовательной сферы фрагмент этой картины, влияя на «приятие» нововведений и вызывая желание внедрять изменения в конкретный образовательный процесс путем поиска, анализа и рефлексии.

Стратегия убеждения реализуется при ведущей роли персуазивности средств языка, реализующих общую коммуникативно-прагматическую интенцию – эмоционально-интеллектуальное воздействие на мнение и оценки адресата – для выбора им дальнейших определенных действий профессионального характера. Основной задачей при реализации стратегии убеждения является достижение положительного перлокутивного эффекта, который усиливает результативность основных стратегий благодаря эмоционально-интеллектуальной вовлеченности адресата в педагогические инновации.

2.3 Коммуникативно-прагматическая модель методического медиадискурса

Как отмечает В.Е. Чернявская, «прагмалингвистический подход ориентирует на то, что применение лингвистического инструментария дает возможность,

опираясь на формы вербализации и на контекст порождения высказывания, устанавливать, и достаточно достоверно, интенцию автора высказывания» [151, с. 137]. В соответствии с этим положением, а также руководствуясь разработанными нами двумя алгоритмами анализа (см. 2.1 и 2.2), мы поставили и реализовали задачу, связанную с созданием коммуникативно-прагматической модели ММД.

Предварительно, на основе применения двух алгоритмов: алгоритма прагмалингвистического анализа дискурсивных ситуаций и алгоритма анализа стратегий в письменных дискурсивных практиках – были получены результаты, описанные выше. Научная интерпретация данных позволила представить проанализированный методический медиадискурс в виде параметрической модели, включающей пять компонентов (см. таблицу 4). В заголовочной части таблицы названы параметры, по которым с помощью моделирования предъявлялись результаты обобщения конкретных фактов. Слева в вертикальной плоскости представлены все выявленные нами коммуникативно-прагматические стратегии, реализуемые, по нашим данным, в ММД (столбец 1). Названия стратегий расположены по убыванию значимости в проанализированном эмпирическом материале. Каждая из стратегий отражена в модели по следующим параметрам, детально рассмотренным при аналитическом описании в предыдущих разделах второй главы. Сначала указывается *дискурсивная цель указанной стратегии* (столбец 2), обуславливающая ее диктумную характеристику. В третьем столбце представлен следующий параметр – *ключевые дискурсивные ситуации* (3), в которых реализуется, по нашим данным, каждая коммуникативно-прагматическая стратегия. Следующий параметр, отраженный в модели, – *семантико-прагматические доминанты реализации дискурсивных практик* (столбец 4), выделенные при анализе языкового материала. Последний параметр модели – *лингвопрагматические маркеры как ведущие способы объективации основной интенции* (столбец 5) – характеризует каждую стратегию с точки зрения основных типичных способов реализации авторской интенции в дискурсе, установленных в ее рамках.

Основной процедурой для разработки коммуникативно-прагматической модели ММД было сопоставление полученных данных по принципу «взаимосоотнесенности», или «соположенности». Было прослежено, какие ситуации возникают при реализации каждой стратегии, то есть проанализирована возможность целенаправленного применения той или иной стратегии в каждой дискурсивной ситуации. И наоборот, в рамках каждой стратегии была выделена наиболее типичная ведущая дискурсивная ситуация, в которой эта стратегия находит вербальное отображение в письменных дискурсивных практиках. В основу сопоставления были положены следующие признаки: 1) выделенная на основе установленной авторской интенции дискурсивная цель, реализуемая в определенных наиболее характерных (ведущих) дискурсивных ситуациях; 2) объективирующие интенцию маркеры; 3) также мы опирались на характерные для каждой ситуации семантико-прагматические доминанты, устанавливаемые по их типичности для дискурсивных практик в рамках каждой ситуации. Показатели результатов сопоставления и обобщения интерпретировались нами как коммуникативно-прагматические параметры исследуемого дискурса. В результате проведенного анализа полученных данных об этих параметрах с помощью аналитико-синтетического метода была создана коммуникативно-прагматическая модель методического медиадискурса.

Таким образом, содержательно данную модель можно разделить на 2 части: в левой представлена *диктумная рамка* реализации исследуемых письменных дискурсивных практик (столбцы 2, 3); в правой – *модусная часть*, включающая семантико-прагматические доминанты реализации дискурсивных практик, а также языковые маркеры стратегии как способы объективации основной интенции (столбцы 4, 5). Доминанты и маркеры выступают операторами кодирования, хранения и трансляции методической информации адресату ММД.

Таблица 4 – Коммуникативно-прагматическая модель методического медиадискурса

Коммуникативно-прагматическая стратегия (1)	Дискурсивная цель (2)	Ключевые дискурсивные ситуации (3)	Семантико-прагматические доминанты реализации дискурсивных практик (4)	Лингвопрагматические маркеры как ведущие способы объективации основной интенции (5)
Информирующая	Репрезентация педагогических инноваций как современных компонентов коллективного профессионального знания	«Сообщение» «Практические рекомендации» «Обращение к нормативно-правовой основе профессиональной деятельности»	Узкоспециальные термины Модальные операторы облигаторной семантики Терминированные единицы образовательной сферы Гипертекстовые ссылки	Информативы Инструктивы Директивы (предписания) Четкие отсылки к документам Клишированные конструкции административного стиля
Объясняющая	Создание новых представлений об образовательных трендах в когнитивной системе адресата	«Разъяснение» «Практические рекомендации»	Интерпретирующие высказывания Пояснительные конструкции	Репрезентативы Маркеры диалогизации Директивы (рекомендательные предписания) Инструктивы
Побуждающая (мотивирующая)	Стимулирование творческого профессионального сознания адресата в русле применения инновационных практик	«Создание заинтересованности адресата в педагогических инновациях»	Разные виды высказываний с побудительной семантикой	Директивы (просьбы-приглашения к совместному размышлению, обсуждению) Адвисивы (советы и рекомендации) «Мягкие» императивы
Стратегия убеждения	Усиление эффекта (результативности) основных стратегий для эмоционально-интеллектуальной вовлеченности адресата в педагогические инновации	«Разъяснение»	Интенсификаторы, создающие прагматические эффекты и гибридизирующие дискурс	Экспрессивы Маркеры диалогизации Прецедентные феномены

Данная модель позволяет, следуя параметрам, задающим рамки научной интерпретации полученным фактам, по которым обобщен коммуникативно-прагматический аспект методического медиадискурса, представить его наиболее типичные прагмалингвистические характеристики. Выявленные характеристики обуславливают достижение прагматической цели адресанта дискурса, всегда предполагающего участие адресата (педагога-практика) в профессиональной коммуникации.

2.4. Сопоставительный прагмалингвистический анализ субдискурсов методического медиадискурса

Поскольку создание приведенной выше модели базировалось на результатах прагмалингвистического анализа НММД, появилась необходимость проверить ее действенность и релевантность на материале собственно методического дискурса.

Целью сопоставительного анализа стала проверка нашего предположения о коммуникативно-прагматических основаниях разграничения двух субдискурсов в составе ММД: научно-методического и собственно методического.

Для сопоставительного анализа были отобраны по два методических продукта, в которых репрезентированы субдискурсы идентичной тематики: формирование функциональной грамотности. Выбор диктумной рамки объекта исследования можно аргументировать, обратившись к одной из самых актуальных проблем современного образования – и шире – будущего социума, связанной с «цивилизационным» риском формирования у современных школьников функциональной неграмотности. Данное негативное явление считается следствием воздействия цифровых технологий на нейрофизиологическую активность работы мозга человека. Под функциональной неграмотностью, вслед за В.А. Пищальниковой, нами понимается «неспособность человека, формально умеющего читать и писать, понимать и анализировать тексты, в том числе инструкции, ... находить и продуцировать нужную в деятельности вербальную информацию» [121, с. 39]. Если такое качество сформируется у ребенка-

школьника, его учебная деятельность не даст ожидаемых результатов и может негативно повлиять на интеллект.

Функциональная неграмотность тесно связана с «плохой речью», связанной с неспособностью носителя языка четко и правильно формулировать свою мысль (см. многочисленные факты «плохой речи» в разделе 3.2). Отметим, что педагог в силу своей профессии, по мнению А.К. Михальской [103], должен обладать элитарной речью. Соответственно, и школьники не всегда могут рассказать о прочитанном, не все дети могут правильно сформулировать вопрос, а также ответить на заданный вопрос. Многие обучающиеся не запоминают адресованный им вопрос, не понимают смысл перефразированного вопроса. Несформированность необходимых для «хорошей», правильной речи логических операций у современных «жителей Сети» отмечается психолингвистами (например, [120]).

Закономерно, что в ответ на столь важный «вызов» социуму, связанный с негативными тенденциями в изменении когнитивных функций вследствие функциональной неграмотности, одной из тем современного ММД стала задача формирования функциональной грамотности школьников. С сопутствующей целью апробирования созданной нами модели были выбраны следующие две группы медиапродуктов, обеспечивающих методическое сопровождение при решении поставленной перед педагогическим сообществом задачи: методические пособия ИРО РТ [200; 217] и методические рекомендации ФИСРО [198; 199] (см. рисунок 14 в Приложении 4).

Опираясь на разработанную нами коммуникативно-прагматическую модель ММД, примененную в дискурсивном и прагмалингвистическом анализах данного эмпирического материала (см. 2.2), мы установили следующие особенности языковой объективации интенционального смысла в текстах данных продуктов.

1) Методические пособия ИРО РТ

Выявлены факты, свидетельствующие о доминировании двух коммуникативно-прагматических стратегий, которые реализуются

преимущественно в типовых дискурсивных ситуациях «Сообщение», «Обращение к нормативно-правовой основе профессиональной деятельности» и «Разъяснение».

Информирующая стратегия реализуется с помощью следующих способов реализации интенции передачи актуальной информации:

- информативов, в которых излагаются, например, основные требования к формированию функциональной грамотности, эксплицируемые в форме инфинитива (*критично мыслить, развивать коммуникативные навыки, участвовать в дискуссиях, расширять кругозор* и т. д.), причем каждое требование «развертывается» в перечне необходимых действий, например, о развитии коммуникативных навыков: *формулировать главную мысль сообщения, создавать текст с учетом разных позиций – своей, слушателя (читателя), автора. Выступать перед публикой, делиться своими идеями и выносить их на обсуждение;*

- инструктивов, представленных модальными операторами облигаторной семантики: ***Нужно лишь выбрать*** нужный вам способ в соответствии с целью чтения;

- директивы (предписания): ***Задания должны быть*** сюжетные, объединенные в тематические блоки и построенные на описании реальной жизненной ситуации, процесса или явления. Блок заданий ***должен содержать*** несколько вопросов – заданий, имеющих отношение к описанному сюжету;

- четкие отсылки к документам: электронно-образовательным ресурсам по формированию и оценке функциональной грамотности с аннотацией и IP-адресом каждого ресурса, а также к информационно-образовательным ресурсам, разработанным сотрудниками ИРО РТ.

Ситуация «Обращение к нормативно-правовой основе профессиональной деятельности» так же, как и ситуация «Сообщение», реализуется, в основном, с помощью гипертекстовой организации дискурса. Так, в одном из пособий представлены 10 фактов использования куар-кодов, «связывающих» адресата с документами: указами Президента Российской Федерации (например, Указом Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской

Федерации на период до 2030 года» и др.), постановлениями Правительства Российской Федерации, письмами, приказами и распоряжениями Минпросвещения России и другими правовыми актами, определяющими смысловое ядро задач, поставленных перед образованием [200, с. 13–15].

В ситуации «Разъяснение» доминируют пропозиции, связанные с научно-теоретическим обоснованием методической работы с учащимися, например: *Центральный компонент математической грамотности – связь между математическими рассуждениями и решением поставленной проблемы. Для решения проблемы математически грамотный обучающийся **сначала должен увидеть математическую природу проблемы**, представленной в контексте реального мира, и сформулировать ее на языке математики. Затем **применить** математические понятия, факты, процедуры размышления, а после **интерпретировать, использовать и оценить** математические результаты* [200, с. 38]. Пропозиция «Развитие умений, составляющих основу математической грамотности» репрезентируется не через конкретные предписываемые или рекомендуемые действия педагога, а прежде всего через представление метапредметных результатов и уровней математической грамотности, то есть репрезентируется научно-методическая основа такого развития. Далее разбираются неудачно составленные формулировки задач, дается их критический анализ.

Как и в первом, во втором из рассмотренных текстов, посвященных функциональной грамотности [217], доминирует ***объясняющая стратегия***. Она часто реализуется в форме «вопрос» – «ответ» и может сопровождаться маркерами стратегии убеждения. После «ответа» на вопрос-зачин в небольшом микротексте в ход изложения может «вкрапляться» эмотивное высказывание, нацеленное на прагматический эффект эмоционального сопереживания (например: *Не правда ли, как много требований предъявляется к современному педагогу!*) с последующим переходом к ретроспективному микротексту с помощью маркеров стимулирования когнитивной деятельности адресата (***Сравним**, какие качества ждали от педагогов в 20 веке* [217, с. 24]). Заключает ход разъяснения вывод: *Основное*

отличие в требованиях к педагогу – больший акцент на обобщенные качества ума и личности в 21 веке, такие же, как мы предъявляем к учащимся... [217, с. 26].

Объясняющая стратегия также частично реализуется в ситуации «Практические рекомендации»: после теоретического обоснования (например, «методических особенностей формирования глобальных компетенций») излагаются методы и приемы (развития критического, творческого мышления и т. д.), даются примеры заданий, однако данная ситуация фиксируется примерно в 1/3 части материала.

Частотны такие маркеры интенции, как модальные операторы возможности: так, после краткого обзора некоторых методов и приемов развития речи школьников авторы обобщают их практическую значимость: *Применяя вышеперечисленные методы и приемы развития функциональной грамотности на уроках литературы у обучающихся в школе, **можно способствовать формированию умений и навыков** сравнения, анализа и обобщения любых жизненных обстоятельств и ситуаций [200, с. 33].*

2) Методические рекомендации ФИСРО

Информирующая стратегия реализуется следующими маркерами:

- информативами, включающими узкоспециальные термины (рекомендуемые **комплексные задания**; *практический опыт в создании основ **опорных конспектов*** (о деятельности учащихся); **ожидаемый результат** этапа (урока); задания для **фронтальной работы и работы в парах**;

- инструктивами, представленными модальными операторами облигаторной семантики (*Занятия модуля **не должны превращаться в контрольно-диагностические процедуры***) и – с гораздо большей частотностью – с семантикой разрешения, обычно при демонстрации возможностей тех или иных действий педагога (*Учебное занятие с использованием этого комплексного задания **можно проводить** также в смешанном формате...; Если учащиеся проявили интерес к этой теме, то **учитель может дополнить** содержание занятия...; Задание в целом или отдельные сюжеты **могут быть использованы** учителем на различных этапах занятия...; В зависимости от изучаемого материала **можно просить учащихся изобразить с помощью рисунка** смысл фразеологизма,*

устойчивого выражения, абстрактного понятия, математического выражения, многозначного слова и т. д.) [198];

– директивами (предписаниями): *Задача всех педагогов состоит в реализации содержания курса **через вовлечение обучающихся в многообразную деятельность, организованную в разных формах**, которые предусматривают активность и самостоятельность обучающихся, сочетание индивидуальной и групповой работы, проектную и исследовательскую деятельность, деловые игры, организацию социальных практик* [198; 199, с. 7];

– отсылками к документам (как правило, к программам курса по функциональной грамотности, разработанным ФИСРО).

Объясняющая стратегия была выявлена на основе ряда маркеров интенционального поведения адресанта, вписывающихся в такую доминирующую дискурсивную единицу, как интерпретирующие высказывания, например, во введении: ***Название модуля «Шаг за пределы текста: пробуем действовать» прямо указывает на то**, что он концентрирует внимание учеников на анализе информации, осмыслении того, что следует из прочитанного и как эту информацию можно использовать. Использование при этом понимается широко – от эффективного поиска и проверки информации в интернете до прогнозирования происходящих на планете процессов* [199, с. 8].

Пояснительные конструкции также используются с интенцией разъяснения, но они не отличаются рекуррентным характером. Среди дискурсивных маркеров следует отметить:

– репрезентативы, которые не просто информируют о необходимых компонентах методического знания, а имеют ориентационную для дальнейшей обучающей деятельности направленность на получение результатов: *вовлеченность школьников в данную внеурочную деятельность **позволит обеспечить** их самоопределение, **расширить зоны поиска** своих интересов в различных сферах прикладных знаний, **переосмыслить свои связи с окружающими**, своё место среди других людей;*

– инструктивы (***Отмечайте** для себя ту информацию, на которой основан ваш ответ. От группы на вопросы отвечают разные участники, так что к обсуждению прошу подготовиться всех* – в дидактическом компоненте).

Маркеры диалогизации, в отличие от текстов ИРО РТ, не зафиксированы.

Доминирующая на фоне всех остальных дискурсивная практика, реализуемая в рамках объясняющей стратегии, наблюдается в ситуации «Практические рекомендации». Она реализуется в компонентах «сценарии с поэтапными планами занятий», включающими а) задания с дидактическим материалом: текстами, таблицами с вариантами ответов, рисунками, иногда – «рабочим словарем школьника»; систему оценивания каждого задания; б) примерное время выполнения заданий и т. д. Именно в этой ситуации наблюдается повышенная частотность типичных для данной ситуации собственно методического дискурса «мягких» императивов: *При обсуждении задания «Волонтеры» **поинтересуйтесь** у учащихся, какие идеи в первую очередь пришли к ним в голову и насколько они отличаются от тех, которые приведены в задании; Проведите блиц-опрос: **попросите** учащихся... указать... (стандартная форма – выражение просьбы); В конце занятия **целесообразно** провести рефлексию... (скрытая форма императивности).*

Вместе с тем ситуация «Сообщение» лидирует по степени информативности: ее пропозициональное содержание связано преимущественно с профессиональными блоками методического знания, которые предлагаются учителю. В собственно методическом дискурсе, к которому относятся материалы ФИСРО, ими являются подробные планы каждого занятия.

Дискурсивная ситуация «Разъяснение», реализуемая в методических продуктах ФИСРО, включает более конкретный и практико-ориентированный, чем в пособии ИРО РТ, набор компонентов: цель занятий, планируемые результаты; методический комментарий. Характерными маркерами ситуации выступают операторы облигаторной семантики, выступающие рекомендательными предписаниями: директивы с облигаторной семантикой: *надо, необходимо (надо и обсудить предлагаемые учащимися решения; необходимо показать учащимся...;*

необходимо вдумчивое прочтение текста; необходимо обращать внимание школьников на... и т. д.); семантикой возможности; можно, может быть..., желательно (Это или подобные этому задания могут послужить основой проектной деятельности восьмиклассников; работу над заданиями всегда желательно начинать с совместного прочтения; Подводя итоги занятия, желательно напомнить ученикам о традиционных ценностях России и т. д.).

Также для разъяснения широко используются способы привлечения внимания адресата, реализующие уточняющую интенцию: ***В центре внимания*** в данном модуле – понимание и учет различных позиций, умение расслышать чужую точку зрения, разглядеть ее основания и аргументы, соотнести с ней собственный взгляд и ценностные ориентиры [198, с. 8]; ***Обращаем внимание учителя.*** Если ученики испытывают затруднения трудности в работе с научными, научно-популярными текстами, можно предложить им поработать с материалами Банка заданий по функциональной грамотности... [199, с. 41] и т. д.

В отличие от научно-методического субдискурса, в материалах собственно методического субдискурса не фиксировались дискурсивные практики, которые базируются на речевых действиях «выдвижения» наиболее значительного для практики обучения элемента профессионального знания, а также связанные с аппроксимацией речевые действия, направленные на «облегчение» когнитивных усилий адресата по освоению сложных ключевых понятий, образующих пропозициональное содержание фрагментов методического знания.

Таким образом, НММД четко разграничивается с собственно методическим медиадискурсом на следующих основаниях. 1. Дискурсивные практики первого реализуются в дискурсивных ситуациях «Сообщение», «Разъяснение» и «Обращение к нормативно-правовым документам», а второго – преимущественно в ситуации «Практические рекомендации», а также «Разъяснение». 2. В обоих субдискурсах доминируют информирующая и объясняющая стратегии, однако в НММД они ориентированы, в основном, на изложение научно-теоретических основ функциональной грамотности. В собственно методическом дискурсе при

реализации объясняющей стратегии в качестве семантико-прагматических доминант выступают не интерпретирующие высказывания, а репрезентативы, которые касаются конкретной работы учителя над формированием функциональной грамотности, служащие интенции четко и подробно проинструктировать педагога по каждому его действию.

Выводы по главе 2

1. Коммуникативно-прагматическое пространство методического медиадискурса включает в себя совокупность дискурсивных практик, которые характеризуются закрепленностью на электронном носителе информации, выполнены в форме письменной речи, имеют стандартизированный характер и реализуются в рамках избранных адресантом стратегий при вербализации специального знания методической направленности в процессе языковой объективации авторской интенции.

2. В основу анализа ММД положен коммуникативно-прагматический подход, в центре внимания которого находятся вербальные маркеры авторских интенций агенса дискурса, реализующего определенные стратегии. Новизна предлагаемой методики исследования заключается во впервые примененном в педагогической дискурсологии синтезе дискурсивного анализа и компонентов прагмалингвистического анализа фактов методического медиадискурса, выполняемых в определенной последовательности, во-первых, при выявлении и описании дискурсивных ситуаций для определения их специфики и, во-вторых, при анализе письменных дискурсивных практик авторов методических материалов с целью выявления коммуникативно-прагматических характеристик базовых стратегий, которые реализуются авторами – учеными-педагогами.

3. Типичными дискурсивными ситуациями в письменных дискурсивных практиках методического медиадискурса являются «Сообщение», «Разъяснение», «Обращение к нормативно-правовой основе профессиональной деятельности» и «Практические рекомендации». Также выделена ситуация «Создание

заинтересованности адресата в педагогических инновациях», не имеющая рекуррентный характер. Лингвопрагматические маркеры каждой из ситуаций обусловлены системой авторских интенций, прагматическими целями и задачами агенса дискурса – адресанта.

4. Для достижения целей агенса им выбираются определенные коммуникативно-прагматические стратегии, которым свойственны характерные способы языковой объективации стратегического замысла адресанта. Наиболее типичными в ММД являются информирующая, объясняющая и побуждающая (мотивирующая) стратегии. Также выделена вспомогательная стратегия – стратегия убеждения. Для каждой из названных стратегий характерны несколько дискурсивных ситуаций, в которых они реализуются с определенной степенью рекуррентности. Наиболее типичной и постоянно актуализируемой в анализируемом дискурсе является ситуация «Разъяснение». Основная интенция коллективного адресанта – способствовать когнитивной переработке новой информации инструктирующего и директивного характера.

5. В письменных дискурсивных практиках, репрезентирующих стратегический замысел адресанта, обнаруживаются наборы определенных языковых маркеров. В рамках информирующей стратегии семантико-прагматическими доминантами при языковой объективации интенционального смысла выступают модальные операторы облигаторной семантики, передающие семантику необходимости действия (*должен, следует, надо, нужно, необходимо*), а также терминированные единицы образовательной сферы. Объясняющая стратегия характеризуется доминирующей ролью маркеров интерпретирующей речи и пояснительных конструкций, побуждающая – средствами языка, позволяющими стимулировать работу творческого профессионального сознания адресата.

6. В рамках вспомогательной стратегии убеждения доминируют интенсификаторы, создающие прагматический эффект (выделены его 9 разновидностей). Специфика данной стратегии заключается в направлении эмоциональных и преимущественно когнитивных импульсов адресата

к аналитической деятельности, способствующей выбору рекомендуемых адресантом средств и приемов, практических решений для применения в педагогической практике. В результате выявления ее дискурсивных маркеров были установлены интердискурсивные явления, связанные с широким распространением прагматических средств массмедийного дискурса, что свидетельствует о факте гибридизации дискурсов.

7. В НММД преобладают дискурсивные ситуации «Обращение к нормативно-правовой основе профессиональной деятельности», «Сообщение» и «Разъяснение», в собственно методическом субдискурсе ММД – ситуация «Практические рекомендации», что говорит о близости этого субдискурса к учебно-методическому (дидактическому). Некоторые ключевые дискурсивные ситуации характерны для разных стратегий. Ситуация «Разъяснение» выступает типичной коммуникативной сферой реализации объясняющей стратегии и стратегии убеждения, ситуация «Практические рекомендации» доминирует как сфера реализации информирующей и объясняющей стратегий. Характерно, что во всех специфических дискурсивных ситуациях, за исключением пятой («Создание заинтересованности адресата в педагогических инновациях»), в целом не совсем типичной для ММД, общим маркером интенционального смысла выступают модальные операторы облигаторной семантики.

Таким образом, ММД включает типичных для нее субъектов, пользующихся определенными коммуникативными стратегиями, которые реализуются в дискурсивных практиках через речевые действия, обусловленные общей прагматической целью профессионального совершенствования специалистов разного уровня и профиля системы образования.

Глава 3. Особенности прагматики научно-методического субдискурса в сфере дополнительного профессионального образования

Как адресант, так и адресат ММД рассматриваются нами как социальные субъекты и языковые личности, в экстралингвистическую (прагматическую) характеристику которых входят потребности и предпочтения, обусловленные их общими профессиональными ценностями. По справедливому замечанию В.Г. Борботько, «дискурс можно рассматривать как отображение процесса ориентирования человека в универсуме своих ценностей»: адресант речи осуществляет «ценностное разбиение реальности и соотносительное взвешивание ее частей» «на основе системы языковых эталонов... с учетом собственных предпочтений, потребностей и возможностей» [17, с. 55]. В данной главе осуществляется попытка на эмпирическом материале разного рода установить, во-первых, экстралингвистические характеристики, связанные с предпочтениями и потребностями в профессиональной сфере интересов как адресанта, так и адресата речи (3.1), и, во-вторых, возможности языковой личности по реализации ее интенций в письменных дискурсивных практиках при продуцировании речи с учетом смены коммуникативных ролей учителя (адресат → адресант = автор), ограничиваясь коммуникативно-прагматическими сбоями на уровне их экспликации (3.2).

3.1 Экстралингвистические и лингвопрагматические характеристики участников научно-методического медиадискурса

Ученые, которые обращаются к «веб-дискурсу», представленному на веб-сайтах образовательных организаций, справедливо отмечают, что их адресация не получила исчерпывающего описания. Так, В.З. Демьянков подчеркивает, что потребности целевой аудитории мало изучены [141].

В целях уточнения экстра- и прагмалингвистических характеристик субъектов ММД и получения актуальной информации о прагматических

установках адресата как потребителя методического знания сотрудниками аналитического отдела ИРО РТ при участии автора диссертации был проведен опрос как ученых-педагогов (адресантов), так и читателей-потребителей методической продукции (массового адресата). Количество респондентов: 45 авторов методических изданий (пособий и рекомендаций для педагогов) и 229 учителей школ региона.

Предварительно техническими специалистами ИРО РТ по нашему запросу был проведен мониторинг потребностей в том или ином виде методических материалов среди учителей региона. Полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 1.



Рисунок 1 – Данные мониторинга потребностей адресата
в методических продуктах ИРО РТ

Статистические данные свидетельствуют о том, что целевую аудиторию интересуют прежде всего материалы, в которых представлены особенности преподавания различных предметов и предметных областей, т. е. наиболее востребованные материалы относятся к учебно-методическому (дидактическому) субдискурсу. Такой результат может говорить о прагматичности позиции адресата, его нацеленности на получение практической информации прикладного характера, интереса прежде всего к полезным в повседневной школьной работе материалам.

Эксперимент по получению искомой информации об участниках ММД был проведен методом анкетного опроса опосредованно на платформе онлайн-сервиса Yandex Forms в двух группах респондентов: авторской и потребительской. Сроки проведения анкетирования: с 26 февраля по 27 марта 2024 года.

Текст анкеты содержал 14 вопросов, в которые вошли как вопросы закрытого типа, предполагавшие выбор одного или нескольких вариантов ответов из предложенного списка, так и открытые вопросы, предоставлявшие возможность внести свой вариант ответа (см. Приложение 5).

Цель опроса в рамках диссертационного исследования – выявить содержательно-функциональные признаки методического (медиа)дискурса с позиций коммуникативно-прагматического подхода к его изучению, включая характеристики субъектов дискурса, их потребности и предпочтения в сфере передачи и получения профессионально значимой информации. Были поставлены следующие задачи:

1. Выявить статусно-ролевые характеристики субъектов дискурса (вопросы 1–4).
2. Выяснить основные потребительские характеристики дискурсивных практик респондентов, связанных с методической литературой, представленной в медиасреде (вопросы 5, 6).
3. На основе предпочтений коммуникантов установить прагматико-функциональную специфику ММД (с позиций респондентов) (вопросы 7–9).
4. Выявить речевые предпочтения респондентов в оформлении методических материалов (вопросы 10–14).

5. Сопоставить полученные результаты опроса двух групп.

В соответствии с перечисленными задачами были установлены следующие содержательно-функциональные признаки исследуемого дискурса в его прагматическом аспекте.

1) Статусно-ролевые характеристики участников ММД

1.1. Возрастная характеристика: в группе опрошенных авторов у 42 % – 50–59 лет, по 22 % – 40–49 лет и 60–69 лет, у 9 % – 30–39 лет, доля молодежи (до 30 лет) составляет не более 2 %. Группа учителей: в возрасте 40–49 лет и 50–59 лет в совокупности составляет 70 %; 16 % представлено группой 30–39 лет. В равных долях (по 7 %) участвовала молодежь (до 30 лет) и пожилые учителя (60–69 лет) (см. рис.15 Приложения 6).

Таким образом, авторская группа имеет более высокие возрастные показатели.

1.2. Профессиональный педагогический опыт

Большая часть участников опроса имеет продолжительный опыт работы в сфере образования. Педагогический стаж более 30 лет имеют 45 % авторов и 36 % учителей, более 20 лет – 25 % авторов и 31 % учителей. Респонденты-авторы с опытом педагогической работы более 15 лет, равно как и более 10 лет, представлены в данной выборке одинаковыми показателями – 13 %. Среди учителей стаж более 15 лет имеют 6 %. Педагогический стаж от 6 до 10 лет имеют не более 2 %, такова и доля тех, кто проработал в сфере образования менее 3 лет. Учителя со стажем педагогической деятельности более 15 лет составляют 6 %, со стажем более 10 лет, 6–10 лет и 3–5 лет представлены показателем 8 %, менее 3 лет – 3 % (рис. 16 Приложения 6). Таким образом, у большинства опрошенных обеих групп достаточно внушительный педагогический опыт, что говорит об авторитетности мнений наших респондентов.

1.3. Авторский опыт создания методических продуктов

Все опрошенные сотрудники ИРО РТ являются авторами преимущественно текстов научных статей в специальных журналах, а также методических пособий и рекомендаций. Среди учителей авторами является более чем половина

респондентов (см. рисунок 17 Приложения 6). Чаще всего они являются авторами информационно-методической литературы (описание передового педагогического опыта работы, материалы конференций и семинаров) – 21,2 %, прикладной методической литературы – 18,6 % и собственно методической литературы (методические разработки) – 17,1 %.

По жанру материалов: в группе сотрудников ИРО РТ 29 % являются преимущественно авторами методической литературы, 25 % – научно-методической, 19 % – информационно-методической литературы (см. рисунок 18 Приложения 6). Таким образом, лишь пятая часть респондентов-учителей выступала в роли авторов.

2) Потребительские характеристики дискурсивных практик респондентов

2.1. Предпочтения в выборе информационного носителя методических материалов. В группе учителей мнения разделились: почти половина опрошенных выбрала электронный носитель (онлайн) – 45,4 %; другая, условно говоря, половина, практически с тем же показателем, предпочитает бумажный (традиционную книгу) с его дублированием на электронном носителе (45,9 %). Авторы же в подавляющем большинстве предпочитают бумажный носитель с дублированием на электронном носителе (71,1 %) и лишь 20 % – электронный носитель (онлайн). Только бумажный носитель предпочли 8,7 % учителей и 6,7 % авторов, затруднились с ответом 2,2 % респондентов-авторов. Таким образом, традиционные книжные издания востребованы в незначительной степени, а медиаформат оказался «вне зоны» интересов профессионального адресанта МД, что можно объяснить возрастным признаком состава авторской группы (см. рисунок 19 Приложения 6).

2.2. Характер предъявления информации в медиадискурсе

В качестве предпочтительного признака современной методической литературы, представленной в ММД, по характеру информации 35,4 % учителей и 28,9 % авторов (подчеркнем, что это примерно третья часть респондентов в каждой из групп) назвали гипертекстуальность (наличие гиперссылок, куар-кодов).

Авторы в качестве предпочтительного признака представления методматериалов выбрали креолизированность (синтез вербальной и невербальной информации) – 42,2 %, что является несколько более высоким показателем, чем в группе учителей (34,5 %). Возможность обратной связи как важный признак медиатекста отметили 30,1 % учителей и 26,7 % авторов (см. рисунок 20 в Приложении 6).

В целом респонденты сочли форму электронного документа «приемлемой» (показатели по каждой группе почти идентичные).

3) Прагматико-функциональная специфика ММД (с позиций респондентов) выявлялась на основе установления приоритетных направлений ответа с помощью определения частоты выбора варианта из предложенного списка.

3.1. Представления респондентов о функциях, выполняемых методической литературой. Респонденты обеих групп считают, что методическая литература выполняет информационную и познавательную функции (46,3 % в группе учителей, 40,6 % в группе авторов). Третье место по значимости учителя отводят развивающей функции (20,1 %); на данную функцию указали 16,6 % авторов. Более значимой по сравнению с развивающей авторы посчитали систематизирующую функцию (17,1 %), ее показатели в группе учителей ниже (12,3 %). Организационную функцию методической литературы отметили 12,6 % авторов, что в 2 раза больше доли ответов учителей (6,1 %). Коммуникативной функции предпочтение отдают 8,2 % учителей и 4,6 % авторов; 8 % авторов считают важной воспитывающую функцию, как и 6,9 % учителей (см. рис. 21 в Приложении 6).

3.2. Взгляды респондентов на роль коммуникативных стратегий, лежащих в основе методических продуктов. Отметим, что список вариантов, предъявленный респондентам, был основан на нашем опыте редактирования, изучения научной литературы и частично на выявленных нами и описанных в подразделе 2.2 результатах анализа коммуникативно-прагматических стратегий ММД.

В качестве ведущих стратегий методической литературы респонденты чаще указывали информирующую (учителя – 24,5 %, авторы – 19,9 %), объясняющую (17,3 % и 21 % соответственно), а также когнитивную (представленную в нашем комментарии для опрашиваемых как поиск решения проблем) функции: 16,3 %

учителей и 17,4 % авторов. Авторы считают важной также стратегию управления и планирования (15,2 %); закономерно, что этот вариант выбрали только 7,9 % учителей. Стратегию сотрудничества отмечает примерно одинаковое количество респондентов (учителя – 14,1 %, авторы – 13 %). Стратегию убеждения указала крайне незначительная часть респондентов (2,7 % учителей и 2,9 % авторов). Неудивительно, что стратегии памяти (приемы улучшения запоминания информации читателем) более важны для учителей как читателей, чем для авторов (4,8 % против 2,2 %), равно как и эмоционально-аффективные стратегии (способы контролирования и управления эмоциями адресата) – 2,3 % учителей и 1,4 % авторов. Манипулятивные стратегии в методической литературе исключили практически все опрошенные (см. рис. 22).

3.3. Оценка респондентами коммуникативной тональности текста методического продукта

Поскольку перлокутивный эффект в дискурсе любого вида связан с правильно выбранной тональностью как одной из характеристик, по В.И. Карасику, установки в общении, в текст анкеты был включен вопрос, позволяющий определить оценочное отношение респондентов к уместности/неуместности той или иной тональности текста. Наполнение видового разнообразия тональностей при составлении вопроса определялось нами прежде всего на основе категорий коммуникативной стилистики и прагматики текста [10; 16; 184].

При ответе на этот вопрос можно было выбрать не более трех вариантов ответа. В соответствии с полученными данными (рис. 23), первую позицию, как наиболее неуместная, занимает «высокомерно-снисходительная» тональность (ее не приемлет 21,2 % учителей и 22,8 % авторов). На втором месте по негативному отношению находится «фамильярная» тональность (у авторов – 20,5 % и 11,8 % в группе учителей).

Характерно, что «эмоционально окрашенную» тональность считает неуместной лишь незначительная часть опрошенных (примерно 8 % в каждой группе). В то же время 10 % учителей и 12,6 % авторов считают неуместной

«директивно-менторскую» тональность. Как видим, в своих «вкусах» респонденты двух групп достаточно близки, что позволяет сделать вывод о правомерности поставленного вопроса и считать уместными, с позиций коммуникантов, «дружескую», «партнерскую» и некоторые другие виды тональности.

Таким образом, в исследовании выявлены некоторые содержательно-функциональные признаки методической коммуникации с позиций коммуникативно-прагматического подхода к изучению дискурса.

4) Речевые предпочтения респондентов в оформлении методических материалов⁴

4.1. Использование эмоционально окрашенной лексики

Почти равное количество – треть респондентов – ответили положительно на вопрос необходимости эмоциональной окраски речи (32,8 % учителей и 31,1 % авторов), что подтверждает оценку места и роли эмоций в текстах методической продукции (см. выше показатели уместности/неуместности тональности). Затруднились ответить 37,6 % учителей и 22,2 % авторов, что, на наш взгляд, можно объяснить сложившимися стереотипами. Следует отметить, что показатель отрицательных ответов у авторов (46,7 %) значительно выше, чем у учителей (29,7 %) (см. рис. 2). Можно предположить, что это объясняется потребностью адресата методической литературы в дополнительном стимулировании интереса к тексту за счет повышения его эмоциональности.

⁴ Данные диаграмм представлены в тексте раздела для большей наглядности при презентации полученных результатов.

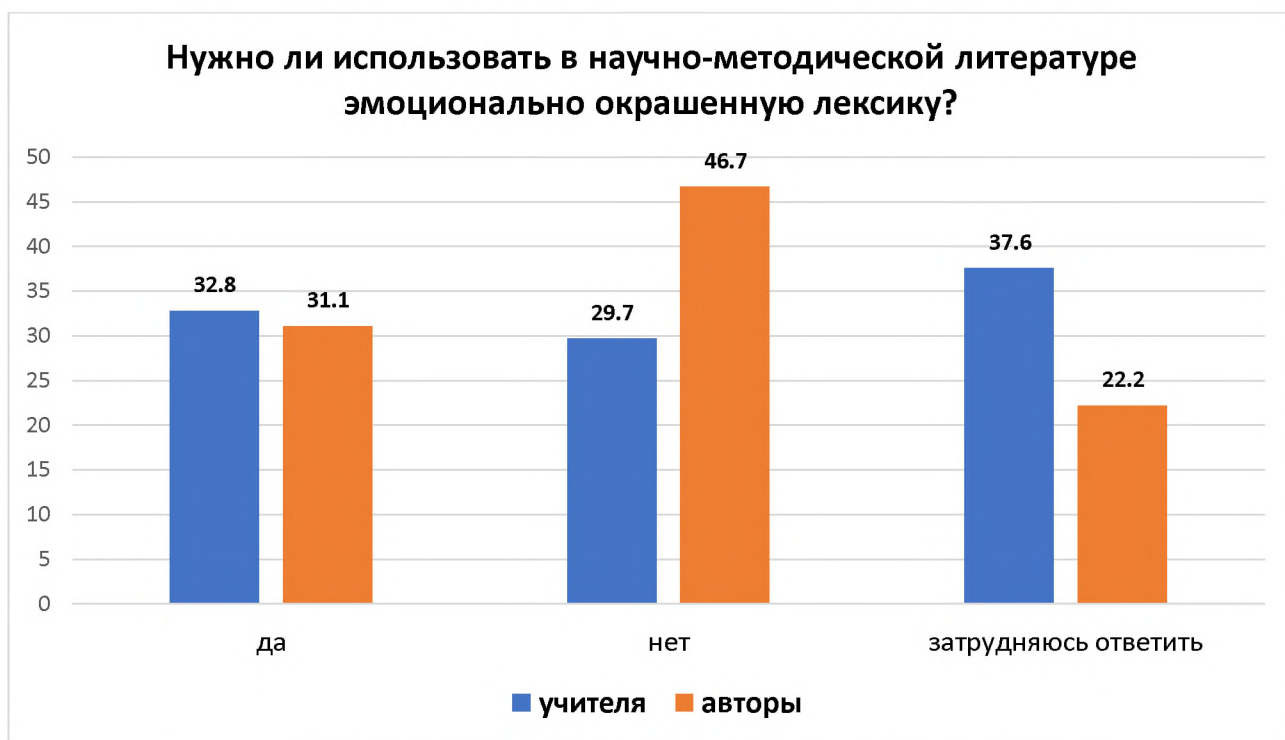


Рисунок 2 – Сравнительные данные ответов респондентов

4.2. Представления о роли выразительных средств в методическом тексте

Большинство респондентов (78,6 % учителей и 68,9 % авторов) считает, что выразительные средства языка делают текст личностно ориентированным, привлекают и концентрируют внимание читателя, вносят разнообразие в стиль изложения. Ответный эмоциональный отклик выразительные средства языка вызывают у 15,3 % учителей и у 11 % авторов.

Кроме того, установлено, что 15,6 % респондентов-авторов считают, что выразительность речи не играет значительной роли. В этом представлении они отличаются от респондентов-учителей (лишь 6,1 % считает так же) (см. рис. 3). Эти данные свидетельствуют о незначительном расхождении авторов и читателей в представлениях о языке методической литературы, а также о потребностях и приоритетах адресной аудитории, касающихся выразительности речи.

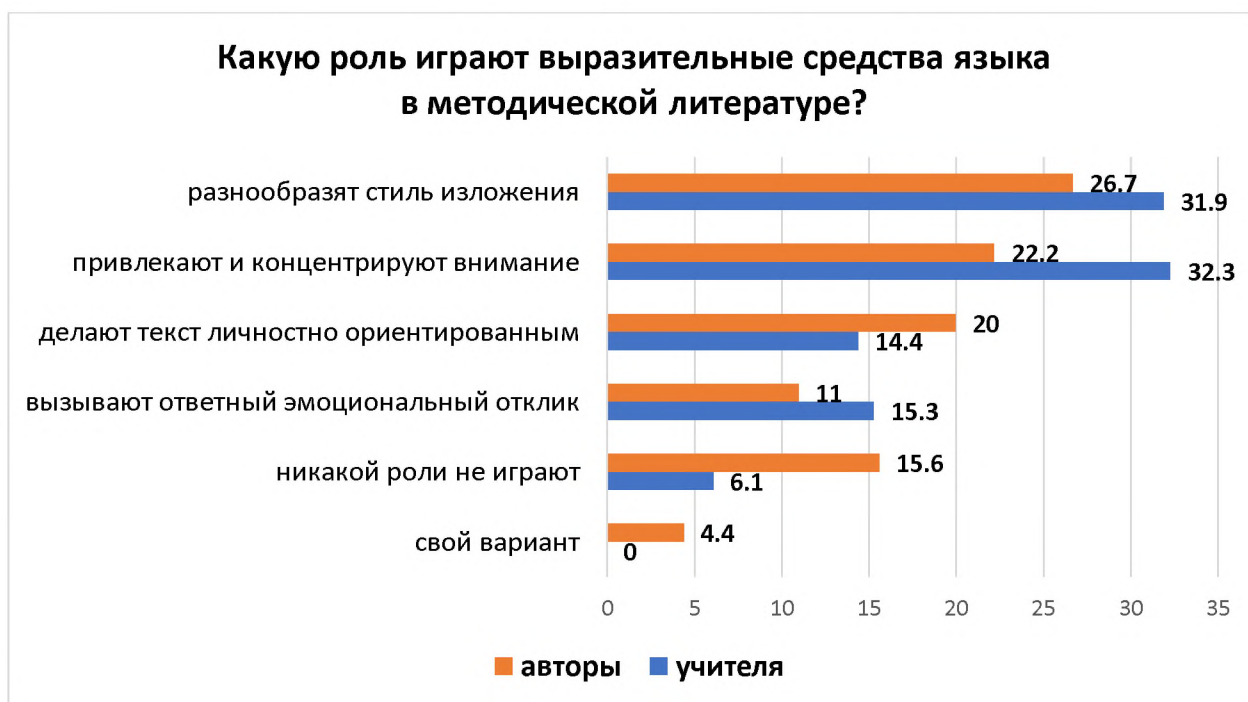


Рисунок 3 – Сравнительные данные ответов респондентов

4.3. Оценка уместности использования заимствованных слов

Согласны с их употреблением примерно равное количество в обеих группах (25,3 % учителей и 24,4 % авторов), в то время как не считают уместным их использование 15,3 % учителей, что более чем в два раза превышает количество ответов авторов (6,7 %). Уместность заимствований в случае отсутствия русского синонима отметили 42,4 % учителей и большинство авторов (64,4 %) (см. рис. 4).

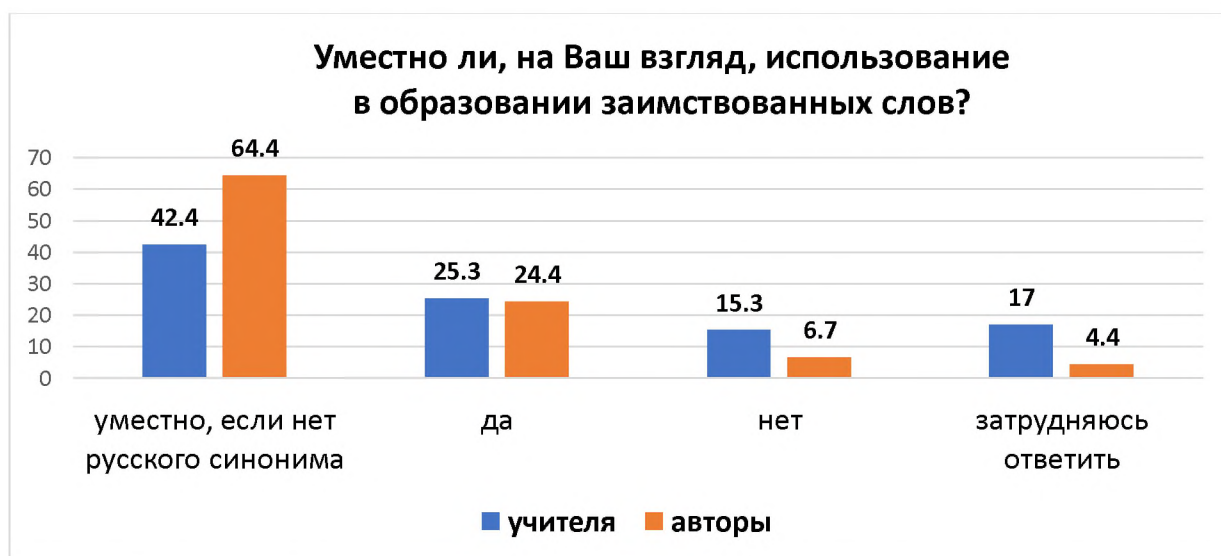


Рисунок 4 – Сравнительные данные ответов респондентов

4.4. Отношение к языковой правильности методического текста

В контексте выявления коммуникативно-прагматических сбоев в письменных дискурсивных практиках, представленных в следующем разделе (см. 3.2), важно отметить, что 77,6 % учителей не замечают ошибок в текстах методической литературы ИРО РТ, в то время как авторы чаще всего замечают логические (22,4 %) и грамматические ошибки (13,8 %). Незамеченными остаются ошибки в целом у 43,1 % опрошенных авторов (см. рис. 5).

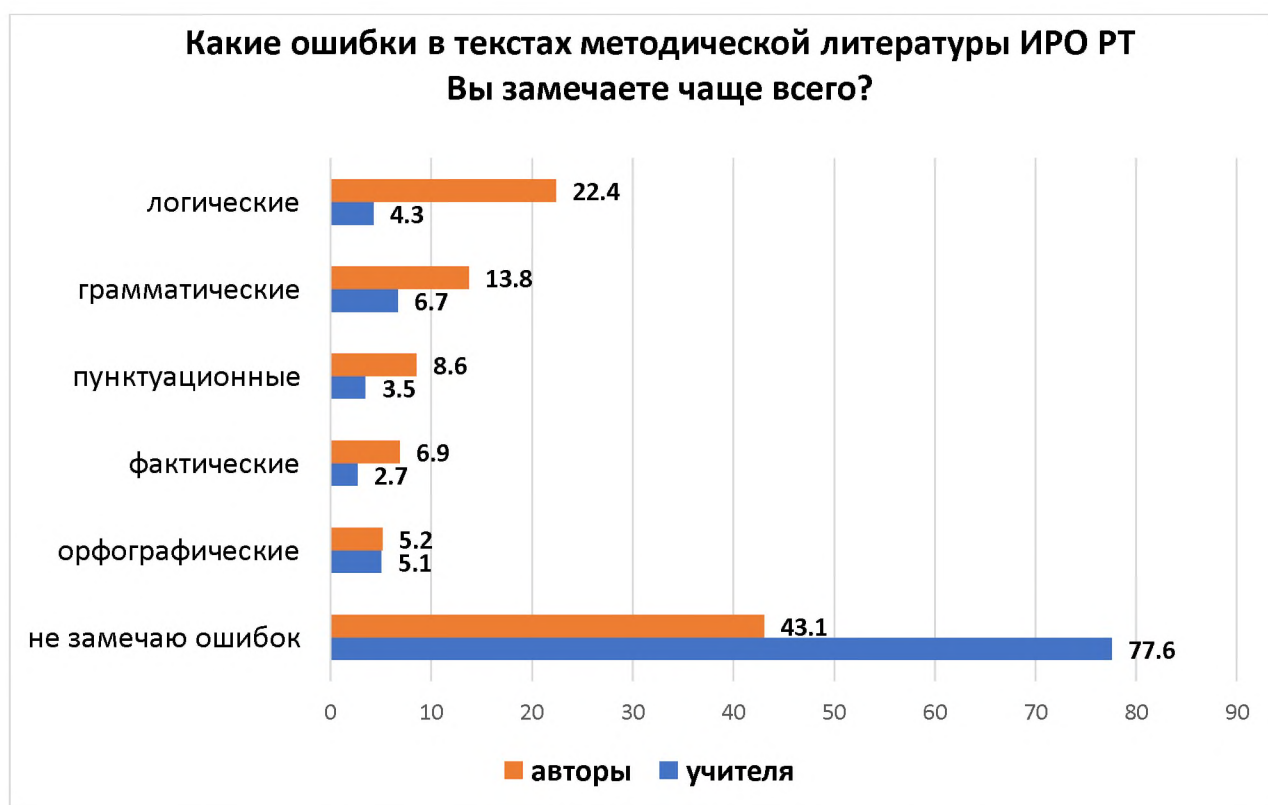


Рисунок 5 – Сравнительные данные ответов респондентов

В целом уровень грамотности текстов методической литературы ИРО РТ как высокий и удовлетворительный оценили 81,2 % учителей и 84,4 % авторов. Низким его считают 0,4 % учителей и 2,2 % авторов, остальные респонденты затруднились ответить (см. рис. 6).

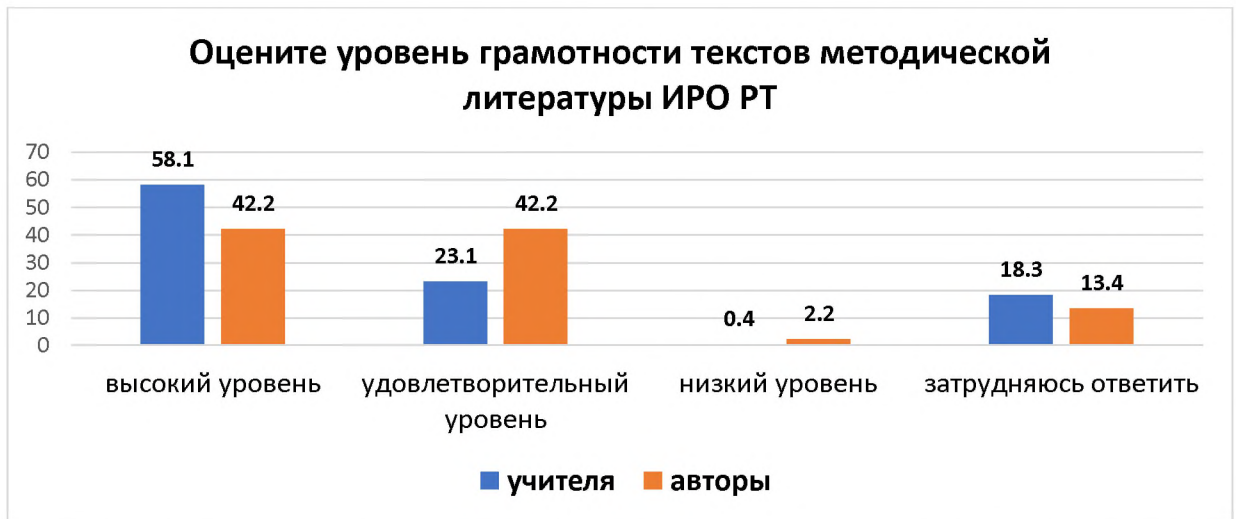


Рисунок 6 – Сравнительные данные по оценке языковой правильности методических текстов

4.5. Представления об идеале авторской речи

На вопрос «Какой, по Вашему мнению, должна быть в идеале речь автора методической литературы?» большинство респондентов ответили: «грамотной», «понятной, доступной» (59 % учителей и 60 % авторов). Логичную речь считает признаком речевого идеала лишь пятая часть авторов (20 %) и только 1 % учителей. Ответ «точной, лаконичной, четкой» встречается у 14 % учителей и не отмечен у авторов. Кроме того, 5 % учителей считает важным качеством идеальной речи автора методической литературы эмоциональную окрашенность, у авторов оно не отмечено (см. рис. 7).



Рисунок 7 – Сравнительные данные представлений о речевом идеале

Итак, обобщая полученные результаты, отметим следующее.

1. Выявлены статусно-ролевые характеристики участников методического дискурса: все опрошенные сотрудники ИРО РТ являются авторами методических материалов – чаще всего научно-методической (научные статьи в специальных журналах, монографии) и методической литературы (методическое пособие, методические рекомендации). Более половины учителей – потребителей методической литературы являются и ее авторами, чаще всего информационно-методической (описание педагогического опыта), прикладной методической (сценарии, тематические подборки материалов и т. п.) и собственно методической литературы (методические разработки).

2. Коммуниканты в качестве основной стратегии, реализуемой в методической литературе, определяют информирующую стратегию, а в качестве важных называют объясняющую, когнитивную стратегии и стратегию сотрудничества. В то же время стратегии управления и планирования, которым авторы отводят четвертое место по значимости, у адресатов занимают лишь шестое место. Эти результаты согласуются с данными по определению коммуникантами функций методической литературы: в качестве ведущих отмечены информационная, познавательная и развивающая функции, тогда как организационная и систематизирующая оценены авторами гораздо выше, чем потребителями методической литературы.

3. При сопоставлении данных, полученных от респондентов двух групп, расхождения выявлены в оценке эмоциональности текстов методической литературы. Для учителей эмоциональная лексика и выразительные средства языка являются ее важным элементом, в то время как авторы их употребление не считают необходимым. Кроме того, респонденты-учителя считают неуместной строго официальную и безличностную тональность в методической литературе (в количественном отношении этих ответов в группе учителей почти в три раза больше, чем у респондентов-авторов).

4. Можно говорить о следующих чертах социолингвистического портрета коллективного адресата. Возрастная характеристика определяется

преобладанием группы от 40 до 59 лет. Респонденты до 30 лет (молодежь) крайне немногочисленны (7 % опрошенных), что объясняется сложившейся социодемографической ситуацией в российской школе. Треть целевой аудитории имеет большой стаж работы в педагогической профессии: более 20 и 30 лет. Опыт создания методических текстов имеет примерно пятая часть, что говорит о преимущественно читательской позиции адресата и отсутствии умений речевого оформления профессионального текста. Как потребитель методической информации, учитель имеет разные характеристики: так, $\frac{1}{2}$ часть адресной аудитории предпочитает бумажный формат с дублированием на электронном носителе. Сейчас можно говорить только в перспективе о «переходе» от традиционной бумажной книги как источника методических знаний к медиаформату. Речевые предпочтения можно кратко охарактеризовать следующим образом: к выразительным средствам языка в методической литературе адресная аудитория относится нейтрально (только треть опрошенных видят в ней средство привлечь внимание читателей и внести разнообразие в стиль изложения); такое же отношение у адресата к эмоционально окрашенной лексике, что свидетельствует об адекватности стилевых ожиданий и ориентации на стандартные средства профессионального текста. Наиболее неуместной по коммуникативной тональности считается «высокомерно-снисходительная» и «экспрессивно-оценочная». В использовании заимствованной лексики в широком контексте образовательной сферы адресат не имеет отчетливо выраженных предпочтений. Наиболее репрезентативным показателем можно считать мнение о том, что она уместна в случае отсутствия исконного синонима. Большинство учителей не замечают ошибки в текстах методических изданий и ценят грамотность, понятность и доступность речи.

3.2 Коммуникативно-прагматические сбои в письменных дискурсивных практиках и их причины

Чтобы достичь планируемого положительного прагматического эффекта в методическом медиадискурсе, его адресанту, как и любому высокообразованному агенту институционального педагогического дискурса, необходимо адекватно оформлять материал с точки зрения прагматики, лексики и грамматики, учитывать объем словарного запаса адресата, с помощью языковых средств вызывать нужные ассоциации и обеспечивать понимание речи с позиций своей коммуникативной компетентности. Последствия коммуникативной некомпетентности в современных дискурсах разных видов рассмотрены в работах Н.С. Зубаревой [54], О.Б. Сиротининой [132], О.И. Максименко [166] и многих других.

В данном разделе выявляются языковые факторы, приводящие к недостаточно адекватной передаче смысла в типичных коммуникативно-речевых ситуациях НММД в диадах «ученый – учителю» и «учитель – учителю». Для этого было проанализировано 30 текстов методических пособий и рекомендаций, а также несколько сборников научно-практических конференций, поступивших в информационно-издательский отдел ИРО РТ для подготовки к опубликованию в медиасреде организации в 2020–2023 гг. Авторами материалов, представляющих, в основном, обобщение педагогического опыта, являются специалисты образовательных организаций (авторы-составители сборников, пособий, рекомендаций) и учителя (преимущественно авторы статей).

Объектом исследования здесь стали типичные ошибки адресанта речи, которые следует считать потенциальными рисками неадекватного понимания высказывания читателем – потребителем методической продукции. Как показал анализ, такие риски могут быть связанными с потерей логической связи предложений, смысловой целостности выражаемой мысли, а также с теми нарушениями литературной нормы русского языка, которые могут привести к определенным сбоям в смысловом восприятии речи. Всего было выявлено

986 фактов, содержащих ошибки такого рода, трактуемые нами как коммуникативно-прагматические сбои.

Под коммуникативно-прагматическим сбоем здесь понимается искаженная передача информации методического характера, обусловленная нарушением литературной нормы при речевом оформлении текста и влекущая за собой риск затрудненного восприятия читателем смысла фразы или текстового фрагмента. Факт наличия такого риска устанавливался на уровне сопоставления коммуникативно-прагматического намерения отправителя и его результата, вербализованного в письменной форме текстов указанных жанров. Соответственно, *методами* достижения цели и решения поставленных задач стали 1) анализ фактов в нормативном аспекте и их классификация с точки зрения характера нарушения языковой правильности и 2) метод качественного анализа, способствующий установлению наиболее частотных видов отклонений от языковой нормы, влекущих за собой нарушение смысловой адекватности речи.

На понятийном уровне смысловая адекватность речи интерпретируется нами на основе критериев ее истинности/ложности, которые Г.В. Колшанский трактовал как правильность смыслового отображения языковыми структурами «действительных закономерностей бытия, явлений, процессов и т. д.», указывая, что «адекватность понятийной системы человека системе отношений реальных объектов зиждется... на проверке соответствующих познавательных актов в процессе практической деятельности человека по освоению мира» [80, с. 38]. Следует также подчеркнуть, что понятие смысловой адекватности речи тесно связано с адекватностью прагматической, то есть с пониманием исходных интенций адресанта. Прагматическая адекватность, по мнению О.И. Колесниковой, обнаруживается «в плоскости логико-семантических соответствий авторской задачи и языкового способа ее воплощения» [78, с. 80]. Неполная прагматическая адекватность, приводящая, с точки зрения Л.Г. Лисицкой, к деформации дискурса, определяется тождественностью/нетождественностью «интерпретации высказывания по отношению к участникам коммуникации» [90, с. 35].

Понятие нормы, которая обычно считается фактором адекватной передачи авторской мысли в письменном тексте, трактуется Л.П. Крысиным как «результат традиции», «многолетний обычай использовать языковые единицы и их сочетания», а также «как результат кодификации» и «совокупность предписаний, касающихся употребления языковых единиц» [86, с. 23]. Внимание к соблюдению норм русского языка в последние годы в нашем обществе повысилось, в том числе в связи с принятием на федеральном уровне ряда нормативных правовых документов, регулирующих деятельность различных структур при использовании государственного языка Российской Федерации [187; 188].

Нарушение кодифицированной нормы часто приводит к нарушению адекватности восприятия смысла речи. Это утверждение опирается на результаты изучения соотношения коммуникативных и когнитивных процессов, в том числе исследования восприятия слова, его понимания и интерпретации. В.З. Демьянков, говоря о факторах понимания текста, признает необходимость презумпции правильного употребления языковых единиц в логической интерпретации предложений. Важной частью информационного аспекта высказывания для адресата является «выводимое знание», или «логика высказывания» [42, с. 373]. Однако «получатель» информации может оказаться в сложной ситуации из-за сбоя при переводе мысли автора из внутренней речи во внешнюю.

Решение поставленной задачи потребовало обращения к понятию коммуникативно-прагматической нормы. Такое понятие зафиксировано в словаре «Эффективное речевое общение (базовые компетенции)». По определению, это «совокупность принципов, постулатов и правил целесообразного и эффективного речевого поведения, т. е. речеповеденческая норма» [133, с. 221]. Автор данного определения А.П. Сковородников считает коммуникативно-прагматическую норму коммуникативной, употребляя эти термины как синонимы. Основным содержанием этой нормы считаются лингвопрагматические постулаты, или максимы речевого общения, а также коммуникативные качества речи. Так как в ММД с типичными для него прежде всего информирующей и объяснительной стратегиями важнейшими качествами являются качества точности и ясности, при

анализе причин коммуникативно-прагматического сбоя нами отслеживалось соответствие языкового оформления письменных дискурсивных практик (в рамках высказывания или микротекста) именно этим качествам. Отсутствие точности и ясности речи снижает эффективность речи при ее понимании адресатом.

Как показал анализ текстов авторских рукописей, представленных в нашей выборке, неадекватная передача информации обуславливается фактом нарушения языковой нормы. Качитативный анализ установленных нарушений после их классификации на основе общепринятых типологий речевых ошибок, используемых в нормативных справочниках [180; 181], показал следующие результаты (см. рис. 8). Наибольшее число нарушений зафиксировано в группе лексико-семантических ошибок, обнаруженных в 442 фактах выборки (45 %). Далее по признаку частотности следуют морфологические ошибки, выявленные в 241 факте (24 %), затем – собственно логические – 99 фактов (10 %) и синтаксические – 58 (6 %). В сектор диаграммы «иные» входят фактические, графические, орфографические и пунктуационные ошибки (всего 15 %).

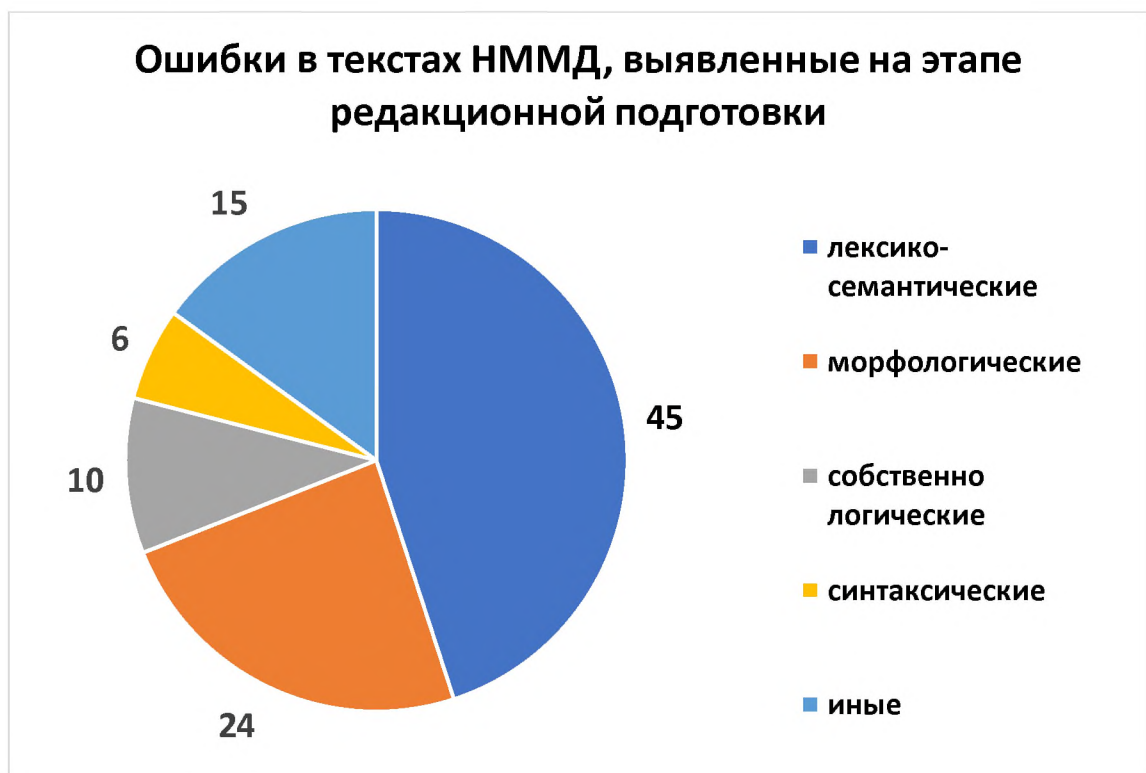


Рисунок 8 – Диаграмма со статистическими данными анализа ошибок

Рассмотрим наиболее типичные нарушения. Подчеркнем, что концептуально важной интерпретационной основой из квалификации мы считаем понятие коммуникативно-прагматического сбоя в дискурсе, причиной которого является то или иное нарушение языковых норм.

Лексико-семантические ошибки. К ошибкам этого вида, по нашему мнению, приводит нечеткость логических операций при выборе слов, результатом которой становится искажение понятийной точности речи. Данный когнитивный по природе фактор (то есть, по сути, ментальный сбой) установлен в следующих случаях.

1. Смещение родо-видовых понятий, например: *Принятые Государственной думой и Правительством России Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОСы и др. стали **важнейшей законодательной базой** в сфере образования.* Авторская интенция повысить ранг значимости предмета речи приводит к несоответствию его реальному статусу: правительство является исполнительным, а не законодательным органом власти; перечисленные документы составляют не законодательную, а нормативно-правовую базу; такая «база» не может быть более или менее важной, а выражение качественного признака в форме суперлятива (*важнейшей*) является коммуникативной неудачей.

Приведем примеры подобного рода. В выражении *подготовка к ГИА и ЕГЭ* (ЕГЭ – это форма ГИА, наряду с ОГЭ) не соблюден принцип логического деления понятий, как и в следующем факте: *будущее нашего **города**, в том числе **республики**, закладывается уже сегодня.* Здесь наблюдается коммуникативно-прагматический сбой, обусловленный «наложением» понятийных сфер, образуемых лексемами с широкой и узкой семантикой. Гиперо-гипонимические отношения между семами таких лексем искажаются, так как понятийные компоненты их семантической структуры не соответствуют объекту номинации, например: ***этнический состав** республики... **формировался как** **многонациональный регион*** (причина – отождествление разнородных понятий); ***галерея картин с русскими, татарскими, английскими сказками*** (причина – пропуск компонента «иллюстрациями»); *Далее нашему вниманию была*

представлена не просто экскурсия, а настоящий театр действий, где главными героями были учащиеся и гармонь; понимание слов и понятий посредством примеров является основным принципом обучения (причина – наложение разнородных семантических пространств вследствие их объединения) и многие другие. Недопустимость подобных немотивированных семантических «пересечений» легко устанавливается, если в языковом сознании адресанта четко отражаются семантические связи и отношения лексических компонентов высказывания.

2. Избыточное наслоение номинаций однородных, но не идентичных по своей семантике номинаций понятий, приводящих к наложению их сущностных (онтологических) свойств. Сбой при реализации авторской интенции, приводящий к лексико-семантическим ошибкам в этом случае, чаще всего наблюдается в фактах, содержащих дублирование синонимов (*шедевры архитектуры, скульптуры, зодчества...*; как видим из приведенных *определений и дефиниций...*; *разработана дорожная карта и план реализации проекта*).

3. Нарушение смысловой сочетаемости на уровне отрезков фраз, то есть в микроконтексте. Одной из причин такого нарушения может выступать бедный лексический запас адресанта речи, что проявляется на уровне сочетаемости слов. Сбой такого характера наблюдался, в основном, в фактах неудачного использования определений: *проекторная* (вместо «проектная») *деятельность на уроках, проблемы могут возникнуть из-за незнания примитивных* (вместо «элементарных») *правил безопасности* или названий действий: *использование телефонов для снятия* (вместо «съемки») *сценок, этюдов, мы стоим* (вместо «находимся») *на правильном пути, сделала ударение* (вместо «акцент») *на внеурочную деятельность*. В этих случаях адресант либо не знает точного наименования объекта, либо не продумывает результат подобного словоупотребления.

4. Паронимическое смешение также может выступать причиной лексической ошибки: *штамп* (вместо «штамм») *коронавируса, генерализация идей* (вместо «генерация»).

К группе лексико-семантических примыкают обнаруженные нами **логические ошибки**, которые считаются нарушениями логического мышления, вызванными:

– отсутствием логического основания для противопоставления: *В сельской школе с каждым годом **наполняемость классов уменьшается**, но хотим заметить, что некоторые **выпускники выбрали и успешно сдали ЕГЭ по этой дисциплине**;*

– алогичным включением смыслового компонента в один логический ряд: *Это результат кропотливой, комплексной работы по выявлению одаренных **детей, в том числе учителей** технологии, которые становятся экспертами;*

– явным нарушением последовательности мысли: *...учащиеся отправились в Никольское-Вяземское, **где Лев Николаевич Толстой и Иван Сергеевич Тургенев часто встречались и даже считались близкими товарищами**.*

Близкими к логическим нарушениям как факторам коммуникативно-прагматических сбоев мы посчитали ошибки, связанные с конструктивной и семантической неполнотой выражаемой в речи мысли. Такие ошибки вызывают определенную реакцию в силу неполной информативности сообщения, ощущение «брошенной» мысли из-за ее обрыва. Например, предложение *Эта модель образования **выглядит недостаточной*** может вызвать при понимании ответные негативные реакции и вопросы: для чего? из-за чего? и т. д.

Логически неполноценным высказывание становится зачастую из-за пропуска семантического компонента фразы, необходимого для целостного восприятия смысла. Коммуникативно-прагматический сбой наблюдается в этом случае, видимо, по причине отсутствия в лексиконе адресанта нужной лексической единицы. Например, авторское намерение разъяснить критерий креативности «образное и ассоциативное мышление» неудачно реализовано в тексте одного из анализируемых сборников информационно-аналитических материалов для педагогов. В следующих фактах определения креативного мышления автор сконструировал метафору, признаки которой вербализуются в усеченном виде – *комплекс интеллектуальных свойств, проявляющихся в готовности работать*

в фантастическом, «невозможном» (для кого или почему?) контексте [206, с. 13]. В остальной части определения фиксируются лексические пробелы, вызывающие вопросы читателя: *восприимчивость – умение замечать (в чем?) необычные элементы и противоречия (чего именно?)*.

В другом факте, раскрывая сущность тренингов как одной из форм «тренировки педагогического мышления родителей», субъект формулирует их особенность следующим образом: *в ходе их проведения родителей не только информируют о правильных способах поведения с детьми, но и упражняют, закрепляют эффективные приемы, доводя их до автоматизма*. В подобных случаях, видимо, авторы преувеличивают роль контекста в интерпретации смысла высказывания, надеются на читательские пресуппозиции.

Логико-грамматические ошибки. В группу этих ошибок были отнесены те отклонения от морфологических и синтаксических норм, вследствие которых нарушались логические законы ясной речи. Следует считать логико-грамматические ошибки коммуникативно-прагматическим сбоем, так как их последствием становится затемнение интенционального смысла, то есть неясность интенции автора.

1. Среди зафиксированных нами морфологических ошибок преобладает неверное употребление личного местоимения, приводящее к двусмысленности (*Когда **корабль** Гагарина начал трогаться, он* сказал известную всему миру фразу «Поехали!»; *Решение задач разными способами реализует **право** ученика на выбор варианта получения ответа, даже если оно* не является традиционным), а также – к логической противоречивости (*Миграция полностью компенсировала естественную **убыль** населения и обеспечила ее прирост*). Анафорическое местоимение в начале нового предложения может снизить степень адекватности смысла и возможность распознавания интенции: *Психологическим риском является риск, что современные учащиеся не всегда осознают процессы для оценки навыков на индивидуальном уровне. А **это** очень важно*. (Очень важно, что учащиеся не всегда осознают – какие процессы?). Декодирование референта дейксиса здесь затруднено, так как, опираясь на предыдущий фрагмент о не всегда

осознаваемом процессе, адресат может ошибочно проецировать смысл местоимения «это» на данный недостаток, что предусмотрено цепочкой двух высказываний. В результате «выводимый» смысл не только искажен, но и абсурден. Кроме того, в первом предложении нарушена норма синтаксической связи придаточной и главной частей сложноподчиненного предложения (*риск, что*).

Частотными морфологическими ошибками, свидетельствующими, скорее, о когнитивных нарушениях в категоризации признаковой сферы при ее вербализации, в анализируемом материале оказались совмещенные формы сравнительной степени наречий (*более результативнее, более подробнее и последовательнее*) и превосходной степени сравнения прилагательных (*наиболее интереснейших мероприятий*).

Еще одним проявлением сбоя мы признали отклонение от нормы повествовательной речи, а именно несоблюдение требования единства видо-временных глагольных форм, говорящее об отсутствии когнитивного навыка соотнесения временной семантики нескольких глаголов в предикации (*Я много лет являлась руководителем методического объединения учителей гуманитарного цикла, часто приходится выступать на городских методических объединениях учителей*).

2. Синтаксические ошибки, в основном, представлены в фактах изменения порядка слов в предложении, включая конструкции с неверным употреблением однородных членов. Особенно часто это наблюдается при использовании составных/двойных союзов: *давать не только фундаментальные знания, но и развивать профессиональную компетентность; не только проводится лингвистический анализ, но и систематическая работа*, связанная с пониманием смысла прочитанного; *Внедрение новых информационных технологий способно преобразовать как рутинную работу библиотекаря, так и внести существенные коррективы в образовательно-воспитательный процесс и др.*

Нередки случаи нарушений нормы порядка слова при построении предложений с причастными оборотами, например: *Проведенный опрос* методом

обратной связи педагогов показал позитивную динамику; закодированные **итоговые упражнения** с помощью QR-кода.

Установлена также частотность нарушений норм синтаксической связи компонентов высказывания: к таким фактам относятся ошибки в согласовании определения с определяемым словом при их дистантном расположении (для овладения **приемами** формирования креативного мышления, **применяемых** на уроке литературного чтения). Серьезное смысловое искажение при обособлении может быть обусловлено неудачным совпадением согласованной с причастием формы в двух и более словах: в этом случае неясно, к какому опорному слову с идентичным падежным значением относится определение: *возможности применения межпредметной **интеграции** на уроках литературы, способствующей* повышению качества знаний в ходе подготовки к ЕГЭ.

Сбой в передаче информации может возникать также при дистантном расположении тесно связанных по смыслу словосочетаний с несогласованными определениями, как в следующем примере: *Адаптированные **тексты** о национальных праздниках и традициях народов, о значении Родины в жизни человека с грамматическими заданиями* могут использоваться на различных этапах урока – вместо «Адаптированные тексты с грамматическими заданиями...»

Нарушение грамматической нормы при управлении в случае объединения однородных членов предложения, требующих разных падежей зависимых слов, также, на наш взгляд, лишает восприятие смысла высказывания адресатом ясности и точности: *мастер-классы проводятся, чтобы **помочь и научить коллег;** социальные сети помогают **найти и познакомиться с потомками** выдающихся жителей нашего города.* К подобному результату приводит нанизывание форм родительного падежа: *раскрытие **потенциала наставляемого, необходимого** для успешной профессиональной самореализации.*

Таким образом, логико-грамматические ошибки приводят к коммуникативно-прагматическим сбоям, так как смысловая адекватность речи зависит от четкой расстановки членов предложения, в синтаксической структуре которого должен быть акцентирован определяемый или управляемый объект либо

субъект. В некоторых фактах, извлеченных из текстов научно-методического дискурса в жанре статьи, непродуманность этого речевого действия или его пропуск приводят к абсурду. Например, в высказывании *...создаются искусственно близкие к реальным условиям ситуации* (вместо *искусственно создаются*) нарушение порядка расположения компонентов переносит смысловой акцент в плоскость, не поддающуюся логико-смысловому членению.

Незапланированный комический эффект в двусмысленных высказываниях при абсурдном изложении мысли наблюдается в тех фактах, где зафиксирован сбой в построении словосочетаний в позиции подлежащего: *Мы справились с молодым педагогом достаточно быстро и грамотно* – вместо «Мы с молодым педагогом...»; в построении сложного предложения с определяемым словом, смещенным с нужной позиции в главной части: *Черчу линию на доске, при помощи которой показываю планирование этапов изучения темы*; при ошибочном употреблении анафорического местоимения: *определение типичных ошибок и пробелов в умениях и навыках путем их устранения и совершенствования...* (автор вряд ли планировал указание на устранение умений и навыков либо совершенствование ошибок и пробелов).

Отдельным фактором коммуникативно-прагматических сбоев, как показал анализ материалов (и рукописных, и опубликованных), является не всегда мотивированное и уместное использование фонда заимствованной лексики профессионального методического дискурса, в том числе не вошедшей в русский литературный язык. Безусловно, образовательная терминосистема расширяется за счет новых номинаций, заполняющих так называемые элиминированные лакуны, то есть заполняющие «пустые», отсутствующие в языке-доноре семантические элементы, например: *флэш-наставничество* (орфография автора сохранена – В. Ш.) (встреча с потенциальными подопечными), *ассесмент-центр* (наиболее эффективный способ определения уровня компетенций руководящих и педагогических работников), *медиация* (посредничество) и многие другие.

С одной стороны, употребление иноязычных слов связано с интенцией обеспечить научность изложения (яркий факт – *инсайтное озарение*). Вследствие

этой причины в дискурсе появляются нежелательные и лишние в русской речи иностранные слова, например: *Современный педагогический мир уже несколько последних лет суть вопроса сводит к тому, чтобы **превентивно** и психологически подготовить человека к переустройству мира технических возможностей.*

Заимствованные слова в этом случае, видимо, призваны произвести на адресата «эффект мнимой учености»: можно предположить, что слово **брейншторминг** звучит внушительнее привычного *мозгового штурма*, **тайм-менеджмент** – солиднее *контроля времени*, **фасилитатор** – весомее *посредника* или *консультанта*, **эдьютейнмент** гораздо загадочнее «затертого» выражения *игровое обучение*, а перечисление форм проведения мероприятий: **митап**, **питчинг**, **хакатон**, **печа-куча**, **форсайт-сессия**, **плейбэк-театр** и т. п. – призвано вызвать у простого сельского учителя благоговейное уважение (или, что очевиднее, «культурный шок»). Нельзя не согласиться с тем, что возникающая в дискурсе «неопределенность высказывания», создаваемая подобными иноязычными словами, «не позволяет индивиду сформировать адекватную структуру знания, которая бы служила схемой обработки информации» [7, с. 43].

С другой стороны, выбор варианта с «чужим» словом связан с престижностью знания новых слов и понятий, это «знак» современной языковой личности, от имиджа которой не отказываются, модернизируя не только информационный фонд методических знаний, но и речевую оболочку их хранения в языковой памяти. Например, сегодня этот ряд таких «показателей» имиджа возглавляет уже привычное слово *тренд*: *Наставничество сегодня – и популярный **тренд**, и осознанная необходимость.* Немотивированным словоупотреблением англицизмов как одним из распространенных проявлений коммуникативно-прагматического сбоя, обусловленным языковой модой, можно признать номинации **диссеминация** опыта (вместо *распространение*), **модератор** и **спикер** (вместо *ведущий* и *выступающий*), **комьюнити** (вместо *сообщества*), **сторителлинг** (вместо *рассказывание историй*), **хоумскулеры** (вместо *школьники на домашнем обучении*). Кроме того, сбоем можно считать употребление декодируемых «лишних» англицизмов с более долгой историей заимствования,

например: *Для повышения мотивации школьников... рекомендуется **авансировать** успешный результат.*

Как мы видим, письменные дискурсивные практики потенциальных адресантов НММД не всегда соответствуют представлениям об образцовой русской речи. Я.Э. Ахапкина писала, что неудачным, далеким от образца учебно-научный текст делают именно «немотивированные речевые сбои (логические, семантические, лексические, грамматические)» [6, с. 76]. Современные текстовые редакторы в разнообразных компьютерных программах оснащены функцией проверки правильности написания слов и построения предложений, однако многие ошибки, как справедливо отмечено Е.И. Литневской, не устраняются автоматически, а требуют от адресанта письменного дискурса сознательного исправления [91], т. е., с нашей позиции, когнитивных усилий [156].

Еще одной проблемой коммуникативно-прагматического характера становится использование искусственного интеллекта при создании текстов НММД. Выдаваемые за образец или передовой опыт, продукты работы нейросетей могут тиражироваться в образовательных организациях и включаться в процесс обучения и воспитания, что может привести к непредвиденным последствиям. Именно по этой причине «непредсказуемость перспектив использования технологий искусственного интеллекта и отсутствие знаний о последствиях внедрения» [82, с. 42] вызывает негативное отношение к технологиям искусственного интеллекта. Так, например, текст автора – учителя информатики «Успешное освоение современных цифровых инструментов и мобильных приложений: ключ к качественному образованию» имеет 98,9 % оригинальности, хотя содержит описания цифровой платформы «Яндекс.Учебник», проектов «Цифровой образовательный контент», «Дай 5!», «Цифровая школа "Учи.ру"», нескольких мобильных приложений и т. д. (46 % объема текста статьи). При его проверке в системе «Антиплагиат», как минимум, должны отражаться ссылки на их заимствование, что снижает процент оригинальности. «Автором» используются однотипные синтаксические конструкции и многочисленные повторы *это позволяет, помогает, предоставляет, способствует, дает возможность* и др.

Отсутствуют список литературы и ссылки на источники. Все это указывает на то, что текст сгенерирован нейросетью.

Многие исследователи выражают свою обеспокоенность по поводу технологических возможностей, используемых «для создания эффективных текстовых и иных импульсов, способных трансформировать сознание и поведение целевых аудиторий» [43, с. 25]. При создании электронных методических материалов необходимо ввести контроль использования нейросети.

Итак, основными факторами коммуникативно-прагматических сбоев при реализации авторской интенции в исследуемом дискурсе являются логические нарушения, в том числе неполнота речи; лексико-семантические ошибки (смещение родо-видовых признаков, безосновательное употребление синонимов в узком контексте, нарушение смысловой сочетаемости слова, паронимическое смещение); логико-грамматические ошибки морфологического и синтаксического характера, а также немотивированное использование заимствованных по происхождению терминов, связанное с освоением лексики цифрового образования.

Выводы по главе 3

1. К экстралингвистическим характеристикам научно-методического субдискурса ММД, функционирующего в цифровом пространстве дополнительного профессионального образования, относятся прагматические установки, включающие предпочтения и осознаваемые потребности в сфере передачи и получения профессионально значимой информации у респондентов двух групп: специалистов ИРО РТ (адресантов дискурса) и учителей-практиков данного региона, выступающих, в основном, адресатами, но при определенных условиях переходящих в позицию адресанта.

Сопоставление экспериментальных данных позволило выявить как идентичные, так и дифференциальные искомые признаки.

2. Респонденты обеих групп относятся к электронной форме методической продукции в целом положительно, считая ее «приемлемой», однако лишь третья

часть как адресантов, так и адресатов в качестве наиболее предпочтительного признака выбрала гипертекстуальность. Совпадают и представления респондентов о важнейших функциях, выполняемых методической литературой, о ведущих стратегиях, о роли выразительных средств в методическом тексте.

3. Основные дифференциальные содержательно-функциональные признаки методического медиадискурса обнаруживаются на уровне потребительских характеристик дискурсивных практик респондентов. Учителя более нуждаются в практико-ориентированных материалах (методические разработки, сборники упражнений и т. п.). Авторы же в основном предлагают методические пособия, рекомендации, указания, которые носят организационно-директивный характер.

У адресанта и адресата разные предпочтения в выборе информационного носителя методических материалов (авторы предпочитают бумажный носитель с дублированием на электронном носителе, учителя – и тот, и другой). На уровне речевых предпочтений также наблюдаются различия: адресанты не считают уместными эмоционально окрашенные средства языка, оправдывают употребление заимствованной лексики в случае отсутствия русского синонима. Потребители методической продукции реже замечают ошибки в текстах.

4. В письменных дискурсивных практиках в рамках коммуникации *«ученый – учителю»* и *«учитель – учителю»* на этапе редакционной подготовки методических материалов фиксируется недостаточно адекватная передача авторской интенции. Выявленные нарушения были классифицированы и рассмотрены как коммуникативно-прагматические сбои в передаче смысла, снижающие степень эффективности применяемых адресантами стратегий. Основным когнитивным фактором таких сбоев служит нечеткость логических операций при выборе слов и при построении предложений. Смысловая адекватность нарушается и может привести к недостаточно эффективной коммуникации в силу затрудненности восприятия смысла высказывания по следующим причинам: 1) неудовлетворительное состояние информационной базы адресанта, то есть отсутствие четких представлений адресанта-учителя о связи логического и собственно языкового аспекта продуцирования речи; 2) отсутствие навыков

проверки созданного текста с точки зрения соблюдения языковых норм различного характера; 3) низкая степень владения законами логического мышления и закреплённости в языковом сознании автора текста речевых действий по их контролю при продуцировании речи; 4) отсутствие ориентированности на адресата речи – читателя как носителя литературного языка, который, оказываясь в роли читателя профессионально значимого текста, испытывает необходимость в однозначности лексической репрезентации профессионально значимых объектов и прозрачности синтаксических связей и отношений между репрезентантами специального знания. Отклонения от литературной нормы снижают эффективность профессионального общения педагогов, чья прагматическая задача – донести ценную информацию максимально понятно и ясно, то есть доступно и эффективно.

Таким образом, к коммуникативно-прагматическому сбою в передаче авторской интенции на уровне дискурса приводят факторы когнитивного плана, во-первых, лежащие в основе формирования и понимания значения употребляемого слова и, во-вторых, требующие установления логического соотношения семантических компонентов высказывания.

Заключение

Современный методический медиадискурс является несоизмеримым по гипертекстуальным возможностям с традиционной формой создания информационного поля способом аккумуляции, хранения и передачи инновационных методических решений, соответствующих актуальным запросам социума, а также трансляции профессионального – педагогического – опыта. Медиаформат сегодня является оптимальным средством достижения целей дополнительного профессионального образования учителей и организаторов учебного процесса, успешно представляя постоянно трансформирующиеся, ориентирующиеся на современные вызовы, научно-методические знания и практические решения в прикладном аспекте этих знаний.

В диссертационной работе решены задачи по установлению системообразующих признаков, категорий и коммуникативно-прагматических параметров ММД, выявлению доминирующих в нем коммуникативно-прагматических стратегий и языковых способов, объективирующих интенции коллективного адресанта, разработке коммуникативно-прагматической модели ММД, установлению экстралингвистических и прагмалингвистических особенностей научно-методического субдискурса ММД.

Суммируем основные выводы проведенного исследования.

1. На основе анализа типологии профессиональных дискурсов образовательной сферы дано теоретико-методологическое обоснование выделения методического дискурса, методического медиадискурса и его субдискурсов. Предложено следующее определение методического медиадискурса, выступающего объектом диссертационного исследования: это особая разновидность институционального методического дискурса, представляющая собой совокупность профессионально ориентированных текстов, размещенных в медиаресурсах образовательных организаций и репрезентируемых коммуникативно-прагматически обусловленными средствами языка для

оперативной передачи адресату инновационных методических решений, соответствующих актуальным запросам участников образовательного процесса.

Выступая в разных письменных дискурсивных практиках, ММД выполняет общую прагматическую цель передачи педагогам концептуально значимой, «вспомогательной» информации, позволяющей адресату решать прикладные задачи в соответствии с изменениями в образовательной сфере. Его основная функция – на основе актуальных задач, возникающих в динамично развивающемся обществе, и меняющихся образовательных трендов сориентировать, «направить», обеспечить методическое сопровождение для тех агентов дискурса, которые решают задачи обучения и воспитания, занимаясь практической профессиональной деятельностью.

2. Методический медиадискурс имеет категориальный аппарат, установленный с учетом коммуникативно-прагматического подхода к изучению дискурса. Основными системообразующими категориями методического медиадискурса являются цель – передача педагогам концептуально значимой (теоретико-методологической) и «ориентирующей» (направляющей) информации, способствующей решению практических задач обучения и воспитания; статусно неравнозначные коммуниканты – «ученый-педагог» и «педагог-практик»; коммуникативно-прагматические стратегии; своеобразие жанрового состава (научно-методические сборники, методические рекомендации, указания, пособия) и стилевая специфика (совмещение признаков научного, официально-делового и педагогического дискурсов); ценностный компонент.

3. По коммуникативно-прагматическим параметрам ММД не является однородным пространством: выделяются отдельные субдискурсы – принципиально разграничиваемые разновидности, которые обладают коммуникативно-прагматической спецификой: научно-методический, собственно методический и учебно-методический (дидактический) дискурсы. В сфере дополнительного профессионального образования педагогов доминирует научно-методический медиадискурс, обеспечивающий научно-методическое

сопровождение педагогической деятельности специалистов в письменных дискурсивных практиках.

4. Для решения задач, связанных с выявлением лингвопрагматической специфики стратегий профессиональной коммуникации в ММД, нами был разработан исследовательский инструментарий. В него вошли два алгоритма, включающие последовательно осуществляемые действия. Данные алгоритмы были применены 1) при систематизации и характеристике основных коммуникативно-речевых (дискурсивных) ситуаций, создаваемых при реализации коммуникативно-речевых стратегий; 2) при анализе реализаций коммуникативно-речевых стратегий в письменных дискурсивных практиках ММД при вербализации специального знания.

Предложенный и апробированный в диссертации исследовательский инструментарий считаем одним из вариантов методологического подхода к решению проблемы поиска адекватных методов изучения профессиональной коммуникации в интенциональном ключе.

5. Основными дискурсивными ситуациями, в которых реализуются письменные дискурсивные практики, являются ситуации трех типов. К наиболее репрезентативным по занимаемому пространству реализуемых в них дискурсивных практик относятся ситуации «Сообщение», «Разъяснение» и «Обращение к нормативно-правовой основе профессиональной деятельности». Менее регулярно обнаруживаются ситуации «Практические рекомендации» и «Создание заинтересованности адресата в педагогических инновациях». Установлено, что лингвопрагматические маркеры каждой дискурсивной ситуации обусловлены системой интенций, прагматическими целями и задачами ведущего агенса ММД.

6. В письменном методическом медиадискурсе для организации профессионального взаимодействия коммуникантов в рамках дискурсивных ситуаций наиболее характерными коммуникативно-прагматическими стратегиями, используемыми адресантами для расширения пресуппозиционного фонда профессиональных знаний адресата и обеспечения перлокутивного эффекта,

являются информирующая стратегия, объясняющая и побуждающая (мотивирующая) стратегии. По данным методических электронных изданий ИРО РТ, к ним может подключаться вспомогательная стратегия убеждения, выступающая в качестве средства реализации «сопутствующих» интенций адресанта.

7. Сопоставительный анализ письменных дискурсивных практик двух субдискурсов – научно-методического и собственно методического, – представленных на медиаплатформах двух институтов развития образования, позволил установить, что ведущими стратегиями в том и другом являются информирующая и объясняющая. В собственно методическом субдискурсе доминирует ситуация «Практические рекомендации», свидетельствующая о его сходстве с дидактическим субдискурсом. От дидактического субдискурса собственно методический субдискурс отличает наличие элементов научно-методического сопровождения (концепции занятий, характеристики методов и форм работы и т. д.). Соответственно, поэтому в нем фиксируются – но уже как дополнительные к ситуации «Практические рекомендации» – ситуации «Разъяснение» и «Обращение к нормативно-правовой основе профессиональной деятельности». Таким образом, собственно методический дискурс можно признать гибридной формой ММД, включающей черты и научно-методического, и дидактического субдискурсов.

8. Выявленные и описанные коммуникативно-прагматические стратегии, реализуемые в определенных дискурсивных ситуациях, позволили смоделировать дискурсивное пространство методического медиадискурса. Коммуникативно-прагматическая параметрическая модель методического медиадискурса включает следующие пять параметров, по которым выполнялся анализ интенционального поведения агенса дискурса: коммуникативно-прагматическую стратегию (1), которая характеризуется определенной дискурсивной целью (2), реализуется в ключевых дискурсивных ситуациях (3), в каждой из них выделены семантико-прагматические доминанты (4) и типичные лингвопрагматические маркеры (5), выступающие ведущими способами языковой объективации основной интенции

адресанта в письменных дискурсивных практиках. Моделируемый объект – ММД – отличают 1) соотнесенность стратегий и дискурсивных ситуаций, в которых они реализуются; 2) репрезентированная возможность совмещения в дискурсивных ситуациях основной интенции и подчиняющейся ей вторичной, «наслаивающейся» на нее; 3) стабильный характер ведущих дискурсивных ситуаций обоих типов с разной степенью рекуррентности, характерных для реализации прагматических интенций каждой стратегии; 4) фиксация семантико-прагматических доминант письменных дискурсивных практик, определяющих специфику стратегий; 5) стандартизированность лингвопрагматических маркеров, объективирующих основную интенцию каждой из стратегий.

9. С помощью анкетного опроса коммуникантов НММД были установлены и систематизированы экстралингвистические и прагмалингвистические характеристики субдискурса, функционирующего в цифровом пространстве дополнительного профессионального образования Института развития образования Республики Татарстан. Выявлены статусно-ролевые характеристики субъектов дискурса; основные потребительские характеристики дискурсивных практик респондентов, связанных с методической литературой, представленной в медиасреде; предпочтения, касающиеся прагматико-функциональной специфики ММД (функционала коммуникативных стратегий и коммуникативной тональности), а также речевые предпочтения респондентов, связанные с употреблением выразительных средств, заимствованной лексики и другими аспектами языкового оформления текстов методических материалов.

10. На этапе вербализации разных аспектов методического знания, при переводе внутренней речи во внешнюю, авторами НММД (главным образом учителями-практиками), как показал анализ предварительных вариантов текстов публикаций, зафиксированы коммуникативно-прагматические сбои, то есть неудачные «продукты» речемыслительной деятельности адресанта, отмеченные нарушениями смысловой адекватности письменной речи. Основными причинами сбоев выступают языковые факторы: это преимущественно собственно логические, лексико-семантические и логико-грамматические ошибки. Такие ошибки мешают

реализации иллокутивной силы высказывания автора в ёполной мере, а значит, успешному и результативному выражение коммуникативного намерения адресанта, то есть достижению перлокутивного эффекта.

11. Принципиально важное отличие методического медиадискурса, представленного на цифровых платформах, заключается в неоспоримых преимуществах электронных методических материалов перед «бумажными». К ним относятся доступность на различных устройствах; удобство как в хранении информации, так и в использовании дополнительных возможностей взаимодействия адресата с текстом: рациональной организации поиска фрагмента методического знания по тексту и мгновенного перехода в нужный раздел (при навигации с помощью средств гипертекстуальности).

Перспективы дальнейшей разработки темы проведенного исследования мы видим в разных аспектах продолжения работы над современным методическим дискурсом, которая представляется нам социально и профессионально значимой и востребованной в педагогическом сообществе на его разных уровнях – от дошкольного образования и воспитания до поствузовского образования. В силу широкого распространения смарт-обучения дальнейший интерес представляет ММД в устном и письменном формате, а также неинституциональный современный образовательный медиадискурс, включающий любые медиапродукты образовательного (познавательного) характера (видеозаписи уроков и лекций, просветительские передачи, блоги и авторские учительские форумы и т. д.).

Библиографический список

1. Алефиренко, Н.Ф. Медиадискурс и его коммуникативно-прагматическая сущность / Н.Ф. Алефиренко // Медиалингвистика. – 2016. – № 1 (11). – С. 49–57.
2. Антонова, Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Антонова Наталия Александровна. – Саратов, 2007. – 158 с.
3. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. Том II. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю.Д. Апресян. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 767 с.
4. Арутюнова, Н.Д. Речевой акт // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – С. 412–413.
5. Арутюнова, Н.Д. Истоки, проблемы и категории прагматики. Вступительная статья / Н.Д. Арутюнова, Е.В. Падучева // Новое в зарубежной лингвистике. – 1985. – Вып. 16. – С. 3–25.
6. Ахапкина, Я.Э. Причины и механизмы речевых сбоев на письме (на материале учебно-научных текстов носителей русского языка) / Я.Э. Ахапкина // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 65–91.
7. Баженова, И.В. Актуальные проблемы лингвистической безопасности: монография / И.В. Баженова, В.А. Пищальникова. – М.: ЮНИТИ, Закон и право, 2015. – 150 с.
8. Базылев, В.Н. Новое в российской лингвистике (педагогическая лингвистика, антропоориентированная лингвистика, политическая коммуникативистика, теологическая лингвистика) / В.Н. Базылев // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80, № 3. – С. 17–21.
9. Балабанова, Т.Н. Педагогический дискурс как разновидность дидактического / Т.Н. Балабанова. – Текст: электронный // Гуманитарные научные исследования. – 2018. – № 11. – URL: <https://human.snauka.ru/2018/11/25260> (дата обращения: 01.06.2023).

10. Баранов, А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста / А.Г. Баранов. – Ростов н/Д.: Ид-во Ростовского ун-та, 1993. – 180 с.
11. Басовская, Е.Н. Современный медиатекст: фактор «размытого адресата» / Е.Н. Басовская, Т.А. Воронцова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2020. – № 7(441). – С. 15–20.
12. Бачурка, М.С. Прагматическая специфика оценочных речевых актов, стратегий и тактик в русскоязычном и англоязычном педагогических дискурсах: дис. ... канд. филол. наук / Бачурка Мария Сергеевна. – Екатеринбург, 2017. – 183 с.
13. Бобровская, Г.В. Когнитивно-элокутивный потенциал газетного дискурса: монография / Г.В. Бобровская. – Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет «Перемена», 2011. – 319 с.
14. Бейлинсон, Л.С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы: (на материале коммуникативной практики логопедов): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Бейлинсон Любовь Семеновна. – Волгоград, 2009. – 39 с.
15. Болдырев, Н.Н. Фреймовая семантика как метод когнитивного анализа языковых единиц / Н.Н. Болдырев // Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. – С. 373–381.
16. Болотнова, Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус / Н.С. Болотнова. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 384 с.
17. Борботько, В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике / В.Г. Борботько. – М.: «Книжный дом "ЛИБРОКОМ"», 2006. – 288 с.
18. Борновалова, Н.В. Профессионально-ориентированный текст педагогического дискурса: лингвоструктурные особенности / Н.В. Борновалова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2023. – № 2. – С. 111–120.
19. Буторина, Е.П. Медиатизация образовательного дискурса как изменение его регулятивных правил / Е.П. Буторина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15, вып. 11. – С. 3482–3486.

20. Быкова, О.П. О методическом дискурсе в русле диалога культур / О.П. Быкова // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2010. – № 3–4. – С. 7–10.

21. Волкова, Я.А. Коммуникативные параметры деструктивности в педагогическом дискурсе / Я.А. Волкова, Н.Н. Панченко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2022. – № 4. – С. 23–33.

22. Воркачев, С.Г. Дискурс и его типология в российской лингвистике / С.Г. Воркачев, Е.А. Воркачева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2019. – № 3. – С. 14–21.

23. Ворожбитова, А.А. Языковая личность дошкольника как предмет лингвориторического исследования / А.А. Ворожбитова, О.Б. Клабукова // Научный взгляд в будущее. – 2019. – Т. 2, № 12. – С. 75–79.

24. Вострикова, Т.И. Профессионально-педагогический диалог в структуре урока русского языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Татьяна Ивановна Вострикова. – М., 2011. – 50 с.

25. Габец, А.А. Причины и прагматические эффекты интеграции деловой коммуникации с другими видами дискурса / А.А. Габец // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. – Т. 29, № 2. – С. 127–133.

26. Габидуллина, А.Р. К вопросу о типах педагогического дискурса / А.Р. Габидуллина // Вестник ЗКУ. – 2019. – № 3(75). – С. 231–240.

27. Герасимова, С.А. Письменный учебно-дидактический дискурс: воздействие в рамках педагогической коммуникации / С.А. Герасимова // Дискурсология: возможности интерпретации гуманитарного знания: тезисы докладов участников всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. Л.Н. Синельникова. – Ялта: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2018а. – С. 85–86.

28. Герасимова, С.А. Коммуникативные стратегии в педагогическом дискурсе: практикум для студентов бакалавриата и магистратуры / С.А. Герасимова. – М.: МГПУ, Языки Народов Мира, 2018б. – 97 с.

29. Герасимова, С.А. Учебно-дидактический текст в педагогической коммуникации: лингвопрагматический аспект: монография / С.А. Герасимова. – М.: МГПУ, 2015. – 224 с.

30. Герасимова, С.А. Коммуникативный потенциал методической записки как жанра учебно-дидактического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Герасимова Светлана Анатольевна. – М., 2011. – 26 с.

31. Голев, Н.Д. Аксиология ментально-коммуникативного плана современной виртуальной педагогической коммуникации: дискуссионные заметки / Н.Д. Голев // Виртуальная коммуникация и социальные сети. – 2023. – Т. 2, № 4(8). – С. 204–214.

32. Гончарова, Л.М. Речевые стратегии и тактики в педагогическом дискурсе / Л.М. Гончарова, Н.В. Ковшова // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение: сб. науч. трудов VI Международной научно-практической конференции. – Орел: Издательство Картуш, 2022. – С. 181–187.

33. Гочева, И.В. Побуждение и способы его передачи в языке: традиционный и когнитивный аспекты изучения (на материале русского и английского языков) / И.В. Гочева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, № 12. – С. 191–196.

34. Григорьева, В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты / В.С. Григорьева. – Тамбов: Тамбовский государственный технический университет, 2007. – 288 с.

35. Даниэль, М.А. Является ли инклюзив местоимением первого лица? (терминологический экскурс в типологической перспективе) / М.А. Даниэль. – URL: <http://www.philol.msu.ru/~otipl/new/main/articles/daniel/Daniel%20Inclusive> (дата обращения: 02.03.2024). – Текст: электронный.

36. Дейк, Т.А. ван. Дискурс и знание / Т.А. ван Дейк // Научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2013. – № 13 (156). – Выпуск 18. – С. 5–23.

37. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.

38. Дейк, Т.А. ван. Вопросы прагматики текста / Т.А. ван Дейк // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистика текста. – Вып. VIII. – М.: Прогресс, 1978. – С. 259–336.
39. Дементьев, В.В. «Мы должны понимать...»: ментальные императивы в речи участников «патриотических» политических ток-шоу / В.В. Дементьев // Политическая лингвистика. – 2023. – № 5 (101). – С. 12–20.
40. Демьянков, В.З. Приемлемость, уместность и адаптация текста / В.З. Демьянков // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2019. – № 4. – С. 9–19.
41. Демьянков, В.З. Интерпретация // Краткий словарь когнитивных терминов / под общей редакцией Е.С. Кубряковой. – М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – С. 31–33.
42. Демьянков, В.З. Прагматические основы интерпретации высказывания / В.З. Демьянков // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. – 1981. – Т. 40. № 4. – С. 368–377.
43. Дзялошинский, И.М. Цифровые коммуникационные сервисы в эпоху формирования искусственного интеллекта / И.М. Дзялошинский // Журналист. Социальные коммуникации. – 2021. – № 1. – С. 11–33.
44. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления: монография / Т.Г. Добросклонская. – М.: «КДУ», «Добросвет», 2020. – 178 с.
45. Дускаева, Л.Р. Критика речи в медиалингвистике: монография / Л.Р. Дускаева, Т.Ю. Редькина, Н.С. Цветова. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2019. – 120 с.
46. Ежова, Т.В. Педагогический дискурс как средство гуманизации профессиональной позиции будущего учителя / Т.В. Ежова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–4. – С. 68–70.
47. Ежова, Т.В. Роль педагогического дискурса в формировании имиджа будущей профессии / Т.В. Ежова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 10 (210). – С. 46–50.

48. Есаян, В.С. Явление замещения и его реализация в научно-методическом дискурсе / В.С. Есаян // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. – 2023. – № 16. – С. 113–121.

49. Желтухина, М.Р. Современная цифровая среда: коммуникативные технологии / М.Р. Желтухина // Человек и его дискурс – 6. – 2020. – С. 83–90.

50. Желтухина, М.Р. Лингвопрагматические характеристики образовательного медиадискурса: американские, британские и русские визуальные презентемы / М.Р. Желтухина, О.В. Сергеева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2023. – № 4. – С. 169–186.

51. Завсегдаталева, М.Г. Репрезентация концепта «компетенция» в методическом дискурсе: онтологический и тезаурусный аспекты: на материале немецкого и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Заседателева Марина Геннадьевна. – Пермь, 2011. – 22 с.

52. Загоровская, О.В. Новые методические термины в современном русском образовательном дискурсе / О.В. Загоровская, О.А. Еремеева // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3. – С. 139–144.

53. Залевская, А.А. Вопросы естественного семиозиса: монография / А.А. Залевская. – Тверь: Тверской государственный университет, 2018. – 160 с.

54. Зубарева, Н.С. Коммуникативная неудача как проявление деструкции педагогического дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Зубарева Нина Сергеевна. – Челябинск, 2001. – 306 с.

55. Ивинских, Н.П. Динамика метафоризации в англоязычном и русскоязычном методическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Ивинских Наталья Петровна. – Екатеринбург, 2012. – 24 с.

56. Иссерс, О.С. Люди говорят... Дискурсивные практики нашего времени: монография / О.С. Иссерс. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2012. – 275 с.

57. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – 5-е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.

58. Кабаченко, Е.Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Кабаченко Екатерина Геннадьевна. – Екатеринбург, 2007. – 21 с.

59. Карасик, В.И. Лингвокультурные характеристики педагогического дискурса / В.И. Карасик // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2023а. – № 2 (50). – С. 118–129.

60. Карасик, В.И. Типы воздействия в сетевом дискурсе / В.И. Карасик // Язык – речь – текст в интернет-коммуникации: сб. статей. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2023б. – С. 49–55.

61. Карасик, В.И. Дискурсивная конвергенция / В.И. Карасик // Лингвистическая лимнология. Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. – М., 2022. – С. 32–39.

62. Карасик, В.И. Тенденции развития современного дискурса / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2021. – № 1. – С. 14–31.

63. Карасик, В.И. Инструктивы в сетевом дискурсе / В.И. Карасик // Жанры речи. – 2019. – № 2 (22). – С. 148–153.

64. Карасик, В.И. Коммуникативный подход к изучению педагогического дискурса / В.И. Карасик // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 5 (264). – С. 4–8.

65. Карасик, В.И. Дискурсология как направление коммуникативной лингвистики / В.И. Карасик // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2016. – № 1 (21). – С. 17–34.

66. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 389 с.

67. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.

68. Карасик, В.И. Характеристики педагогического дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3–18.
69. Каратанова, О.А. Лингвистически релевантные нарушения педагогического дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Каратанова Ольга Анатольевна. – Волгоград, 2003. – 181 с.
70. Карданова-Бирюкова, К.С. Коммуникация как междисциплинарный исследовательский объект / К.С. Карданова-Бирюкова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2021. – № 2 (844). – С. 24–34.
71. Киселева, Л.А. Вопросы теории речевого воздействия / Л.А. Киселева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 160 с.
72. Климанова, М.В. Лингводидактический дискурс как область репрезентации вербализованных структур знания: на примере концепта KNOWLEDGE в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Климанова Мария Викторовна. – Белгород, 2020. – 19 с.
73. Клипакова, Д.М. Ценность педагогического дискурса в современной образовательной среде / Д.М. Клипакова // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 2 (36). – С. 178–190.
74. Клушина, Н.И. Медиастилистика / Н.И. Клушина. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 184 с.
75. Козачина, А.В. Стратегии и средства легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Козачина Анна Владимировна. – Красноярск, 2021. – 25 с.
76. Козлова, Е.А. Пресуппозиции и аксиосфера лидера в профессиональном и медийном дискурсах / Е.А. Козлова // Вопросы психолингвистики. – 2024. – № 1 (59). – С. 84–93.
77. Колесникова, О.И. Отражение дигитализации образования в издательской подготовке методической литературы для системы повышения

квалификации педагогов / О.И. Колесникова, В.Я. Шабалина // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2021. – № 2. – С. 5–15.

78. Колесникова, О.И. Когнитивно-прагматические основания редактирования медиатекста / О.И. Колесникова, Е.В. Воронова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2019. – № 1. – С. 75–81.

79. Колесникова, О.И. Прагмаэстетический потенциал персуазивного медиадискурса: когнитивный аспект / О.И. Колесникова // Когнитивные исследования языка. – 2018. – № 34. – С. 621–625.

80. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 103 с.

81. Комлева, Е.В. Языковая репрезентация концепта «Родина» в тексте колыбельной песни как жанре педагогического дискурса / Е.В. Комлева // Исследовательский журнал русского языка и литературы. – 2024. – Т. 12, № 1 (23). – С. 129–145.

82. Корчагин, С.А. Анализ тенденций применения технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере / С.А. Корчагин // Известия Саратовского университета. – 2021. – Т. 21, вып. 1. – С. 37–42.

83. Костеева, Д.Ю. Лингводидактический дискурс: учащийся как субъект в обучении иностранным языкам / Д.Ю. Костеева // Litera. – 2022. – № 7. – С. 164–174.

84. Котюрова, М.П. Культура научной речи. Текст и его редактирование: учеб. пособие / М.П. Котюрова, Е.А. Баженова. – 7-е изд., стер. – М.: Флинта, 2022. – 279 с.

85. Кохичко, А.Н. Методический дискурс в обучении младших школьников русскому (родному) языку / А.Н. Кохичко, Е.А. Зырянова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 9. – С. 44–50.

86. Крысин, Л.П. К соотношению системы языка, его нормы и узуса / Л.П. Крысин // Коммуникативные исследования. – 2017. – № 2 (12). – С. 20–31.

87. Кубрякова, Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 182–184.

88. Куликова, Л.В. Дискурсивные практики современной институциональной коммуникации: монография / Л.В. Куликова и др. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. – С. 6–11.

89. Левицкий, А.Э. Дискурсивная ситуация и проблема понимания в аспекте референтности и коммуникативности / А.Э. Левицкий // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2019. – № 1. – С. 12–22.

90. Лисицкая, Л.Г. Массмедийные тексты в свете требований культуры речи / Л.Г. Лисицкая // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Новое в науке и языке. – 2008. – № 10. – С. 33–36.

91. Литневская, Е.И. О языковой норме письменной речи и проблемах ее кодификации в начале XXI века / Е.И. Литневская // Мир русского слова. – 2018. – № 1. – С. 30–34.

92. Логический анализ языка. Адресация дискурса / отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2012. – 512 с.

93. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК Гнозис, 2003. – 280 с.

94. Максакова, С.П. Методический дискурс: формулировки учебных заданий в учебниках по английскому языку / С.П. Максакова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 7 (140). – С. 61–66.

95. Максакова, С.П. Методический дискурс в сфере целеобразования / С.П. Максакова // Слово – Высказывание – Дискурс: Международный сборник научных статей / отв. ред. А.А. Харьковская. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2004. – С. 197–202.

96. Манаенко, Г.Н. Методологические и теоретические аспекты когнитивно-дискурсивных исследований языка / Г.Н. Манаенко. – Ставрополь: СКФУ, 2016. – 207 с.

97. Марьянчик, В.А. Стилистический эффект как базовое понятие стилистики / В.А. Марьянчик // Мир русского слова. – 2020. – № 4. – С. 33–38.
98. Маслова, В.А. Основные тенденции и принципы современной лингвистики / В.А. Маслова // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2018. – Т. 16, № 2. – С. 172–190.
99. Матвеева, Г.Г. Два направления в современной прагмалингвистике / Г.Г. Матвеева, И.В. Самарина, Л.Н. Селиверстова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – № 1–2. – С. 50–57.
100. Медийный текст: социальные практики, технологии, теории / А.В. Белоедова, М.Ю. Казак, И.И. Карпенко [и др.]; Белгородский государственный национальный исследовательский университет. – Белгород: Издательский дом «Белгород», 2018. – 296 с.
101. Мир языка и национальная культура: взгляд из современности: монография / Т.А. Воронцова, Е.И. Голованова, О.Н. Ковалева [и др.]. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2021. – С. 28–50.
102. Михалева, О.Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия / О.Л. Михалева. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 256 с.
103. Михальская, А.К. Русский риторический идеал и элитарная речь в современном образовании и воспитании / А.К. Михальская // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). – 2015. – № 2 (6). – С. 8–14.
104. Михальская, А.К. Педагогическая риторика: учеб. пособие / А.К. Михальская. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 379 с.
105. Мишланова, С.Л. Концептуальная метафора в методическом дискурсе / С.Л. Мишланова, Н.П. Ивинских, Т.В. Пенькова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2010. – Т. 1, № 3. – С. 161–169.

106. Некрасова, Е.Ю. Педагогический дискурс преподавателя русского языка как иностранного: коммуникативно-прагматический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Некрасова Елена Юрьевна. – Омск, 2022. – 23 с.

107. Нефедов, С.Т. Контекст в лингвистическом анализе: прагматическая и дискурсивно-аналитическая перспектива / С.Т. Нефедов, В.Е. Чернявская // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2020. – № 63. – С. 83–97.

108. Норман, Б.Ю. Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков): курс лекций / Б.Ю. Норман. – Минск, 2009. – 183 с.

109. Олешков, М.Ю. Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса) / М.Ю. Олешков // Социокультурные проблемы в образовании: межвуз. сб. науч. трудов. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. – С. 62–71.

110. Олешков, М.Ю. Психолого-педагогические основы моделирования процесса дидактической коммуникации / М.Ю. Олешков // Модернизация российского образования. Проблемы и перспективы дополнительного профессионального образования. – Новосибирск, 2005а. – С. 196–201.

111. Олешков, М.Ю. Интенциональность в коммуникативном процессе (на материале дидактического дискурса) / М.Ю. Олешков // Известия Уральского государственного педагогического университета. Лингвистика. – 2005б. – № 16. – С. 204–208.

112. Олянич, А.В. Лингводидактический дискурс / А.В. Олянич, В.В. Копылова // Дискурс-Пи. – 2015. – № 3–4 (20–21). – С. 155–157.

113. Остин, Дж. Как производить действия при помощи слов / Джон Остин; пер. с англ. яз. В.П. Руднева; Смысл и сенсibiliи / Джон Остин; пер. с англ. яз. Л. Б. Макеевой. – М.: Дом интеллектуал. кн.: Идея-Пресс, 1999. – 329 с.

114. Остражкова, Н.С. Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции: Английский язык, языковой вуз: автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.02 / Остражкова Наталия Сергеевна. – Тамбов, 2004. – 18 с.

115. Остражкова, Н.С. Подходы к пониманию педагогического дискурса / Н.С. Остражкова, Р.П. Мильруд // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2003. – Т. 2, № 4. – С. 101–107.
116. Падучева, Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью / Е.В. Падучева. – М.: Наука, 1985. – С. 30–47.
117. Пеньков, Б.В. Признаки институционального дискурса: образовательный дискурс / Б.В. Пеньков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2009. – № 4. – С. 63–68.
118. Петрова, Е.Б. Каталогизация побудительных речевых актов в лингвистической прагматике / Е.Б. Петрова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 3. – С. 124–133.
119. Пирс, Ч. Начала прагматизма. Т. 2. Логические основания теории знаков / пер. с англ. – СПб.: Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ; Алетейя, 2000. – 352 с.
120. Пищальникова, В.А. Функциональная неграмотность как следствие «смены субъекта мышления» / В.А. Пищальникова, Н.А. Фененко // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2022. – Т. 21, № 3. – С. 5–16.
121. Пищальникова, В.А. Функциональная неграмотность как следствие утраты доминирующей функции языкового знака в цифровом информационном пространстве / В.А. Пищальникова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – № 2. – С. 36–45.
122. Пospelова, Ю.Ю. Концепт «интеллектуальное взаимодействие» в педагогическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Пospelова Юлия Юрьевна. – Киров, 2009. – 16 с.
123. Прагматика профессионального дискурса: коллективная монография / под ред. Е.В. Комлевой. – СПб.: Реноме, 2022. – 240 с.

124. Радбиль, Т.Б. Поликодовые тексты в дискурсивной реализации аттрактивности интернет-контента (на материале веб-сайтов российских вузов) / Т.Б. Радбиль, А.И. Помазов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2023. – № 4. – С. 182–190.

125. Редькина, О.Ю. Функциональный подход к типологии жанров дидактического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Редькина Ольга Юрьевна. – Кемерово, 2017. – 26 с.

126. Рыбалко, С.А. Учебно-педагогический дискурс в проекции исследований когнитивной лингвистики: подходы к анализу / С.А. Рыбалко. – Текст: электронный // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2023. – Т. 14, № 3. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/41FLSK323.pdf> (дата обращения 11.03.2024).

127. Самкова, М.А. Самоподобные структуры учебно-педагогического дискурса / М.А. Самкова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – № 4 (45). – С. 113–119.

128. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – 317 с.

129. Серебренникова, Е.Ф. Аттрактивность как качественная характеристика педагогического дискурса / Е.Ф. Серебренникова // Педагогический дискурс: в современной научной парадигме и образовательной практике: материалы III Всероссийской конференции. – М.: ООО «Языки Народов Мира», 2023. – С. 341–346.

130. Серль, Дж.Р. Классификация иллокутивных актов / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – 1986а. – Вып. 17. – С. 170–194.

131. Серль, Дж.Р. Что такое речевой акт? / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17: Теория речевых актов. – М., 1986б. – С. 151–169.

132. Сироткина, О.Б. Следствия коммуникативной некомпетентности в разных сферах общения и в жизни страны / О.Б. Сироткина // Проблемы речевой

коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М.А. Кормилицыной. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2011. – Вып. 11. – С. 5–11.

133. Сковородников, А.П. // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник. / Сибирский федеральный университет; под ред. А.П. Сковородникова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. – 882 с.

134. Современные дискурсивные практики: подходы и решения / В.С. Григорьева, Н.Ю. Бородулина, М.Н. Макеева [и др.]. – Тамбов: Тамбовский государственный технический университет, 2023. – 220 с.

135. Стернин, И.А. Основы речевого воздействия / И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2012. – 178 с.

136. Стернин, И.А. Введение в речевое воздействие / И.А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 252 с.

137. Сусов, И.П. Лингвистическая прагматика / И.П. Сусов. – М.: «Восток – Запад», 2006. – 208 с.

138. Тарасов, Е.Ф. Производство речи в теории речевого общения // *Per linguam ad communicationem*. Ключевые вопросы лингвистической теории в режиме дискуссии / под ред. А.В. Вдовиченко [и др.]. – М.: Институт языкознания РАН, 2019. – С. 350–363.

139. Типы и виды методической продукции, основные требования к ее структуре и содержанию. Правила оформления и издания методической продукции: метод. рекомендации. – Симферополь, 2016. – 36 с.

140. Трущелев, П.Н. Эмотивная прагматика учебного текста: эмоция интереса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 5.9.5 / Трущелев Павел Николаевич. – СПб, 2023. – 26 с.

141. Учет фактора адресата в современном образовательном дискурсе / А.В. Щепилова, О.А. Сулейманова, М.А. Фомина, А.А. Водяницкая // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2017. – № 3 (27). – С. 68–82.

142. Филоненко, Т.А. Жанрово-стилистические характеристики англоязычного научно-методического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Филоненко Татьяна Александровна. – Самара, 2005. – 20 с.
143. Философия языка / ред.-сост. Дж. Р. Серль: пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 208 с.
144. Формановская, Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н.И. Формановская. – М.: Издательство Икар, 2007. – 478 с.
145. Хрусталева, М.А. Синонимия в методическом дискурсе: когнитивный аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Хрусталева Мария Алексеевна. – Пермь, 2007. – 19 с.
146. Чейф, У. Значение и структура языка / У.Л. Чейф; пер. с англ. Г.С. Щура; послесл. С.Д. Кацнельсона. – 3-е изд. – М.: URSS, 2009. – 426 с.
147. Человек и его дискурс – 6: дигитализация коммуникативных практик / В.И. Карасик, В.В. Красных, В.А. Маслова [и др.]. – М.; Волгоград: «ПринТерра-Дизайн», 2020. – 384 с.
148. Человек – язык – дискурс: антропоцентрическая лингвистика и лингвистическая антропология: коллективная монография / Н.О. Золотова, В.В. Волков, С.А. Чугунова [и др.]. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – 179 с.
149. Чепурная, А.И. Функции чужой речи в научном дискурсе: результаты корпусного исследования / А.И. Чепурная, И.В. Картавцева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 16, № 11. – С. 3710–3713.
150. Чернявская, В.Е. Текст и социальный контекст: социолингвистический и дискурсивный анализ смыслопорождения / В.Е. Чернявская. – М.: Ленанд, 2021а. – 208 с.
151. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса / В.Е. Чернявская. – М.: URSS, 2021б. – 200 с.
152. Чернявская, В.Е. Метапрагматика коммуникации: когда автор приносит свое значение, а адресат свой контекст / В.Е. Чернявская // Вестник

Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2020а. – Т. 17, № 1. – С. 135–147.

153. Чернявская, В.Е. Модусы сетевого пространства: вводные замечания / В.Е. Чернявская // Общество. Коммуникация. Образование. – 2020б. – Т. 11, № 2. – С. 7–13.

154. Чудинов, А.П. Прагматика и функции метафоры в педагогическом дискурсе / А.П. Чудинов, А.В. Цыганкова // Русский язык в поликультурном мире: сборник научных статей II Международного симпозиума. В 2-х томах, Ялта, 08–12 июня 2018 года / отв. ред. Е.Я. Титаренко. Том 2. – Ялта: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2018. – С. 333–337.

155. Чудинов, А.П. Педагогическая дискурсология / А.П. Чудинов // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 205–212.

156. Шабалина, В.Я. Нарушения смысловой адекватности письменной речи как коммуникативно-прагматический сбой в методическом дискурсе / В.Я. Шабалина. – Текст: электронный // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2023а. – Т. 14, № 4. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/71FLSK423.pdf>.

157. Шабалина, В.Я. Языковые способы создания коммуникативно-прагматического эффекта в современном научно-методическом медиадискурсе / В.Я. Шабалина // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2023б. – Т. 13, № 3. – С. 78–91.

158. Шабалина, В.Я. Когнитивно-прагматические параметры научно-методического дискурса / В.Я. Шабалина // Когнитивные исследования языка. 2023в. – № 3–2 (54). – С. 570–574.

159. Шабалина, В.Я. Создание методической литературы для педагогов: некоторые подходы / В.Я. Шабалина // Библиография и книговедение. – 2022. – № 2 (439). – С. 49–54.

160. Шаховский, В.И. Обоснование лингвистической теории эмоций / В.И. Шаховский // Вопросы психолингвистики. – 2019. – № 1 (39). – С. 22–37.

161. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография / В.И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
162. Шехтман, Н.А. Понимание речевого произведения и гипертекст / Н.А. Шехтман. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2018. – 166 с.
163. Щербинина, Ю.В. Гармонизация педагогического дискурса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Щербинина Юлия Владимировна. – М., 2010. – 46 с.
164. Щербинина, Ю.В. Основные направления гармонизации педагогического дискурса / Ю.В. Щербинина // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 1 (1). – С. 162–169.
165. Шмелева, Т.В. Модель речевого жанра / Т.В. Шмелева // Жанры речи. – 1997. – № 1. – С. 88–98.
166. Языковая норма в синхронии и диахронии: культурное достояние или посягательство на самовыражение?: монография / Н.Н. Германова, В.А. Пищальникова, Н.И. Степыкин [и др.]. – М.: Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ), 2023. – 214 с.
167. Яковлева, В.В. Дискурс в образовательной деятельности (терминологический аспект) / В.В. Яковлева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2021. – Вып. 11 (853). – С. 191–203.
168. Alefirenko, N.F. Language imagery: discursive and modus creative / N.F. Alefirenko // Research Result. Theoretical and Applied Linguistics. – 2022. – Vol. 8, № 4. – P. 3–14.
169. Chafe, W. Discourse, consciousness and time. In: Chafe, W., Ed., The Flow and Displacement of Conscious Experience in Reading and Writing. – University of Chicago Press, Chicago. 1994. – 327 p.
170. Leech, Geoffrey N. Semantics and Pragmatics. In: Leech, Geoffrey N. Semantics. The Study of Meaning. Second Edition. – Harmondsworth. Penguin Books. – 1981. – P. 319–341.

171. Mitina, L.M. Psychological analysis of prospective studies of continuous pedagogic education within the framework of the convergence principle: traditions and innovations / L.M. Mitina, G.V. Mitin, S.O. Shchelina // Perspectives of Science and Education. – 2023. – № 2 (62). – P. 453–468.

172. Piotrovskaya, L.A. Communicating recipient's emotions: Text-triggered interest / L.A. Piotrovskaya, P.N. Trushchelev // Training, Language and Culture. – 2022. – Vol. 6, № 1. – P. 60–74.

173. Relevance and emotion / T. Wharton, C. Bonard, D. Dukes et al. // Journal of Pragmatics. – 2021. – № 181. – P. 259–269.

174. Renninger, K.A. Triggering and maintaining interest in early phases of interest development / K.A. Renninger, J.E. Bachrach, S.E. Hidi // Learning, Culture and Social Interaction. – 2019. – Vol. 23. – P. 100–260.

175. Tomasello, R. Linguistic signs in action: The neuropragmatics of speech acts / R. Tomasello // Brain and Language. – 2023. – Vol. 236. – P. 105–203.

176. Цветанска, С. Mechanisms of Persuasion in Pedagogical Communication / С. Цветанска // Rhetoric and Communications. – 2022. – № 52. – P. 67–80.

СЛОВАРИ И СПРАВОЧНИКИ

177. Большая психологическая энциклопедия: электронный ресурс: сайт. – URL: <https://rus-big-psyho.slovaronline.com/> (дата обращения: 12.04.2024). – Текст: электронный.

178. Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-Пресс, 2003 (ПФ Красный пролетарий). – 666 с.

179. Глоссарий понятий новой дидактики // Межвузовский исследовательский центр НОВАЯ ДИДАКТИКА: сайт. – URL: <https://didactica.yspu.org/glossary/> (дата обращения: 10.04.2024). – Текст: электронный.

180. Розенталь, Д.Э. Справочник по русскому языку: правописание, произношение, литературное редактирование / Д.Э. Розенталь, Е.В. Джанджакова, Н.П. Кабанова. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 491 с.

181. Розенталь, Д.Э. Справочник по правописанию и стилистике / Д.Э. Розенталь. – СПб.: ИК «Комплект», 1997. – 384 с.

182. Словарь русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой. – Т. 3. – М.: Русский язык, 1984. – 750 с.

183. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; авт.-сост.: Н.В. Ломовцева, К.М. Заречнева, О.В. Ушакова, С.Ю. Ярина. – Екатеринбург: РГППУ: Ажур, 2021. – 84 с. – URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/37184/1/978-5-91256-526-7_2021.pdf (дата обращения 25.05.2024). – Текст: электронный.

184. Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / под ред. А.П. Сковородникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. – 852 с.

НОРМАТИВНЫЕ И ПРАВОВЫЕ ДОКУМЕНТЫ

185. ГОСТ Р 7.0.60-2020 Издания. Основные виды. Термины и определения = System of standards on information, librarianship and publishing. Publications. Basic types. Terms and definitions: утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 18 сентября 2020 г. № 655-ст: разработан Федеральным государственным унитарным предприятием «Информационное телеграфное агентство России (ИТАР-ТАСС)» филиал «Российская книжная палата», Российским книжным союзом, Международной рекламной ассоциацией. – М.: Стандартинформ, 2020.

186. Об утверждении «Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»: указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019?pageSize=100&index=1> (дата обращения: 02.05.2024). – Текст: электронный.

187. Об утверждении требований к составлению и периодичности издания нормативных словарей, фиксирующих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации: постановление Правительства Российской Федерации от 28 июня 2023 г. № 1054. – Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 17.05.2024).

188. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации»: Федеральный закон от 28 февраля 2023 г. № 52-ФЗ. – URL: <https://ivo.garant.ru> (дата обращения: 02.05.2024).

189. Стратегия развития ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан» на период до 2030 г. – Текст: электронный // Сайт ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан». – URL: <http://irort.ru/sites/default/files/files-osnovnaya/Стратегия%20ИРО%20РТ%202020-2030-1-32.pdf#overlay-context=node/9> (дата обращения: 10.05.2024).

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

190. Актуальные вопросы воспитательной работы в деятельности учителя иностранного языка: развитие навыков XXI века. – Казань: ИРО РТ, 2022. – 156 с. – URL: https://disk.yandex.ru/i/AJPs8_ohqHuMxA (дата обращения: 20.01.2025). – Текст: электронный.

191. Актуальные проблемы преподавания предметной области «Русский язык и литература» в 2022/23 учебном году: метод. рекомендации / авт.-сост. Михеев А.В. – Казань: ИРО РТ, 2022 – 60 с. – URL: http://irort.ru/sites/default/files/Русский%20язык%20и%20Литература_2022_23%20метод.рекомендации.pdf (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

192. Введение обновленного федерального государственного стандарта начального общего образования / авт.-сост.: Г.Р. Хамитова, И.Т. Сагдиева. – Казань: ИРО РТ, 2021. – 16 с. – URL: <http://irort.ru/sites/default/files/>

обновленный%20ФГОС%20НОО.pdf (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

193. Комплексное учебно-методическое обеспечение практической подготовки в системе среднего профессионального образования / авт.-сост. Л.Н. Домрачева, О.Л. Кудрявцева. – Казань: ИРО РТ, 2023. – 64 с. – URL: <http://pr.iorort.ru/методические-разработки/> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

194. Лучшие практики преодоления учебной неуспешности школьников: метод. рекомендации / авт.-сост. Э.Х. Башлай. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2023. – 87 с. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/78HGatNBdIS1zQ> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

195. Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (требования к структуре и условиям реализации программ начального и основного общего образования) / сост.: И.Р. Идрисов, Г.Р. Кинзябулатова. – Казань: ИРО РТ, 2021. – 91 с. – URL: <http://iorort.ru/ru/node/5242> (дата обращения: 10.09.2023). – Текст: электронный.

196. Методические рекомендации по актуальным аспектам преподавания учебного предмета «Основы религиозных культур и светской этики» в начальной школе: метод. рекомендации / авт.-сост. З.И. Замалетдинова. – Казань, 2021. – 48 с. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/JwNW1-hYQJCxRg> (дата обращения: 20.01.2025). – Текст: электронный.

197. Методические рекомендации по совершенствованию механизмов координации и интеграции внеурочной деятельности и дополнительного образования (воспитательный потенциал учебного предмета «Иностранный язык»). – Казань: ИРО РТ, 2023. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/GmG5dF3yq1Zbmg> (дата обращения: 10.09.2023). – Текст: электронный.

198. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9 классов во внеурочной деятельности

(с использованием открытого банка заданий на основе программы курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни»). 9 класс / [Г.С. Ковалева, С.Е. Дюкова, Е.А. Заграничная и др.]; науч. ред. Г.С. Ковалева. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 291 с. – URL: <https://edsoo.ru/metodicheskie-posobiya-i-rekomendaczii/4/> (дата обращения: 10.04.2024). – Текст: электронный.

199. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9 классов во внеурочной деятельности (с использованием открытого банка заданий на основе программы курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни»). 8 класс / [Г.С. Ковалева, А.А. Бочихина, С.Е. Дюкова и др.]; науч. ред. Г.С. Ковалева. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 325 с. – URL: <https://edsoo.ru/metodicheskie-posobiya-i-rekomendaczii/4/> (дата обращения: 10.04.2024). – Текст: электронный.

200. Методическое пособие по проблемам формирования функциональной грамотности / авт.-сост.: Л.К. Хисматова, А.В. Михеев, Р.Р. Науметова. – Казань: ИРО РТ, 2022. – 92 с. – URL: <http://www.irort.ru/sites/default/files/Методическое%20пособие%20по%20проблемам%20формирования%20функциональной%20грамотности.pdf> (дата обращения: 10.09.2023). – Текст: электронный.

201. Настольная книга директора (проект «Школа Минпросвещения России», региональный компонент): метод. рекомендации / авт.-сост. И.А. Сахнова, Г.Р. Кинзябулатова, С.Н. Корнева. — Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2024. – 79 с. – URL: http://irort.ru/sites/default/files/Настольная_книга_директора.pdf (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

202. Обновленный федеральный государственный стандарт: предметная область «Общественно-научные предметы»: метод. рекомендации / авт.-сост.: И.В. Сафронова, Д.И. Улбутов. – Казань: ИРО РТ, 2021. – 31 с. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/96qYO-z6xw1Szg> (дата обращения: 20.01.2025). – Текст: электронный.

203. Обновленный федеральный государственный стандарт: предметная область «Искусство»: метод. рекомендации / авт.-сост. Е.А. Дыганова. – Казань: ИРО РТ, 2021. – 35 с. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/FyYfhGshMmz6jA> (дата обращения: 01.04.2024). – Текст: электронный.

204. Об особенностях преподавания учебных предметов по образовательным программам в соответствии с обновленным ФГОС НОО и ФООП НОО в 2023/24 учебном году: метод. рекомендации – Казань: ИРО РТ, 2023. – 16 с. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/vLkZ1ukdlne6Ew> (дата обращения: 08.05.2024). – Текст: электронный.

205. Повышение учебной мотивации школьников. инновационные приемы и методы: метод. рекомендации / авт.-сост. Э.Х. Башлай. – Казань: ИРО РТ, 2021. – 40 с. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/qVlk-y7wwjwqdQ> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

206. Развитие и совершенствование компетенции «Креативное мышление» / авт.-сост. Р.М. Ахметшина. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2022. – 56 с. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/nZLTfQPoc3SoHw> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

207. Развитие студенческого самоуправления в профессиональной образовательной организации / авт.-сост. Э.П. Митрофанова, Е.Н. Веприкова, Р.Н. Хабибрахманова. – Казань: ИРО РТ, 2023. – 76 с. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/VcV3Yq73S4O9HA> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

208. «Разговоры о важном»: методические рекомендации / под ред. И.М. Елкиной. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 47 с. – URL: <https://edsoo.ru/metodicheskie-posobiya-i-rekomendaczii/> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

209. Сибгатуллина, И.Ф. Бег времени в цифровое образование / И.Ф. Сибгатуллина, О.Р. Рябов. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2019. – 76 с. – URL: <https://drive.google.com/file/d/1jR1P8sV1W5Bq699V8guHfBepSFD3l1Wm/view> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

210. Совершенствование преподавания общеобразовательных дисциплин в условиях деятельности профессиональных образовательных организаций: методическое пособие / авт.-сост. Э.П. Митрофанова, Е.Н. Веприкова. – Казань: ИРО РТ, 2022. – 71 с. – URL: <http://pr.iorrt.ru/методические-разработки/> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

211. Технологии проектирования системы работы по самоопределению и профессиональной ориентации обучающихся / авт.-сост. Э.П. Митрофанова. – Казань: ИРО РТ, 2022. – 38 с. – URL: <http://pr.iorrt.ru/методические-разработки/> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

212. «Точка кипения»: смешанное обучение – технология XXI века / авт.-сост.: Л.Н. Нугуманова, Т.В. Яковенко, Е.Г. Скобельцына. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2019. – 80 с. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/wCKq36jrzsGKdw> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

213. Требования к современному уроку в условиях реализации компетентностного подхода к подготовке квалифицированных кадров / авт.-сост. Л.Н. Домрачева. – Казань: ИРО РТ, 2022. – 82 с. – URL: <https://cloud.mail.ru/public/BEjM/NzkiRjVyD> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

214. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями: методические рекомендации / авт.-сост.: И.А. Кедрова, К.Ш. Шарифзянова. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2023. – 55 с. – URL: https://disk.yandex.ru/i/LqUEXvDJDFm_sQ (дата обращения: 20.01.2025). – Текст: электронный.

215. Цифровая трансформация: ветер перемен / авт.-сост. Л.Н. Нугуманова, Т.В. Яковенко. – Казань: ИРО РТ, 2020. – 80 с. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/6DyAQiN52Rkf-w> (дата обращения: 01.04.2024). – Текст: электронный.

216. Цифровые средства обучения иностранному языку: ориентир на поколение Z: методическое пособие / авт.-сост.: Л.Ф. Иванова, Р.М. Логинова. –

Казань: ИРО РТ, 2021. – 112 с. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/96qYO-z6xw1Szg> (дата обращения: 20.01.2025). – Текст: электронный.

217. Шакирова, Д.М. Функциональная грамотность / Д.М. Шакирова, Г.А. Рудик, И.И. Лушпаева. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2021. – 156 с. – (Серия «Методология. Технологии. Инновации»). – URL: <http://irort.ru/sites/default/files/функциональная%20грамотность.pdf> (дата обращения: 01.04.2024). – Текст: электронный.

218. Школа – территория без опасностей! / авт.-сост. Т.В. Яковенко. – Казань: ИРО РТ, 2021. – 160 с. – URL: <https://cloud.mail.ru/stock/7p1Xwik7Vrktf6QTaKWban32> (дата обращения: 01.04.2024). – Текст: электронный.

219. Эффективные модели организационной культуры профессиональных образовательных организаций / авт.-сост. Э.П. Митрофанова, Л.Н. Домрачева, Р.Н. Хабибрахманова. – Казань: ИРО РТ, 2021. – 64 с. – URL: <https://cloud.mail.ru/public/Fkpo/wumBNxmbY> (дата обращения: 01.04.2024). – Текст: электронный.

220. Эффективные практики управленческих команд образовательных организаций / авт.-сост.: И.А. Сахнова, И.А. Смирнов, Р.А. Халитова. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2023. – 56 с. – URL: https://disk.yandex.ru/i/nLpF2otvvl6_qg (дата обращения: 01.07.2024). – Текст: электронный.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Пример «плотности» отглагольных абстрактных существительных



Рис. 1. Циклическая модель развития самоуправления в студенческом коллективе

Рисунок 9 – Схема из методического пособия [203, с. 12]

Приложение 2

Примеры гипертекстовой организации ММД (ситуация «Сообщение»)

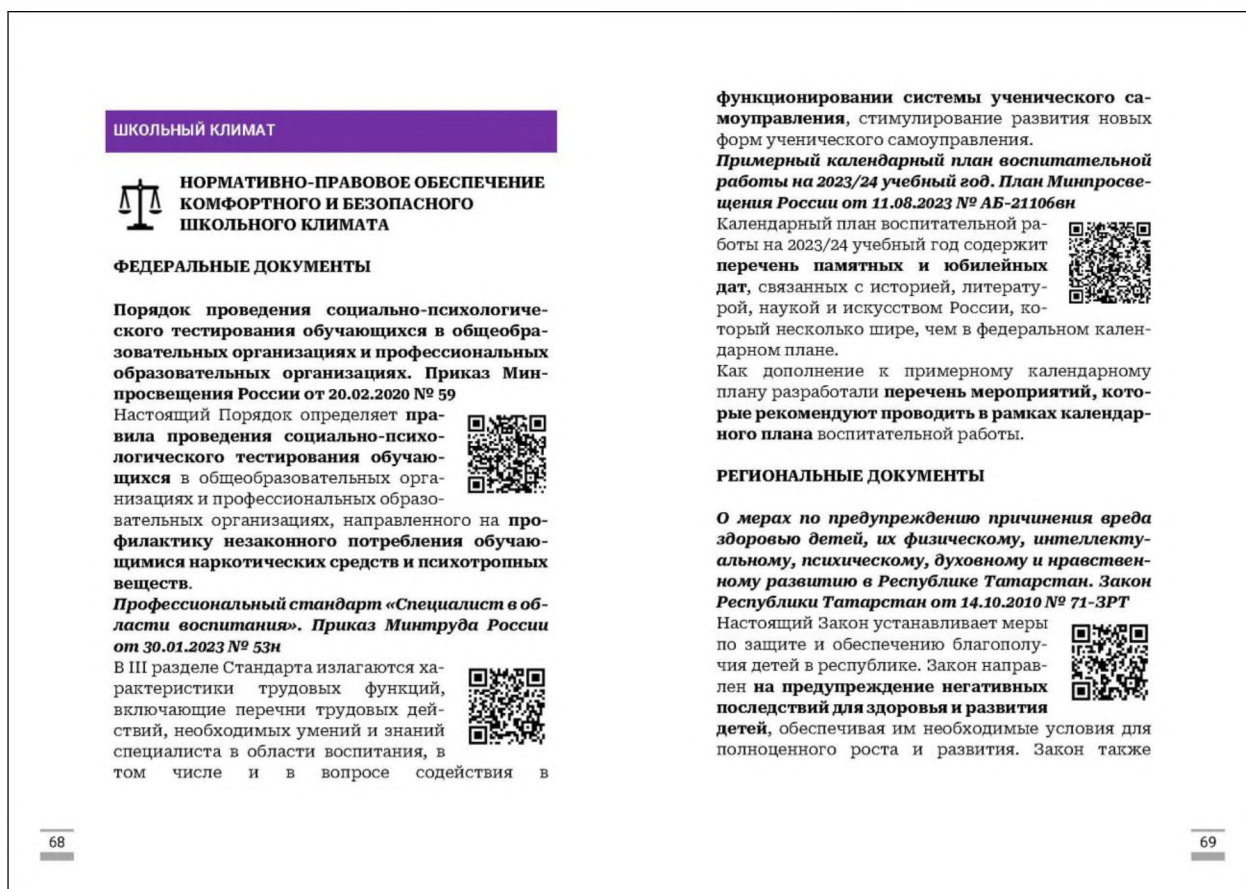


Рисунок 10 – Скриншоты страниц «Настольной книги директора» [201]

Приложение 3

Примеры полимодальности в ММД

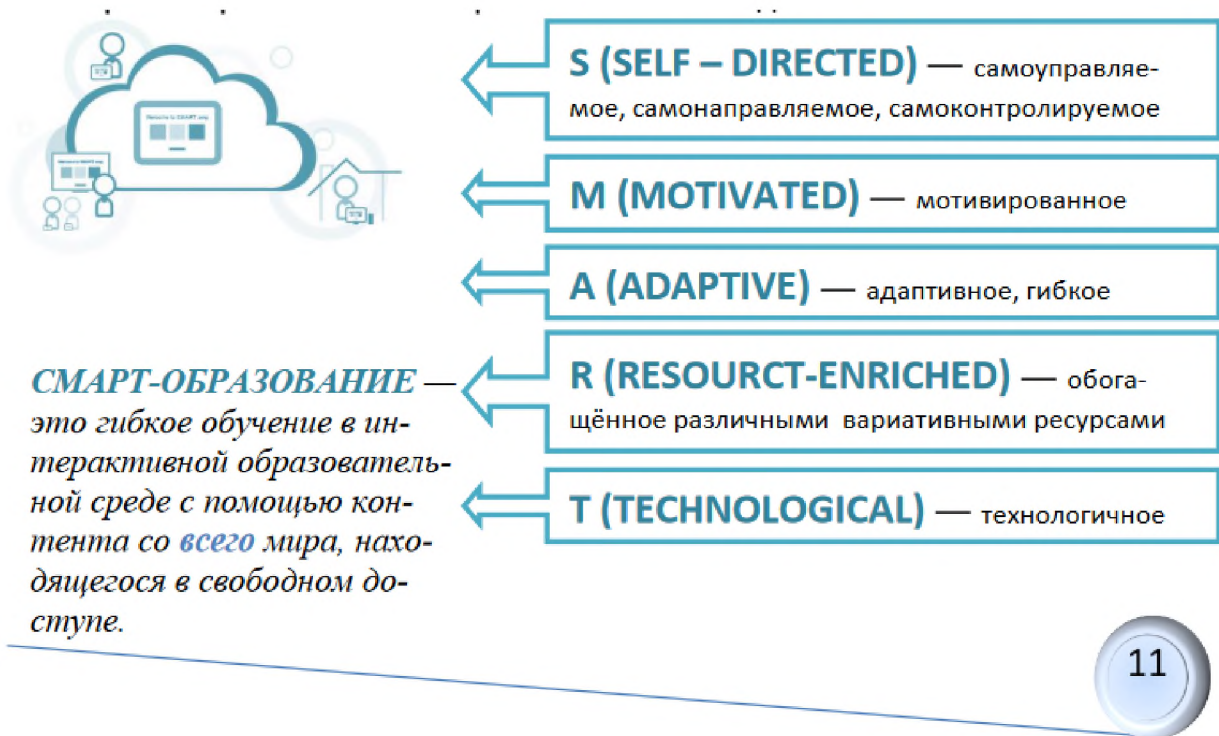


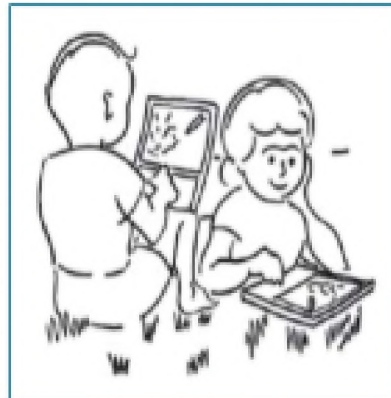
Рисунок 11 – Пример реализации объясняющей стратегии в поликодовом тексте ММД [215]

ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ

В ноябре 1968 года двадцативосьмилетний американский инженер и ученый Алан Кей, работавший в то время в лаборатории Хегох, написал статью «Персональный компьютер для детей всех возрастов». Эту статью Кей проиллюстрировал рисунком.

На рисунке дети сидят на лужайке и держат в руках устройства, которые нам всем хорошо известны, — планшеты, а в 1968 году

электронно-вычислительные машины занимали площади в десятки квадратных метров. Фантазия, которая спустя полвека стала реальностью дня! Он представил компьютер, который дети смогут использовать не только в школе, но и за ее пределами. Уже в то время Кей понимал,



что мобильные компьютеры предназначены для того, чтобы предоставить учащемуся инструмент, который он сможет использовать и в школе, и дома, и во дворе, и в походе. Форсайт-прогноз об использовании персональных мобильных устройств для образования детей был сделан еще до появления ноутбуков! Только в 1979 году компания RGiD разработала первое устройство, которое могло считаться портативным компьютером — Compas, а в 1984 году компания Toshiba начала выпускать ноутбук T1100.

Рисунок 12 – Примеры визуализации и оценочных комментариев (реализация стратегии убеждения) [211]

ДЛЯ ТЕХ, КТО НЕ ЗНАКОМ С АЛИСОЙ!



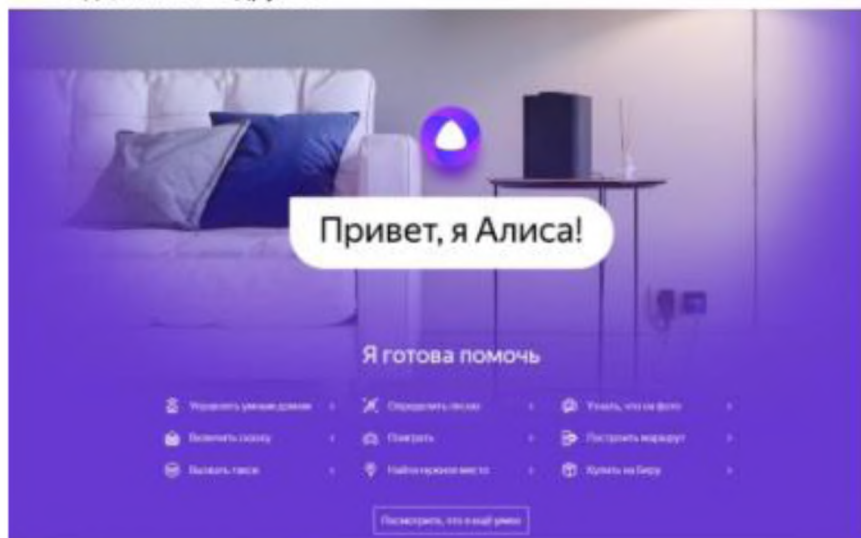
В детстве каждый из нас познакомился с приключениями Алисы в Стране чудес — сказкой, написанной английским математиком, поэтом и прозаиком Чарльзом Лютвиджем Доджсоном под псевдонимом Льюис Кэрролл и изданной в 1865 году. В ней рассказывается о девочке по имени Алиса, которая попадает сквозь кроличью нору в воображаемый мир, населённый странными антропоморфными существами.

Сказка и сегодня пользуется устойчивой популярностью как у детей, так и у взрослых.

Какой стала Алиса сейчас, в век цифровых технологий?

Алиса — это голосовой помощник Яндексa, с которым можно поговорить по-человечески.

Алиса создана, чтобы помогать людям решать повседневные задачи: она может найти информацию в интернете, подсказать, какая будет погода, и многое другое.



Подробнее о возможностях Алисы можно посмотреть:



Рисунок 13 – Примеры средств создания эффекта словесной наглядности и визуализации (реализация стратегии убеждения) [215]

Приложение 4
Тематические веб-страницы
по проблемам функциональной грамотности в ММД

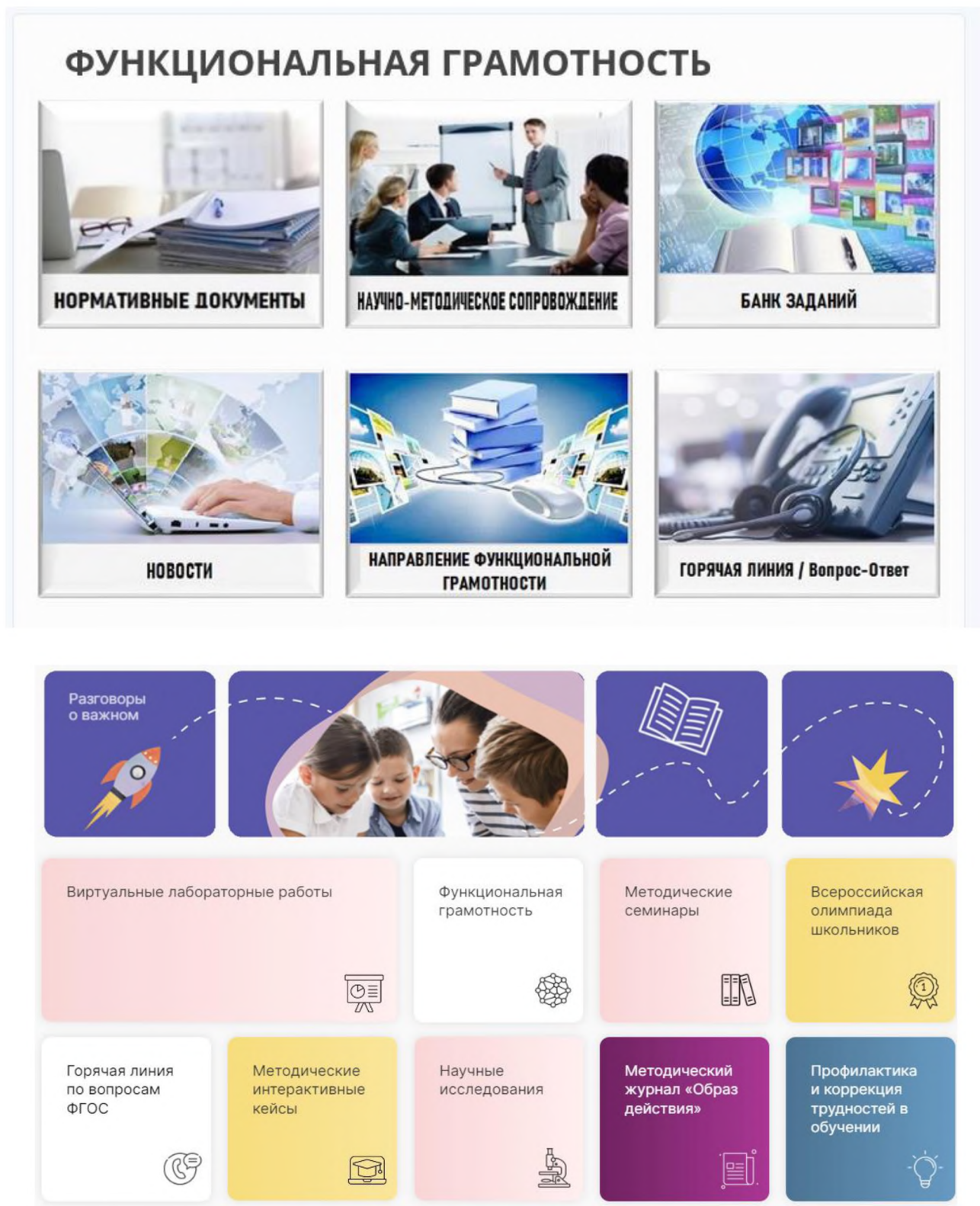


Рисунок 14 – Сайты ИРО РТ (URL: <http://irort.ru/ru/node/7387>)
и ФИСРО (URL: <https://edsoo.ru>)

Приложение 5
Текст анкетного опроса авторов* и потребителей**
методической литературы⁵

1. Укажите, пожалуйста, Ваш возраст:

- менее 30 лет
- 30–39 лет
- 40–49 лет
- 50–59 лет
- 60–69 лет
- 70 лет и старше

2.* Есть ли у Вас педагогический стаж, и, если есть, то укажите его:

- менее 3 лет
- 3–5 лет
- 6–10 лет
- более 10 лет
- более 15 лет
- более 20 лет
- более 30 лет
- педагогического стажа нет

2.** Укажите Ваш стаж работы в качестве учителя/преподавателя:

- менее 3 лет
- 3–5 лет
- 6–10 лет
- более 10 лет
- более 15 лет
- более 20 лет
- более 30 лет

3. Есть ли у Вас опыт в качестве автора методической литературы, и если есть, то укажите его:

- менее 3 лет
- 3–5 лет
- 6–10 лет
- более 10 лет
- более 15 лет
- более 20 лет
- более 25 лет
- такого стажа нет

⁵ Знаки * или ** не поставлены в случае совпадения формулировок вопросов.

4. Автором какого типа литературы Вы являетесь? *Выберите один вариант ответа.*

- учебная: учебник, учебное пособие, учебная программа, рабочая тетрадь, учебно-наглядное пособие, практикум, учебный комплект
- методическая: методическая разработка, учебно-методическое пособие, методическое пособие, методические рекомендации, методические указания
- прикладная методическая: сценарий, графическая информация, диаграмма, деловые игры, картотека, каталог, плакаты, сборник упражнений, тематическая подборка материалов
- научно-методическая: научные статьи в специальных журналах, сборник научных трудов, монографии
- информационно-методическая: аннотация, рецензия, бюллетень, газета, описание передового педагогического опыта работы, материалы (тезисы докладов) конференций, семинаров
- организационно-методическая: инструкция, памятка, положения
- справочная: справочники, словари

5. Каким должен быть, по Вашему мнению, информационный носитель для методической литературы? *Выберите один вариант ответа.*

- бумажный носитель
- электронный носитель (онлайн)
- бумажный носитель с дублированием на электронном носителе
- затрудняюсь ответить
- свой вариант _____

6. Отметьте наиболее важный признак, которым должна обладать современная методическая литература? *Выберите один вариант ответа или напишите свой.*

- гипертекстуальность (наличие гиперссылок, QR-кодов)
- креолизованность (синтез вербальной и невербальной информации)
- возможность обратной связи
- свой вариант _____

7. Какие функции, на Ваш взгляд, выполняет методическая литература? *Вы можете выбрать несколько вариантов ответа или написать свой*

- коммуникативную
- информационную
- познавательную
- развивающую
- воспитывающую
- организационную
- систематизирующую
- напишите свой вариант, если он есть _____

8. Какие стратегии, на Ваш взгляд, реализует методическая литература? *Вы можете выбрать несколько вариантов ответа или написать свой*

- когнитивные стратегии

- компенсаторные стратегии
- стратегии памяти
- эмоционально-аффективные стратегии
- социальные (межличностные) стратегии
- стратегии управления и планирования
- стратегии сотрудничества
- напишите свой вариант, если он есть _____

9. Какая тональность неуместна в методической литературе? *Укажите не более трех вариантов ответа.*

- строго официальная и безличностная
- эмоционально окрашенная
- экспрессивно-оценочная, негативная
- фамильярная
- дружеская
- партнерская
- высокомерно-снисходительная
- нейтрально-отстраненная
- директивно-менторская

10. Нужно ли использовать в научно-методической литературе эмоционально окрашенную лексику? *Выберите один вариант ответа.*

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

11. Какую роль играют выразительные средства языка в методической литературе? (эпитеты, метафоры, гиперболы, риторические вопросы и восклицания и пр.). *Выберите один вариант ответа.*

- делают текст личностно ориентированным
- привлекают и концентрируют внимание
- разнообразят стиль изложения
- вызывают ответный эмоциональный отклик
- никакой роли не играют
- свой вариант

12. Уместно ли, на Ваш взгляд, использование в образовании заимствованных слов? (*трендвотчинг, коучинг, синквейн, сторителлинг, диссеминация, хоумскулер, фасилитатор и т.п.*). *Выберите один вариант ответа.*

- да
- нет
- уместно, если нет русского синонима
- затрудняюсь ответить

13. Какие ошибки в текстах методической литературы ИРО РТ Вы замечаете чаще всего? *Можно выбрать несколько вариантов ответа*

- фактические
- логические
- грамматические
- орфографические
- пунктуационные
- не замечаю ошибок

14. Какой должна быть, по Вашему мнению, в идеале речь автора методической литературы? *Укажите не более трех вариантов ответа.*

Приложение 6
Результаты статистического анализа данных
в двух группах респондентов

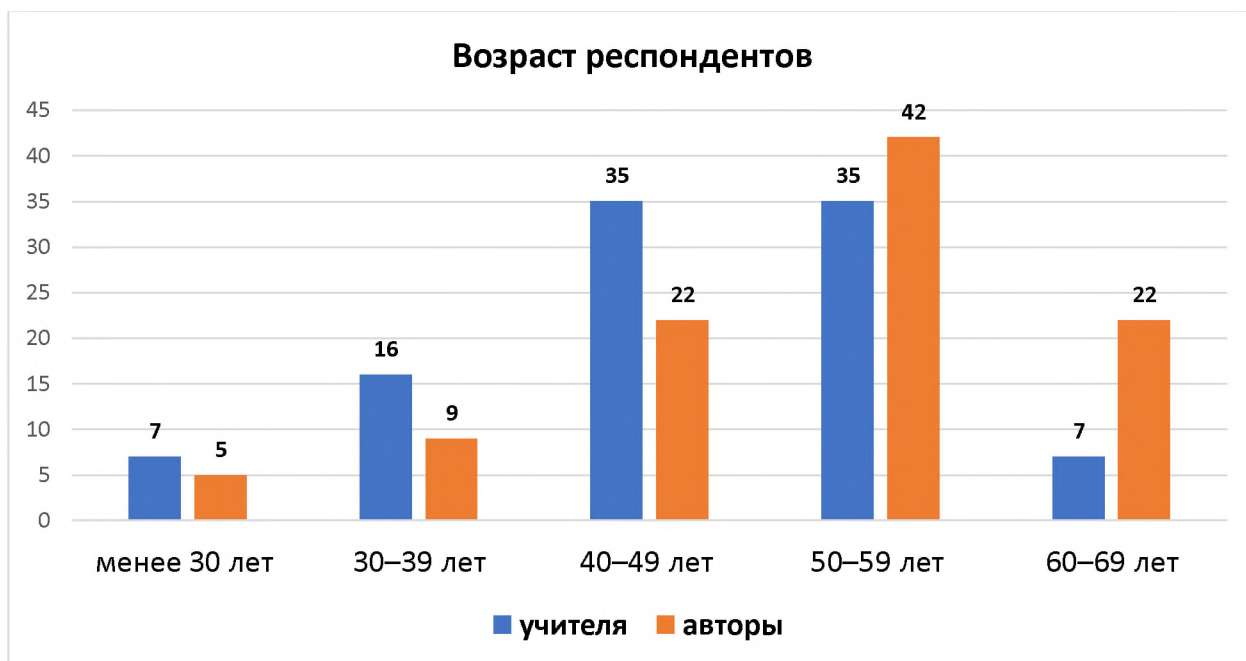


Рисунок 15 – Сравнительные данные о возрастных признаках респондентов

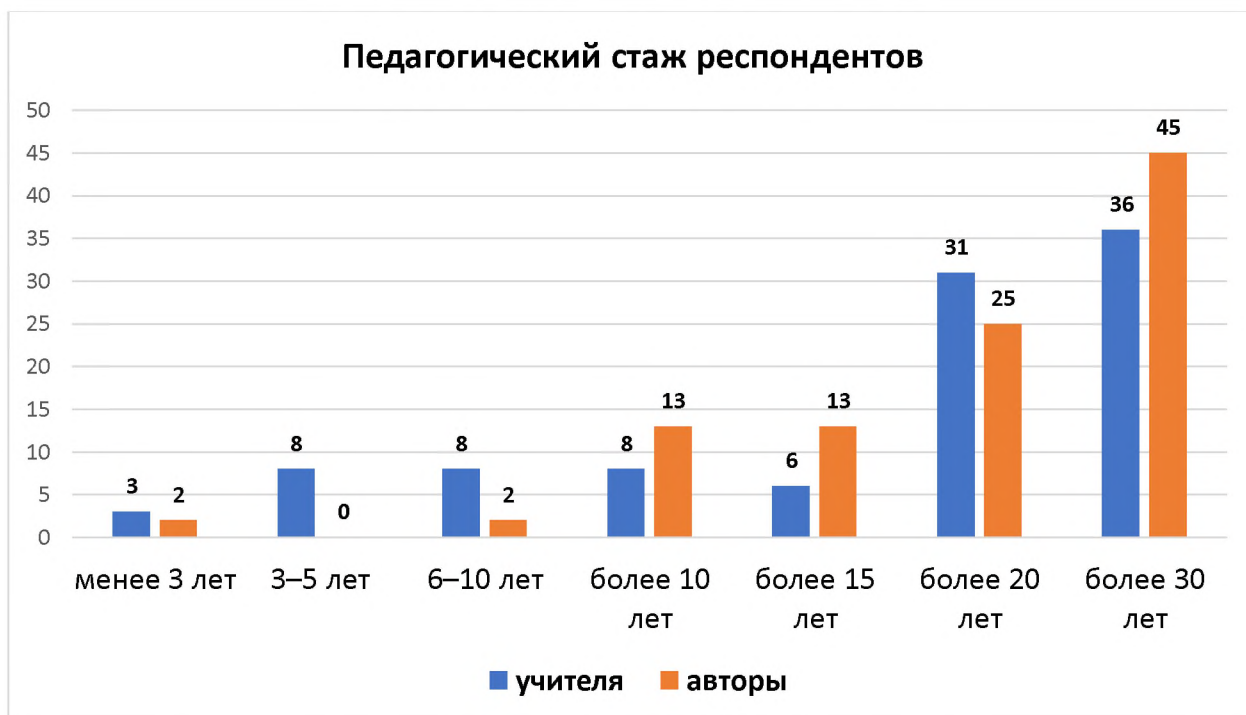


Рисунок 16 – Сравнительные данные о профессиональном опыте респондентов

Есть ли у Вас опыт в качестве автора методической литературы, и если есть, то укажите его

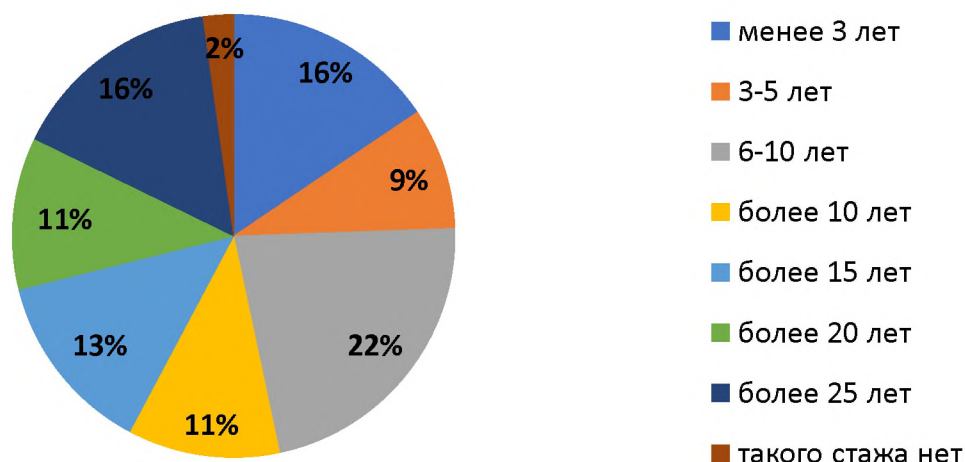


Рисунок 17 – Суммарные данные об опыте авторской работы

**Автором какого типа литературы
Вы являетесь?**

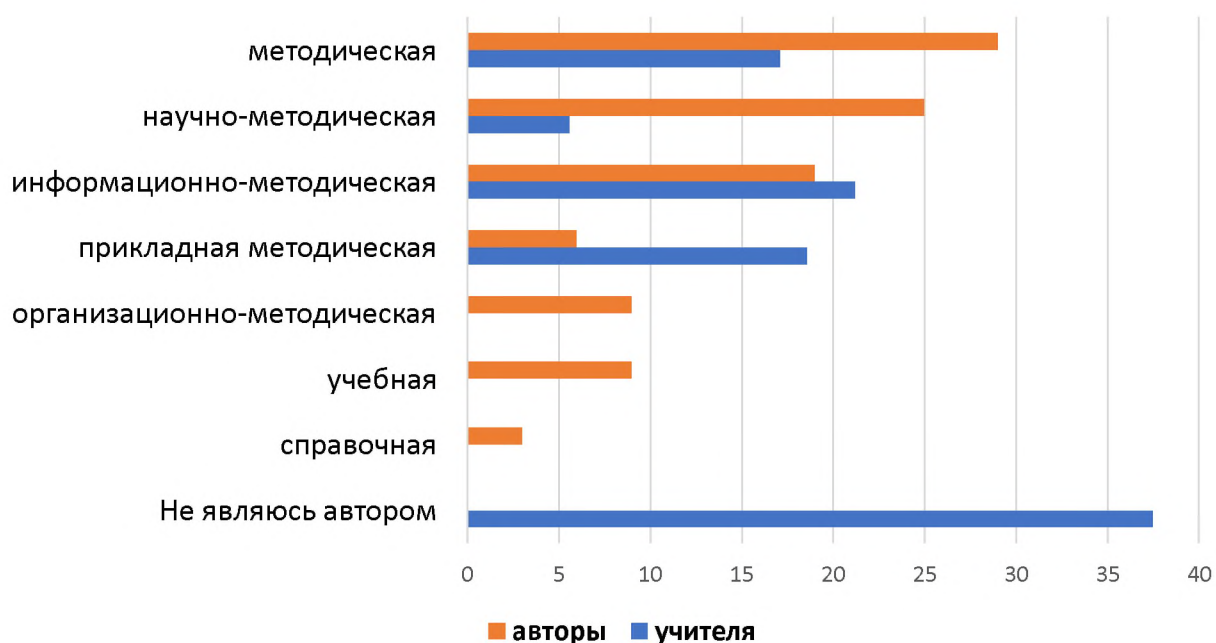


Рисунок 18 – Сравнительные данные об опыте создания методических материалов респондентами

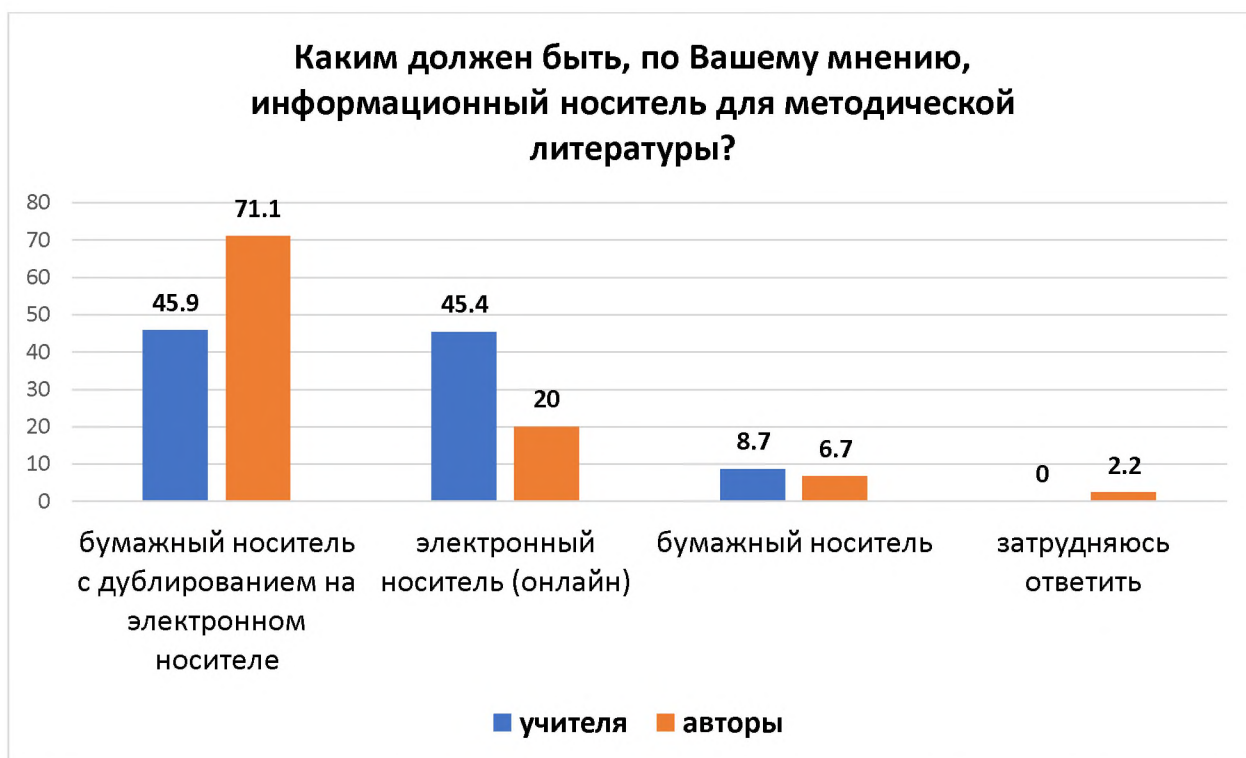


Рисунок 19 – Сравнительные данные о предпочтениях в формате носителя текста

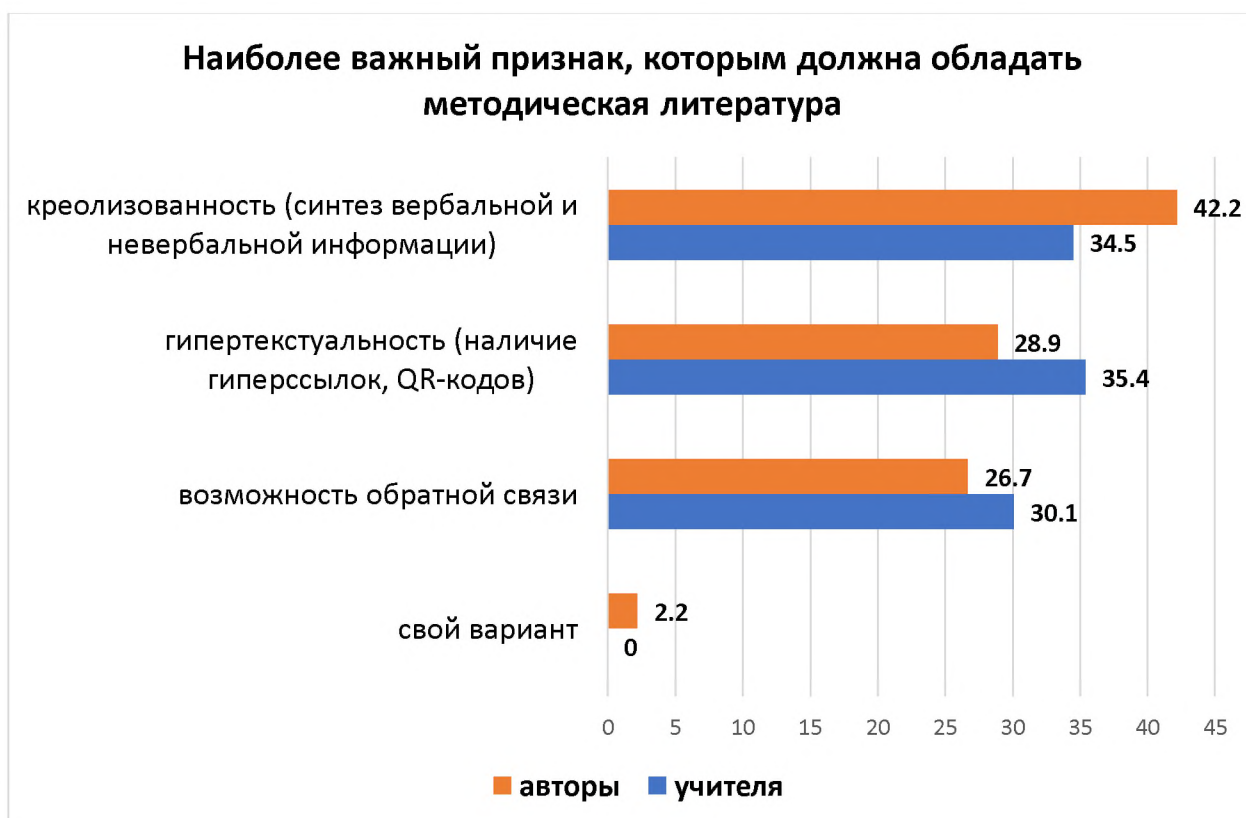


Рисунок 20 – Сравнительные данные о предпочтениях в характере информации

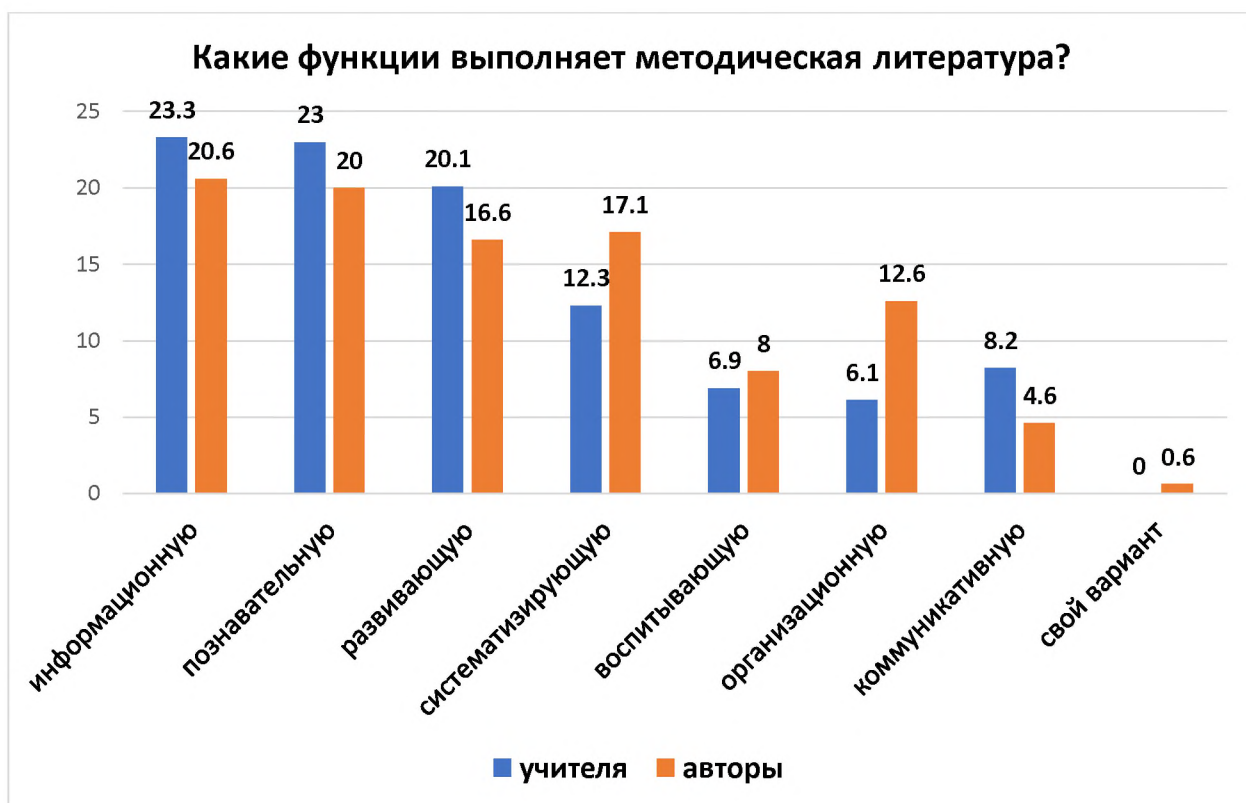


Рисунок 21 – Сравнительные данные о функционале методической продукции

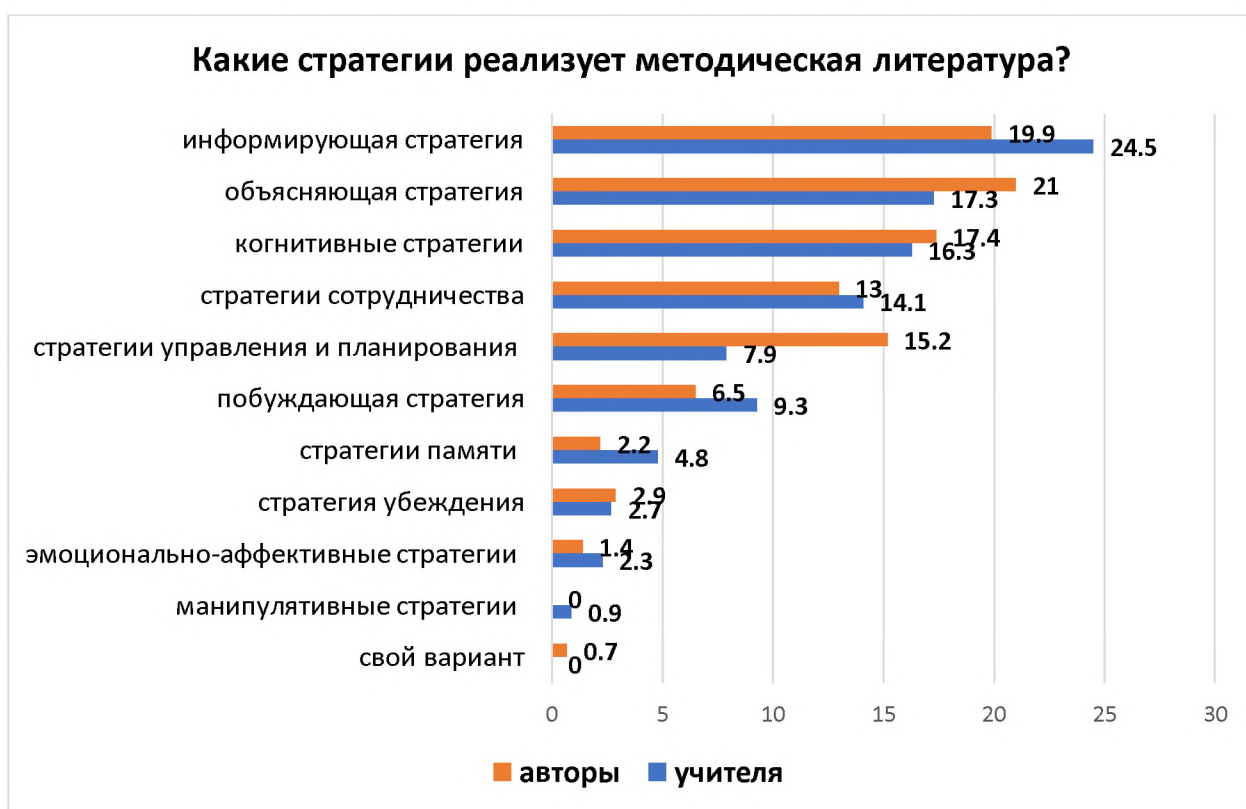


Рисунок 22 – Сравнительные данные о стратегиях, реализуемых в письменном ММД



Рисунок 23 – Сравнительные данные о тональности текста

Приложение 7

Список сокращений

ГИА – Государственная итоговая аттестация

ГОСТ – национальный стандарт; нормативно-правовой документ, в соответствии с требованиями которого производится стандартизация производственных процессов и оказания услуг

ДПО – дополнительное профессиональное образование

ДПП – дополнительные профессиональные программы

ЕГЭ – Единый государственный экзамен

ИРО РТ – Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан»

МД – методический дискурс

ММД – методический медиадискурс

НММД – научно-методический медиадискурс

ОГЭ – Основной государственный экзамен

ОО – образовательная организация

ООП ООО – основная образовательная программа основного общего образования

ФИСРО – Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования»

ФГОС НОО – федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования

ФГОС ООО – федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования

ФГОС СОО – федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования

ФОП – федеральная образовательная программа

ЭОР – электронные образовательные ресурсы