

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Российский университет дружбы народов»

*На правах рукописи*

**Ельницкая Лариса Ивановна**

**МЕТОДИКА ЭКСПЕРТИЗЫ  
АКСИОЛОГИЧЕСКОГО И АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО  
СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания  
(иностранные языки, уровень общего образования)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, доцент  
Макаров Михаил Иванович

Москва – 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Экспертиза аксиологического и антропологического содержания учебников для общеобразовательной школы: теоретические аспекты</b> .....	23
1.1. Содержание текстов школьной учебной литературы в ракурсе историко-педагогического и теоретического рассмотрения.....	23
1.2. Методологические ориентиры процедуры изучения аксиологического и антропологического содержания учебников для общеобразовательной школы.....	50
Выводы по первой главе.....	65
<b>Глава 2. Структура методического обеспечения процедуры экспертного изучения аксиологического и антропологического содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы</b> .....	67
2.1. Теоретико-операциональный базис процедуры экспертного изучения аксиологического и антропологического содержания учебников по иностранному языку для общеобразовательной школы: закономерности и принципы экспертного изучения.....	67
2.2. Элементы структуры и их взаимосвязь в составе методического обеспечения процедуры экспертного изучения аксиологического и антропологического содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы.....	77
Выводы по второй главе.....	97
<b>Глава 3. Экспертиза аксиологического и антропологического содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы: эмпирические данные и их аналитическое рассмотрение</b> .....	99
3.1. Аксиологическое и антропологическое содержание учебника по английскому языку “Spotlight” для 11 класса.....	99
3.2. Аксиологическое и антропологическое содержание учебного пособия по английскому языку “City Stars” для 11 класса.....	116
3.3. Методические рекомендации по совершенствованию процедуры экспертизы и оформлению аксиологического и антропологического содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы.....	138
Выводы по второй главе.....	142
<b>Заключение</b> .....	149
<b>Список использованной литературы</b> .....	153

## Введение

**Актуальность исследования.** В настоящее время педагогическая наука стремительно обновляет свой теоретический, методологический и эмпирический инструментарий. Одной из знаковых тенденций инструментальной трансформации современной педагогики выступает активное пополнение ее исследовательского арсенала средствами познания образовательной действительности, разработанными на междисциплинарной основе. В разработке таких средств познания активно задействуются теоретические и эмпирические конструкты культурологии, социологии, психологии, физиологии, лингвистики и многих других наук. Существенное расширение поля научно-педагогических разработок, имеющих междисциплинарный статус, сегодня неразрывно связывается с развитием педагогической науки и ее будущим положением в широком ряду гуманитарных дисциплин.

Среди междисциплинарных разработок, ставших неотъемлемой частью инструментального обеспечения современной педагогической науки, заметное место занимают различные алгоритмы, позволяющие оптимизировать процесс научно-педагогического познания, придать ему выверенный и непротиворечивый характер. Именно они (алгоритмы) дают возможность строго определять последовательность исследовательских действий, фиксировать качественные и количественные показатели каждого совершаемого познавательного шага и, в конечном итоге, осуществлять переход от исходных данных к искомому результату. Вполне можно утверждать, что темпы алгоритмизации научно-педагогической деятельности – важнейшее свидетельство возрастания ее научной мощи.

В поле исследовательского внимания педагогической науки оказался и вопрос создания алгоритмов, обеспечивающих аналитическое рассмотрение содержания школьных учебников. Острая необходимость разработки таких алгоритмов вызвана обострившимся вниманием к проблеме содержания

образования и отражения его основ в содержании учебников, вызванным во многом повышенным общественным интересом к вопросам содержания школьных учебников. Потребность педагогической науки в таких алгоритмах продиктована прежде всего тем, что в ней не вполне определенным является то, каким образом осуществляется отбор содержания школьных учебников и как соотносится содержание текстовых материалов учебника с целями обучения и воспитания обучающихся. Отсутствие таких алгоритмов существенно затрудняет отбор содержания школьных учебников и приводит к педагогическим рискам, связанным с необоснованным введением в содержательный строй школьных учебников материалов, не всегда соотнесенных с культурной ситуацией и социальным настроением в стране и мире, иногда не отвечающих возрастным и психологическим особенностям обучающихся. Поэтому детальное изучение того, на каких теоретических основаниях и как алгоритмически должно изучаться содержание школьных учебников, стало предметом исследований педагогической науки. Решить данную научную задачу взялась педагогическая семиология<sup>1</sup>.

К настоящему времени педагогической семиологией определено теоретическое основание исследования смыслового строя учебников, разработан когнитивно-лингвистический подход к изучению имплицитно содержащейся в учебнике языковой картины мира, создан алгоритм когнитивно-лингвистического изучения языкового образа человека в школьном учебнике. Созданные педагогической семиологией разработки обогатили педагогическую науку инструментами, позволяющими выявлять смысловое наполнение учебников, на базе выявленных параметров осуществлять сравнение и измерение

---

<sup>1</sup> Педагогическая семиология – научно-педагогическая область знания, ориентированная на изучение того, как культура, запечатленная в знаково-символическом виде, транслируется обучающимся в процессе их обучения и воспитания, и того, как знаково-символическое сознание, складывающееся у обучающихся в контексте получения ими образования, определяет их путь в освоении мира и во взаимодействии с другими людьми (М.А. Лукацкий).

концептуального содержания учебников и делать заключение о его дидактической и воспитательной ценности.

Разработанный на теоретической платформе педагогической семиологии алгоритм когнитивно-лингвистического изучения языкового образа человека в школьном учебнике позволил приступить к решению сложнейшей проблемы, связанной с отбором и подготовкой ключевого в содержательном строе учебника гуманитарного профиля аксиологического и антропологического (далее – АиА<sup>1</sup>) содержания. Этот алгоритм представляет собой совокупность константных блоков, которые описывают порядок действий, направленных на выявление в текстах учебника АиА смыслов и значений, аналитическое рассмотрение их дидактической и воспитательной ценности, измерение качества их педагогического и культурного влияния на обучающихся. Данный алгоритм позволил обеспечить педагогические компаративные исследования инструментом сравнения выявленного в текстах учебника АиА содержания с эталонным содержанием. Этот алгоритм показал свою эффективность при проведении компаративных исследований, для которых подобные алгоритмы являются базовыми инструментами сравнительного анализа.

Вместе с тем данный алгоритм рассчитан на исследование АиА смыслов и значений, содержащихся в текстах учебников гуманитарного профиля, написанных на русском языке и являющихся частью и отражением национальной культуры. Для изучения АиА смыслов и значений, содержащихся в текстах учебников по иностранному языку, этот алгоритм не предназначен. Поэтому изучение содержания обширного корпуса школьных учебников по иностранному языку в связи с отсутствием у педагогической науки необходимого инструмента представляется существенно затрудненным. Это в свою очередь ведет и к

---

<sup>1</sup> Далее в тексте вместо словосочетания «аксиологическое и антропологическое содержание» употребляется аббревиатура АиА. В пунктах «проблема...», «цель...», «объект...», «предмет исследования», а также в формулировках глав и параграфов аббревиатура АиА не используется.

затруднениям при проведении работ по отбору и подготовке ключевого в содержательном строе учебников по иностранному языку АиА содержания. Острая необходимость в таком инструменте вызвана тем, что эти учебники обеспечивают такое обучение языку, которое сопрягается со знакомством обучающихся с неродной культурой. Учебники по иностранному языку обращают обучающихся к незнакомой, неродной культуре, а значит к ценностям (культурно) значимым для другого народа смыслам и значениям. Педагогической науке необходим инструмент, который позволил бы соотнести АиА содержание с культурой народа, на обучение языку которого направлен учебник по иностранному языку, и обоснованно ввести это содержание в общий содержательный строй данного учебника.

В связи с высокой результативностью в сравнительных исследованиях разработанного педагогической семиологией алгоритма когнитивно-лингвистического изучения языкового образа человека в школьном учебнике и наличие в данном алгоритме инвариантных блоков представляется возможным его детализация путем введения в него дополнительных операций, направленных на изучение АиА содержания учебников по иностранному языку. Эта детализация предполагает введение таких алгоритмических операций, которые позволят соотнести АиА содержание учебника с культурой и социальным настроем другого народа, языком этого народа как важнейшим элементом его культуры, обеспечить учет педагогической и культурологической специфики отбора данного содержания и включения его в общий содержательный строй учебника по иностранному языку. Речь идет о необходимости такой модификации алгоритма когнитивно-лингвистического изучения языкового образа человека, содержащегося в учебниках, написанных на русском языке, которая позволит выявлять и обстоятельно рассматривать АиА содержание учебников по иностранному языку. Разработка научно обоснованного и прошедшего процедуру апробации инструментария, обеспечивающего проведение экспертизы, направленной на аналитическое изучение АиА содержания учебников по

иностранному языку, и была предпринята в настоящей диссертации. Такая научно-педагогическая направленность диссертационной работы и обуславливает ее актуальность.

**Степень научной разработанности проблемы.** Анализ научной литературы, в которой представлено описание и объяснение того, на каких теоретических основаниях и как алгоритмически должно изучаться содержание школьных учебников, а также какие смыслы и значения содержатся в текстах школьных учебников, какое влияние они оказывают на формирование знаково-символического сознания, мировоззрения, общей культуры обучающихся и какое значение отведено учебникам в формировании у обучающихся концептуальных знаний и представлений о действительности, человеке, позволил выявить следующее.

Теоретическое основание исследований того, как транслируется культура в ходе обучения и воспитания обучающихся с применением языка и как в ходе осуществления этого процесса формируется у них знаково-символическое сознание, определены основоположником педагогической семиологии М.А. Лукацким.

В рамках педагогической семиологии проведены крупные исследования языковой картины мира и его отдельного элемента – языкового образа человека – в учебнике. Ю.Г. Куровской разработан метод педагогической семиологии – когнитивно-лингвистический подход к изучению имплицитно содержащейся в учебнике языковой картины мира<sup>1</sup>. Это – исследовательский инструмент, который при выполнении 12-ти последовательных блоков позволяет реконструировать имплицитно представленную языковую картину мира в текстовых материалах учебника и делать заключение о педагогической состоятельности учебника в формировании языковой картины мира в сознании обучающихся. Результаты, полученные Ю.Г. Куровской, позволили исследователю сделать обоснованное

---

<sup>1</sup> *Куровская Ю.Г. Языковая картина мира в современном учебнике: когнитивно-лингвистический подход к изучению. М.: ИЭТ, 2017.*

заклучение о том, что учебнику отводится ведущая роль в формировании у обучающихся языковой картины мира в процессе их обучения и воспитания. М.И. Макаровым разработан алгоритм, который позволяет осуществлять аналитическую работу, связанную с реконструкцией языкового образа человека, имплицитно содержащегося в школьном учебнике<sup>1</sup>. Данный алгоритм представляет собой совокупность инвариантных блоков, описывающих порядок действий, направленных на выявление в текстах школьного учебника АиА смыслов и значений, аналитическое рассмотрение их дидактической и воспитательной ценности, измерение качества их педагогического и культурного влияния на обучающихся.

Одно из первых описаний и объяснений того, на каких теоретических основаниях отстраивается содержание учебника по иностранному языку, осуществлено И.Л. Бим.

Вопросы содержания учебника по иностранному языку в той или иной мере рассмотрены в рамках методики обучения иностранным языкам при разработке коммуникативно-когнитивного подхода к обучению второму иностранному языку (А.В. Щепилова), социокультурного подхода к обучению (В.В. Сафонова), сознательно-коммуникативного метода обучения (П.Б. Гурвич), коммуникативной методики обучения (Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова), методики иноязычного образования (Е.И. Пассов), коммуникативных технологий обучения в вузе (Е.Н. Соловова), подхода, обеспечивающего функциональность и ситуативность в отборе и организации содержания учебного материала (С.Ф. Шатилов).

Вопросы содержания учебника по иностранному языку также рассмотрены и в рамках лингводидактических исследований. Так, Н.Д. Гальскова, охарактеризовывая лингводидактические основы языкового образования,

---

<sup>1</sup> Макаров М.И. Алгоритм когнитивно-лингвистического изучения языкового образа человека в современном школьном учебнике / Очеловечивание человека, или Воспитание без тайн // Лукацкий М.А., Макаров М.И., Крикунова Е.А. М.: Маска, 2021. С. 547-579.



определила теоретические положения учебника по иностранному языку с учетом специфики межкультурного образования.

Исследования связи языка и культуры, проведенные Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым с применением лингвокультурологического подхода, позволили разработать эффективные методические приемы и способы преподавания иностранного языка, направленные на ознакомление обучающихся с культурой народа, язык которого они изучают.

Рассмотрение проблем содержания учебной литературы по иностранным языкам имело место при разработке теории профессионально-направленного обучения иностранным языкам (К.И. Саломатов) и методики обучения иностранным языкам в средних специальных учебных заведениях (А.А. Миролюбов).

Проведенное М.С. Воскресенской исследование направлено на решение вопросов совершенствования содержания вузовских учебников по иностранному языку и проектирования содержания данных учебников.

И.А. Зимней в рамках лингвopsихологии и психологии обучения иностранным языкам проведены исследования смыслопорождения в процессе восприятия обучающимися содержания учебного материала.

Проблематика, связанная с изучением роли и значения учебной книги в процессе обучения и воспитания обучающихся, рассматривалась и в историко-педагогическом аспекте. В трудах В.Г. Безрогова, О.В. Томашевич нашли отражение вопросы, связанные с описанием и объяснением того, какое влияние оказывало содержание учебных текстов на умственную и поведенческую стороны бытия ученика.

Непосредственное отношение к изучению языкового образа человека в школьном учебнике имеют работы, проведенные в рамках лингвокультурологии. Так, В.И. Карасик представил в разработанной им социолингвистической типологии дискурса описание педагогического дискурса, разработал лингвистическую концепцию социального статуса человека, исследовал связь

языка, сознания и культуры. С.Г. Воркачев и Н.А. Лукьянова осуществили лингвокультурологическое изучение языкового образа. С.Г. Воркачев определил языковой образ как продукт отбора наглядного обобщения культурно значимых событий и ситуаций. Н.А. Лукьянова рассмотрела языковой образ как целостное представление о предмете, явлении, которые бессознательно или осознанно возникают в ментальном пространстве носителей языка и культуры.

Изучение языкового образа было осуществлено и с позиций лингвopsихологии: Б.М. Гаспаров определил языковой образ как перцептивную реакцию (отклик) на языковое выражение.

К решению обозначенной проблемы имеют косвенное отношение исследования, направленные на изучение художественно образных педагогических явлений, в которых педагогические и филологические смыслы и значения рассмотрены в неразрывной связи с методологическими позициями. Эти и другие семиотические исследования педагогического языка проведены А.С. Роботовой и отражены в многочисленных работах исследователя.

В работах, проведенных зарубежными исследователями, рассмотрены вопросы концептуального представления гендерных социальных акторов в текстах английских учебников (В. Sadeghi, G. Maleki /Иран/; L. Chisholm /ЮАР/); национальных (P. Carrier /Германия/); региональных (S. Zloch /Германия/); экологических (T. Ide /Германия/); религиозных (Z. Štimac /Германия/); политических и идеологических, в том числе имеющих отношение к колониализму (L. Müller /Германия/), социализму (B. Cristophe, L. Hallder /Германия/), диктатуре (T. Oteiza /Чили/; M. Achugar /Уругвай/), военным действиям (S. Guichard /Швейцария/) и других явных и неявных языковых репрезентаций в текстах учебников; а также транснациональных идентификаций и ценностей (S. Szakács /Германия/); мультикультурных разнообразий (I. Niahhaus /Германия/); описаний половых предпочтений (M.S. Höhne, D. Heerdegen /Германия/); классовых и расовых неравенств (L. Chisholm /ЮАР/); правовых

описаний в контексте культурной глобализации (P. Bromley, J. Lerch /США/), которые представлены в текстах учебников.

Зарубежными исследователями рассмотрены вопросы, касающиеся анализа исторического, географического и социологического содержания учебников (W.E. Marsden /Великобритания/), а также вопросы собственно педагогического теоретического изучения учебника и методологии его исследования (A. Vock /Германия/) и вопросы педагогической продуктивности и эффективности учебника в практике образования (Y. Behnke /Германия/; P. Gautschi /Швейцария/).

Таким образом, констатируется наличие широкого корпуса работ, в которых предпринята попытка рассмотрения комплекса вопросов, касающихся педагогического, лингвокультурологического, лингвopsихологического рассмотрения связи языка, сознания, культуры и образования; значения учебника в процессе обучения и воспитания обучающихся, формирования у них знаково-символического сознания; сущности, содержания и функционирования в тексте языкового образа и ряда других проблем. Вместе с тем отсутствие в педагогической науке разработок, позволяющих системно и на выверенных основаниях осуществлять аналитическое рассмотрение того, что прямо и косвенно сообщают обучающимся учебники по иностранному языку о жизни человека, о его культурном облике, об особенностях социального бытия, препятствует экспертному оцениванию содержания этих учебников с позиции их педагогической состоятельности. Именно это обстоятельство и стало причиной проведения исследования, нацеленного на разработку инструментария, нивелирующего эту проблему.

**Проблема исследования.** В соответствии с вышеизложенным и была сформулирована проблема, суть которой состоит в необходимости разработки такого научно-обоснованного инструментария, который позволит осуществлять экспертизу, направленную на аналитическое рассмотрение аксиологического и антропологического содержания учебников по иностранному языку и оценивание

педагогической состоятельности данных учебников в формировании у обучающихся аксиологических и антропологических представлений и рисунков поведения, соответствующих языковому коду культуры.

**Цель исследования** состоит в теоретическом обосновании и эмпирической проверке алгоритмической разработки, позволяющей осуществлять экспертизу, направленную на выявление и аналитическое рассмотрение аксиологического и антропологического содержания учебников по иностранному языку, а также на определение их педагогической состоятельности при формировании у обучающихся современных аксиологических и антропологических представлений и рисунков поведения, соответствующих языковому коду культуры.

**Объект исследования:** процесс экспертизы аксиологического и антропологического содержания современного школьного учебника по английскому языку.

**Предмет исследования:** методика экспертизы аксиологического и антропологического содержания учебника по английскому языку для старших классов общеобразовательной школы.

**Гипотеза исследования:**

- АиА содержание учебников по иностранному языку для общеобразовательной школы может быть выявлено с помощью алгоритмически построенной процедуры экспертизы, базирующейся на современных теоретических разработках педагогической науки, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, компьютерной лингвистики;

- экспертиза АиА содержания учебников по иностранному языку для общеобразовательной школы должна выстраиваться как процедура, учитывающая современные методико-дидактические требования к учебной литературе;

- методическое оформление процедуры экспертизы АиА содержания учебника по иностранному языку для общеобразовательной школы должно соответствовать науковедческим критериям, предъявляемым к современным прикладным гуманитарным разработкам;

- экспертное (инструментальное) изучение АиА содержания учебника по иностранному языку для общеобразовательной школы в случае необходимости должно выступать основанием для внесения корректив в его научный АиА смысловой строй.

**Задачи исследования:**

1. Рассмотреть в историко-педагогическом и теоретическом ракурсах содержание текстов учебной литературы и определить методологические ориентиры процедуры изучения АиА содержания школьных учебников.

2. Определить теоретико-операциональный базис процедуры экспертного (инструментального) изучения АиА содержания учебников по иностранному языку для общеобразовательной школы.

3. Разработать элементы структуры и теоретически обосновать их взаимосвязь в составе методического обеспечения процедуры экспертного (инструментального) изучения АиА содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы.

4. Осуществить эмпирическую проверку методического обеспечения процедуры экспертного (инструментального) изучения АиА содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы.

5. Подготовить методические рекомендации по совершенствованию процедуры экспертизы и оформлению АиА содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы.

**Теоретическая и методологическая основа** исследования. Теоретическую основу диссертационной работы составили отраженные в трудах отечественных и зарубежных исследователей основные положения:

- теории и методики обучения по части описания и объяснения основного средства обучения – учебника (И.Л. Бим, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.К. Журавлев, В.П. Беспалько, Д.Д. Зувев и др.);

- педагогической семиологии (М.А. Лукацкий, Ю.Г. Куровская, М.И. Макаров);

- лингвокультурологии (С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Н.А. Лукьянова, Н.Ф. Михеева, В.Н. Телия, Н.М. Фирсова и др.);
- когнитивной лингвистики (Н.Д. Арутюнова, З.Д. Попова, И.А. Стернин, G. Lakoff и др.);
- компьютерной лингвистики (А.В. Гладкий, И.А. Мельчук, А. Kornai, N. Chomsky и др.).

Методологическую основу исследования на философском уровне составили положения о языке как способе выражения знания, как полном описании всего того, что есть в мире (Л. Витгенштейн, И.Г. Гердер, Ф. де Соссюр и др.). В ходе проведения исследования был также использован культурологический подход (Ф. Боас, Дж. Лайонз, Э. Сепир, В.Н. Телия, Б. Уорф, R.A. Hudson, F. Sharifian и др.), позволивший увидеть смысловое своеобразие различных культур. На общенаучном уровне были задействованы методы концептуализации и категоризации АиА содержания текстов учебников, которые позволили выявить в них имплицитные АиА смыслы и значения и сложить их в единый смысловой конструкт – языковой образ человека. На конкретно-научном (педагогическом) уровне – алгоритм когнитивно-лингвистического изучения языкового образа человека в современном школьном учебнике (его константная часть), необходимый для проведения экспертных мероприятий, направленных на выявление в текстах учебника АиА смыслов и значений, аналитическое рассмотрение их дидактической и воспитательной ценности, измерение качества их педагогического и культурного влияния на обучающихся.

**Методы исследования.** Основная идея данного исследования заключается в том, что экспертное (инструментальное) изучение АиА содержания учебников по иностранному языку необходимо проводить в рамках междисциплинарного исследования, что требует интеграции знаний педагогики и культурологии и применение методов этих научных дисциплин. С соблюдением критерия проведения междисциплинарного исследования – изучение одного и того же объекта разными научными дисциплинами с применением методов этих

дисциплин – при аналитическом рассмотрении объекта нашего исследования были задействованы следующие методы:

*педагогического анализа и синтеза*, которые позволили детально рассмотреть, какие АиА смыслы и значения с точки зрения их дидактической и воспитательной ценности содержатся в учебниках по английскому языку для старших классов, и на этой основе сложить представление о том, какое знание о человеке формируется у обучающихся в ходе работы с текстами данных учебников и какое влияние оказывают эти смыслы и значения на их поведение;

*сравнительного (компаративного) анализа*, который позволил сопоставить реконструированное описание характеристик человека, содержащееся в текстах учебников по английскому языку, с аутентичным (культурно подлинным) описанием, выступающим в качестве эталона, с целью измерения, то есть установления сходства или различия реконструированного описания с аутентичным описанием;

*лингвокультурологического анализа*, позволивший реконструировать на материале языка концептуальное АиА содержание текстов учебников по английскому языку, заключенное в форму языкового образа человека, и осуществить его когнитивную интерпретацию.

На технологическом уровне для решения поставленных задач был использован аналитический прием *детализации*, позволивший ввести в алгоритм дополнительные операции, необходимые для выявления АиА содержания учебников по английскому языку и его соотнесения с аутентичным содержанием.

Для решения поставленных задач был также задействован корпус методов, давших возможность получить, описать и охарактеризовать с педагогических позиций материалы, обеспечивающие понимание дидактической и воспитательной ценности содержащихся в текстах учебника английского языка АиА смыслов и значений, оказывающих влияние на формирование у обучающихся знаний о человеке и на изменение их поведения.

**Наиболее существенные результаты исследования, полученные лично автором, и их научная новизна** заключаются в следующем:

- раскрыта сущность АиА содержания, отраженного в языковом образе человека в текстах школьного учебника по иностранному языку, и определены методологические ориентиры процедуры изучения АиА содержания школьных учебников;

- определен теоретико-операциональный базис процедуры экспертного (инструментального) изучения АиА содержания школьных учебников по иностранному языку;

- разработаны элементы структуры и теоретически обоснована их взаимосвязь в составе методического обеспечения процедуры экспертного (инструментального) изучения, основу которого составляет модифицированный алгоритм, позволяющий осуществлять экспертизу АиА содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы, который состоит из 7-и блоков, каждый из которых предполагает осуществление комплекса последовательных операций, направленных на: а) выявление в текстах школьного учебника по английскому языку АиА смыслов и значений; б) сравнение этих смыслов и значений с современными АиА концептами культуры; в) аналитическое рассмотрение педагогической состоятельности АиА содержания учебника и его дидактической и воспитательной ценности;

- обоснована актуальность применения модифицированного алгоритма при проведении работ, связанных с внесением корректив в оформление АиА содержания учебников по английскому языку для старших классов;

- уточнены понятия «аксиологическое и антропологическое содержание учебников гуманитарного профиля», «языковой образ человека в школьном учебнике».

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что полученные в ходе исследования результаты, явились теоретическим основанием для проведения: 1) экспертного алгоритмического изучения АиА содержания



школьных учебников по иностранному языку; 2) аналитической работы, позволяющей осуществлять сравнение выявленного в текстах учебника по иностранному языку АиА содержания с АиА концептами культуры, язык которой является предметом обучения старшеклассников. Теоретическая значимость исследования заключается также и в том, что оно является продолжением осмысления того, что источником содержания обучения и воспитания является культура; что учебник является носителем культурных значений и смыслов, которые зафиксированы в нем с помощью языка; что учебнику принадлежит ключевая роль в обеспечении вхождения обучающихся в мир культуры. Полученные в ходе исследования материалы обогащают теоретическое знание об учебнике как основном средстве обучения и воспитания тем, что в учебнике содержатся имплицитно представленные АиА смыслы и значения, которые осваиваются обучающимися в ходе работы с текстами учебника. Полученные материалы дополняют и культурологическую концепцию отбора содержания образования теоретическим знанием о том, что учебник является носителем культурных концептов, представленных в текстах учебника с помощью языка, которые формируются у обучающихся в ходе их работы с текстами учебника.

Результаты исследования позволили продолжить развитие педагогической семиологии и обогатить ее разработкой модифицированного алгоритма для экспертного (инструментального) изучения АиА содержания в текстах учебника по английскому языку для старших классов.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что его материалы послужили основанием для разработки методического сопровождения экспертных мероприятий, ориентированных на изучение АиА содержания учебников для общеобразовательной школы. Основу данного методического сопровождения составляет точно определенная инструкция, последовательное применение которой обеспечит эксперту инструментальное выявление АиА содержания учебника по английскому языку для общеобразовательной школы и

определение его педагогической состоятельности в формировании у обучающихся знаний о человеке и их влиянии на поведение.

Материалы, полученные в ходе данного исследования, послужили основанием и для разработки методических рекомендаций по совершенствованию и конструированию содержания учебников по английскому языку для старших классов, которые адресованы, в первую очередь, авторам-составителям этих учебников. Методические рекомендации предлагают конкретные действия по конструированию АиА содержания учебника по английскому языку для старших классов, направленные на включение в тексты этого учебника слов и выражений, передающих аутентичные значения.

Материалы исследования могут быть использованы при подготовке учебных курсов по дидактике, методике обучения и воспитания, методологии педагогики, современным проблемам науки и образования.

**Эмпирическую базу исследования** составили текстовые материалы учебника по английскому языку “Spotlight” для 11 класса и учебного пособия по английскому языку “City Stars” для 11 класса, а также тексты учебника по английскому языку “Spotlight” для 9 класса (эмпирические данные текстов данного учебника и их аналитическое рассмотрение в диссертации не представлены, но отражены в публикациях).

**Достоверность и обоснованность результатов** исследования обеспечивались реализацией методологических позиций, соответствием использованных методов цели и задачам исследования, представлением результатов исследования на международных, национальных научных конференциях.

### **Организация и этапы исследования.**

Первый этап (2016 – 2018 гг.) – формирование замысла исследования на основании практической педагогической деятельности, связанной с участием в эмпирической работе на базе экспериментальной площадки Института стратегии развития образования Российской академии образования «Формирование языковой

картины мира у учащихся старших классов общеобразовательной школы» и преподаванием английского языка в старших классах общеобразовательной школы; определение исходных позиций исследования.

Второй этап (2018 – 2019 гг.) – формирование направления, логики и структуры исследования, обоснование его методологии, изучение научных трудов по теме исследования.

Третий этап (2019 – 2022 гг.) – анализ, обработка, систематизация сведений, полученных в результате изучения научных трудов по теме исследования; публикации основных результатов исследования; проведение эмпирической части исследования; оформление результатов исследования в виде диссертации.

#### **Положения, выносимые на защиту.**

1. Внутренней организацией АиА содержания в текстах школьного учебника по иностранному языку является языковой образ человека. Языковой образ человека представляет собой совокупность АиА смыслов и значений, культурно значимых для того народа, на обучение языку которого направлен учебник по иностранному языку, объективированных с помощью слов и выражений тематической сферы «Человек». Языковой образ человека в текстах школьного учебника по иностранному языку является одним из видов концептов.

2. Методологическими ориентирами процедуры экспертного изучения АиА содержания школьных учебников выступают направления исследований педагогической семиологии и лингвокультурологии.

3. В методике экспертизы АиА содержания учебников по иностранному языку как разработке педагогической науки находят приложение основные принципы дидактики: принцип сознательности обучающихся в познавательном процессе, принцип научности и доступности, принцип воспитывающего характера обучения, принцип культуросообразности обучения.

Методика экспертизы АиА содержания школьных учебников по иностранным языкам ведет к разработке собственного методического принципа,

который выводится из закономерностей усвоения обучающимися знаний, соответствующих языковому коду культуры.

4. Основу методического обеспечения процедуры экспертного изучения составляет модифицированный алгоритм, применение которого позволяет выявлять АиА содержание учебников по английскому языку для старших классов и определять педагогическую состоятельность данных учебников в формировании у обучающихся знаний о человеке и их влиянии на поведение.

Данный алгоритм состоит из 7-и блоков, описывающих порядок выполнения операций, направленных на:

- выявление в текстах школьного учебника по английскому языку АиА смыслов и значений;

- сравнение выявленного в текстах учебника по иностранному языку АиА содержания с АиА концептами культуры, язык которой осваивается обучающимся с помощью данного учебника;

- аналитическое рассмотрение дидактической и воспитательной ценности АиА смыслов и значений.

Особенностью данного алгоритма выступает то, что с его помощью становится возможным проводить работы по отбору и подготовке ключевого в содержании учебников по английскому языку для старших классов АиА содержания с учетом культурной специфики языка написания текстов данных учебников и обоснованно вводить это содержание в общий содержательный строй таких учебников.

5. Эмпирическая проверка методического обеспечения процедуры экспертного изучения АиА содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы с применением модифицированного алгоритма показала достаточность и необходимость тех операций, которые необходимы при проведении аналитической работы, направленной на выявление АиА содержания учебника по английскому языку для старших классов; соотнесение этого содержания с социальными и ментальными особенностями культуры, на обучение

языку которой направлен учебник; определение педагогической состоятельности этого учебника в формировании у обучающихся знаний о человеке и их влиянии на поведение.

6. Выявленное с применением модифицированного алгоритма АиА содержание в учебниках по английскому языку для старших классов выступает основанием для внесения корректив в его оформление. Проведение работ по совершенствованию АиА содержания данных учебников связано с включением в их тексты тех слов и выражений, которые передают аутентичные АиА значения, и выводением слов и выражений, «отсылающих» к значениям, не представленным в аутентичном описании.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения диссертационного исследования были обсуждены на заседаниях кафедры социальной педагогики Института иностранных языков РУДН, лаборатории теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования РАО; раскрыты в выступлениях на Международной конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (Москва, ИСПО РАО, 2021), VI Международной научно-практической конференции “Advances of Science – 2020” (Чехия, Карловы Вары, 2020), Международной конференции «Cognitive-Social and Behavioural Sciences» (Москва, ИСПО РАО, 2018, 2019, 2020), Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия»: Образование в социокультурном пространстве развивающегося общества (Москва, АСОУ, 2020), Международной научно-практической конференции «Наука и образование в эпоху неопределенности» (Москва, АСОУ, 2020), V Всероссийской с международным участием студенческой научно-практической конференции «Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогноз развития» (Москва, ИИЯ РУДН, 2021), Всероссийской конференции с международным участием «Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся» (Москва, ИИЯ МГПУ, 2021), III Всероссийской межвузовской научно-практической

конференции «Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований» (Москва, РосНОУ, 2020).

Результаты исследования представлены в 12 публикациях, в том числе в 6 статьях, опубликованных в научных журналах, включенных в список изданий, рекомендованных Ученым советом Российского университета дружбы народов («Положение о присуждении ученых степеней ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»», утв. 19.02.2018 г.), 1 статье, опубликованной в научном журнале, индексируемом в Web of Science, 5 статьях в сборниках научных трудов.

### **Структура и объем диссертации.**

Диссертация состоит из Введения, трех глав, Заключения и Списка использованной литературы, который представлен 292 наименованиями, из них 101 – на иностранных языках. Объем диссертации составляет 180 страниц.

## **Глава 1. Экспертиза аксиологического и антропологического содержания учебников для общеобразовательной школы: теоретические аспекты**

### **1.1. Содержание текстов школьной учебной литературы в ракурсе историко-педагогического и теоретического рассмотрения**

Одним из основных понятий нашего исследования является понятие «учебник». Это понятие охватывает представление о книге, в содержании текстовых материалов которых отражена специфика учебного предмета с его ведущим компонентом «научные знания», «способы деятельности», «опыт эмоционально-ценностного отношения». Подобное понимание учебника и содержания его текстовых материалов сложилось в результате теоретического осмысления роли и значения этой учебной книги в образовательном процессе. Активность этого осмысления пришлась на вторую половину XX века. Между тем текстовое содержание, зафиксированное на материальных единицах, которые выполняли функцию учебной книги, в фокус педагогического внимания попало уже в глубокой древности. Содержание этих «учебных книг» обеспечивало формирование у учеников «знаний», обучение «способам деятельности» и «опыту эмоционально-ценностного отношения», которые отвечали уровню развития культуры в конкретные исторические эпохи.

Так, в Древней Месопотамии, в Шумерах (сер. IV–III тыс. до н.э.), функцию учебной книги выполняли глиняные дощечки, на которых писались тексты, имевшие дидактический характер и называвшиеся текстами Эдубы (Эдуба – школа, в которой применялись эти глиняные дощечки). Тексты, записанные на этих дощечках, содержали описания жизни школы. Один из этих текстов («Отец и его непутевый сын») содержал поучение отца своему сыну. Отец был писцом, а сын его плохо учился, отбил от рук, и отец укоряет его, а также приводит

пример позитивного поведения товарищей сына, приносящих в дом свой заработок.

Помимо текстовых материалов воспитательной морализаторской направленности, они содержали сведения, имеющие дидактический практико-ориентированный характер: списки слов, пословицы и поговорки для заучивания наизусть; наставления о том, как выполнять ту или иную работу. Примером тому является текст «Альманах земледельца», в котором повествуется о том, как божество поучает земледельца, как и когда необходимо орошать и пахать землю. Глиняные дощечки содержали и тексты, дидактическая ценность которых заключалась в том, что они учили «искусству» спора: они демонстрировали диалоги-споры, в которых каждый из спорящих защищал свою точку зрения. Практико-ориентированный характер небольших текстов (пословиц и поговорок), написанных на глиняных дощечках, связан еще и с тем, что их можно было переписывать и тем самым обучать клинописи [8, с. 83-100].

В Древнем Китае в качестве учебной литературы использовались тексты исторической, политической, дипломатической, этической, астрологической (гадательной) тематики, которые были зафиксированы на бамбуковых планках, шелковых свитках и связках бамбуковых или деревянных дощечек. Причем две трети из них были записаны на деревянных дощечках, а треть – на бамбуковых планках. Тексты, зафиксированные на этих носителях, содержали гадательные трактаты, математические и астрологические сведения, зоологические описания, административные установления, ритуальные предписания, законодательные документы, военные наставления, дипломатические советы, медицинские сведения. Помимо этого, в дидактических целях использовались носители, которые содержали и внетекстовые материалы: карты, календари, гексаграммы.

В целях обучения ведению разговора и использования в нем образных выражений, позволяющих достичь желаемых целей с помощью демонстрации языковой компетенции, применялась книга «Ши-цзин» («Книга песен» (XI–VI века до н.э.), содержащая сведения о языке, идеологии, этике и традициях



различных регионов Древнего Китая. Эту книгу Конфуций (551/552 – 479 до н.э.) считал источником знаний о природе и обществе (книга содержала 100 наименований трав, 54 – растений, 38 – птиц, 27 – животных, 41 – рыб и насекомых<sup>1</sup>) и считал ее необходимым инструментом обучения элиты. Цитирование отдельных текстовых фрагментов из этой книги считалось признаком принадлежности к кругу китайской образованной элиты. Впоследствии из этой книги Конфуцием были отобраны 305 народных песен и стихотворений различных жанров, отражающих многообразные явления духовной социальной и индивидуальной жизни, в целях педагогического воздействия на учеников в «Школе ученых». По сути, этот сборник стал одним из первых учебных пособий, которое применялось в приобщении людей к ценностям культуры. Эта книга впоследствии стала считаться священным писанием и определяла нормы и регламенты духовного социального и индивидуального бытия Китая.

Широкую популярность при обучении искусству ведения войны, тактике управления войском и страной имела книга «Искусство войны», авторство которой приписывается Сунь-Цзы («почтенному учителю Суню») (конец VI – начало V века до н.э.). Эта книга представляла собой учебное пособие по ведению «войны без войны» (войны без ведения боевых действий) и содержала различные способы и приемы ее «интеллектуального» осуществления. В наши дни дидактическая ценность этой книги не теряет своей актуальности не только в обучении военных, но и в приобщении к «интеллектуальным» способам и приемам решения спорных вопросов представителей социальных сфер, не связанных с военным делом<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>По данным издания: Lu, *Rhetoric in Ancient China*, P. 100 University of South Caroline Press.

<sup>2</sup>По замечанию В.Н. Колотова, исследователя стратагемности мышления командующих военными действиями, «Искусство войны» Сунь-Цзы применяется в обучении военных в армии США. См. подробно: Колотов В.Н. Стратагемность мышления вьетнамского полководца Во

В дидактических целях при обучении дипломатии применялась книга «Чжаньго цэ» (V – III века до н.э.). Эта книга представляла собой сборник рассказов, иллюстрирующих различные стратегии и приемы политического взаимодействия, которые были направлены на понимание у читателей смысла, содержащегося в текстах данной книги. Об этом свидетельствует наличие многократных объяснений сложных интеллектуальных выкладок. Помимо этого, содержание текстов «Чжаньго цэ» оказывало влияние и на поведение читающего. Это доказывает неоднократное приведение многочисленных примеров праведности, храбрости и героизма героев рассказов, служащих образцом этического ведения жизни.

В Древнем Египте функциональное назначение учебной книги выполняли папирусы. Они содержали тексты, сообщающие о загробном мире, в который верили древние египтяне. Эти тексты не только излагали особенности этого мира, но и подготавливали того, кто их читал, к загробной жизни. По мнению О.В. Томашевич, исследователя древнеегипетских учебных письменных памятников, в Древнем Египте была составлена первая учебная книга – «Кемит» [169]. Эта учебная книга условно состояла из трех частей. В первой части излагались поучения и наставления будущему писцу и образцы вежливых фраз для написания письма. Вторая часть содержала поучительный рассказ, восхваляющий труд писца, который использовался как упражнение для тренировки письменного навыка. В третьей части содержались фразы из поучений и гробничных автобиографий, воспевающих труд писца. Помимо этой учебной книги, в Древнем Египте были созданы учебные письменные памятники по математике, медицине, астрономическим наблюдениям, мореплаванию и строительству. Все они отличались тем, что в них отсутствовали теоретические

---

Нгуен Зяпа как ключевой элемент исторической победы при Дьенбьенфу // Восток-Запад: историко-культурный альманах: 2013-2014 / под ред. акад. В.С. Мясникова; Ин-т всеобщей истории РАН; Ин-т научной информации по общественным наукам РАН. М.: Наука – Вост. лит., 2014. С. 80-103.

измышления и предлагались практические рекомендации по выполнению тех или иных действий [169, с. 11].

В Древней Греции функцию учебной литературы выполняло большинство текстов, являющихся произведениями художественной литературы, философской и научной мысли. Часть этих произведений фиксировалась на свинцовых рулонах (толщина свинцового листа составляла всего треть миллиметра и поэтому позволяла его легко сворачивать), на папирусах (однако папирус был очень дорогим материалом, поэтому использовался крайне редко), на пергаментках.

В практике школьного образования использовались свитки, сделанные из папирусов и пергаментов, свернутые в цилиндр диаметром 5-6 см, длиной около 2-3 метров, иногда 6 метров; высотой, соответствующей современному понятию формата книги, при этом максимальной высоты 40 см, минимальной – 5 см; шириной около 20 см [18, с. 7-20]<sup>1</sup>, содержащие произведения Гомера, Еврепида, Ксенофонта, Минандера, Домосфина. Тексты этих и других авторов использовались для обучения учеников письму (эти тексты переписывались учениками на деревянные дощечки, покрытые воском), чтению (им предлагалось читать только вслух) и толкованию того, о чем в них написано. Тексты Гомера чаще, чем тексты других авторов использовались в практике обучения и воспитания детей. Образы героев «Илиады» и «Одиссеи» оказывали педагогическое влияние на поведение учеников и являлись эталонами поведенческих добродетелей.

В педагогических целях использовались тексты драм для демонстрации читателям образцов мышления и поведения. Эти тексты, как отмечает В.К. Пичугина, после постановки на сцене театра переписывались, становились «массовыми», делались доступными для широкого круга читателей и, по

---

<sup>1</sup> По материалам книги В.Н. Ярхо «Гесиод и его поэмы» / Гесиод. Полное собрание текстов // Пер. В.В. Вересаева, О.П. Цыбенко. Вступительная статья В.Н. Ярхо. Комментарии О.П. Цыбенко и В.Н. Ярхо. М.: Лабиринт, 2001.

существо, выполняли функцию учебных текстов. Функциональное назначение этих текстов заключалось в их применении в качестве упражнений для обучения учеников красноречию [133, с. 36-37].

В практике школьного образования использовались и свинцовые листы толщиной в треть миллиметра, свернутые в рулон, на которых были написаны «Труды и дни» Гесиода, обильно насыщенные пословицами, поговорками, притчами, баснями, мифами, содержащими нравственные правила и хозяйственные наставления [88, с. 62]. Дидактическое значение «Трудов и дней» заключалось в обеспечении антропоцентрического видения мира и человека. Кроме того, этот текст использовался для вменения ученикам этических норм, регламентирующих их поведение, и трудовых наставлений, определяющих порядок ведения хозяйства.

Свинцовые листы содержали и «Теогонию» Гесиода, которую применяли при освещении истории происхождения греческих племен, богов, героев; описании особенностей занятий земледельца и мореплавателя; ознакомлении с погодными приметами. При освещении истории, в частности истории Великой Скифии, применялись и сочинения Геродота, содержащие детальное описание фактов, связанных с осуществлением походов, в которых участвовали эллины [173].

В дидактических целях использовались и труды Аполлония Родосского, в частности его «Аргонавтика», содержащая достоверные географические сведения (выверенные эмпирическим способом), применялась при формировании географических и астрономических понятий. Описания сухопутного и морского пути, побережья с перечислением рек, гаваней, городов, содержащиеся в «Аргонавтике», использовались при обучении географии.

Помимо «Аргонавтики», географические сведения содержали и другие тексты античных авторов. Дидактическая направленность этих текстов определила иной вид античного эпоса – дидактический эпос.

В ходе обучения те, кто читал «Аргонавтику», наносили на папирусные свитки около авторского текста всевозможные пояснения, истолкования и примечания по поводу прочитанного, так называемые, схолии. Эти схолии являются свидетельством того, что подобное обучение имело признаки сознательного обучения.

Древняя Греция накопила богатейший фонд материальных носителей, содержащих тексты педагогической направленности. В IV веке до н.э. в Древней Греции этот фонд вкупе со всей другой литературой, созданной античностью, послужил основой создания первых библиотек. В стенах этих библиотек зарождалась новая наука – педагогика.

В Древнем Риме функцию учебной книги выполняли написанные на пергаменте книги для школы Марка Туллия Цицерона и издания, содержащие его философские трактаты. При обучении латинскому языку использовались сочинения Марка Теренция Варрона «О латинской грамматике», Доната «Ars maior» (состоящее из двух частей) и «Грамматика» (использующаяся в качестве основного учебного пособия в школах при обучении латинскому языку), Присциана Цезарейского «Грамматические наставления» (представляющая собой учебник латинского языка в 18 книгах). Кроме того, в Древнем Риме использовались для чтения и заучивания наизусть издания, содержащие отрывки из «Иллиады» и «Одиссеи» Гомера и басни Эзопа.

В I в. н.э. в Древнем Риме появились «кодексы», изготовленные из папирусных или пергаментных листов, сложенных вдвое и сшитых в месте сгиба, – прообраз книги в ее современном представлении. Постепенно «кодексы» стали применяться в образовательной практике, поскольку они содержали тексты античных авторов.

В Средние века древнеримские «кодексы» окончательно утвердились в качестве книги в том ее представлении, в каком оно существует и в наше время. Они были изготовлены из сложенных вдвое и сшитых в месте сгиба пергаментных (иногда папирусных) листов. Эта форма была наиболее удобной

для чтения этих книг и для нанесения записей, которые делались в связи с осмыслением прочитанного. В конце III – IV века такая книга окончательно вытеснила из поля книжной продукции все остальные подобию книг<sup>1</sup>. Книги содержали тексты античных авторов, которые впоследствии чаще всего удалялись (стирались или смывались), и использовались (книги) для рукописного фиксирования в них текстов других авторов. Эта работа была предопределена дидактическими намерениями учителей-монахов (которые и были этими авторами), составлявших такие книги, которые удовлетворяли их педагогическим потребностям. По существу, эти книги являлись первыми специально созданными оригинальными учебными книгами для обучения и воспитания детей.

В одну из таких учебных книг были вписаны на латинском языке двустрочные стихи о благонравии к сыну Дионисия Катона. В другие учебные книги, таким образом, по замечанию В.Г. Безрогова, были вписаны тоже на латинском языке алфавиты, глоссарии, словари, таблицы склонений, грамматические упражнения, отдельные трактаты о глаголе, отрывки из кодекса Юстиниана, индексы к нему, юридические определения с комментариями для введения в изучение римского права, диалоги, параллельные художественные и религиозные тексты на двух языках [12].

На основе грамматики Присциана в учебную книгу была вписана Эльфриком Бата грамматика латинского языка специально для обучения тех

---

<sup>1</sup>С XI века в некоторых странах Европы вместе с проникновением в нее арабов появляется бумага (этот материал был назван именем арабского города Bамбусе). Она была недолговечным, но доступным и дешевым материалом для создания книг. Бумага представляла собой раздавленную прессом, просушенную массу размоченного и разваренного льняного тряпья. Из нее делали книги. Книга, таким образом, представляла собой уже известные «кодексы», но только с бумажными листами, на которых писались тексты «стилем» (stilus), птичьим пером (penna avis), бронзовой или железной палочкой с заостренным концом с одной стороны, с другой – закругленным для затирания неверно написанного (graphium), заостренной камышовой тростинкой для письма чернилами (calamus, harundo).

учеников, которые посещали его уроки в монастырской школе. «Методический аппарат» (указания и задания, сопровождающие текстовые материалы) этой учебной книги был написан на родном для этих учеников языке – англосаксонском, несмотря на непопулярность родного языка, считавшегося народным языком, языком нищих и бедных людей [12].

Эта учебная книга использовалась при обучении грамматике, которая являлась учебной дисциплиной, выступающая частью тривиума.

Помимо этого, почти все учебные книги содержали фрагменты текстов античных авторов, которые были сохранены (не стерты, не смыты), потому что писания этих авторов считались священными. К числу таких авторов был отнесен Публий Марон Вергилий, фрагменты текстов которого содержались почти во всех учебных книгах. Эти фрагменты использовались в качестве текстового материала, предназначенного для выполнения различных грамматических заданий, позволяющих риторически грамотно оформлять речь. Эти текстовые фрагменты сопровождалась пояснениями (комментариями) того, что могло быть непонятно ученикам (так формировался принцип сознательного обучения). Эти пояснения назывались схолиями, что напрямую было связано с школьным делом (*от греч. σχόλιον* первоначально «школьный комментарий», затем *σχολή* «досуг, школа»). Схолии писались на полях (маргинальные схолии) или между строк (интерлинейные схолии). Иногда эти схолии сопровождалась комментариями, составленными античными грамматиками, в частности Мавром Сервием [204]. Иногда в эти схолии учителями вносились различные вставки и поправки, делались сокращения или добавления с целью эффективного усвоения учениками текстового содержания.

Учебные книги, содержащие фрагменты текстов Вергилия, и книги, содержащие христианское откровение, применялись при обучении риторике, являющейся учебной дисциплиной, составляющей часть тривиума.

Кроме сохраненных фрагментов текстов Вергилия, в эти учебные книги на места, освобожденные от текстов античных авторов («языческих авторов», как их

называли христианские богословы), вписывались тексты христианских Отцов Церкви: Аврелия Августина, Алкуина, Климента Римского, Климента Александрийского, Иоанна Златоуста, Григория Великого, Иоанна Дамаскина. Тексты Отцов Церкви применялись при воспитании добродетельного ведения жизни [105, с. 383].

При обучении диалектике применялась учебная книга «Богато груженный корабль» («Fecunda Ratis»), специально подготовленная пресвитером Льежской соборной школы Эгбертом Льежским в 1023 году [211]. Эта учебная книга содержала подготовительные упражнения: правила для составления басен, похвалы и хулы, доказательства и опровержения, описания. Все эти упражнения были составлены в духе античной образовательной традиции. Ученикам предлагалось применять эти правила при построении сначала небольшого текста, а при сформированном навыке – при создании большого текста. Автор этой учебной книги при составлении подготовительных упражнений прибегнул к гекзаметру в изложении текстов античных и христианских авторов: Цицерона, Сенеки, Марциана Капеллы, Сидора Севильского, Отцов Церкви.

«Богато груженный корабль» состоял из двух частей: первая часть («Нос») содержала пересказы текстов античных авторов, подготовленные создателем этой учебной книги Эгбертом Льежским, вторая («Корма») – задания, предписывающие выполнение сочинений на заданную тему. Например, одно из них предлагало написать сочинение на тему: «Лягушка, посаженная на трон, быстро уклоняется от почестей». При этом это задание требовало раскрыть содержание высказывания на моральную проблематику: «Порочную натуру не исправят никакие награды». Таким образом, эта учебная книга содержала не только материалы, которые обучали письменному изложению мыслей ученика на заданную тему, но и развивали его мышление и речь. Помимо этого, эта учебная книга воспитывала добродетельного христианина, поскольку она содержала моральные сентенции. Именно поэтому учебная книга Эгберта Льежского была популярна во всей центральной Европе. Эрнст Войк, издатель этой учебной



книги, писал, что отзвуки упражнений «Богато грузенного корабля» обнаруживаются у Рабле в «Гаргантюа и Пантагрюэль».

Помимо специально подготовленных учебных книг, в образовательных практиках использовались книги, содержащие христианское откровение: Катехизисы, Псалтири, Часословы, Книги Притчей.

На Руси с принятием христианства в качестве учебной книги применялись рукописные книги, которые содержали жития святых и Священное Писание, с целью ознакомления русичей с новой для них христианской религией. Эти жития и Писание были переведены болгарскими книжниками на древнерусский язык с древнеболгарского (старославянского). Специально для этого мероприятия были созданы греческими монахами и миссионерами Кириллом и Мефодием азбуки «кириллица» и «глаголица».

Около 1100 года на Руси была написана Владимиром Мономахом книга, адресованная своим детям и имеющая назидательный характер, – «Поучение детям». Эта книга была не чем иным, как учебником, поскольку содержала многочисленные цитаты из Псалтири; авторские тексты нравственных и практических заповедей; наставлений учиться и учить другие языки; призывов совершать индивидуальную молитву, кратких и емких наставлений о покровительстве слабым, недопустимости убийства, осмотрительности при принесении клятв и необходимости их строгого соблюдения, почитании и покровительстве духовным лицам, погибельности различных грехов [90].

«Поучение детям» использовалась в продолжение длительного времени в качестве учебной книги при воспитании христианских и светских добродетелей не только у родных детей Владимира Мономаха, но и у многих других детей.

Чтение рукописных книг, содержащих жития святых и Священное Писание, считалось обязательным средством воспитания, потому что в этих книгах были представлены образцы ведения христианской добродетельной жизни.

Книги, содержащие христианское откровение (Катехизисы, Псалтири, Часословы, Книги Притчей и другие), на несколько столетий стали учебными

книгами, которые преимущественно использовались при воспитании человека Средних веков.

Широкое применение в образовательных практиках имели Катехизис, составленный А. Альтхаммером, и специально написанные для педагогических целей Мартином Лютером в 1528 году «Малый катехизис» и «Большой катехизис». Кроме того, в образовательных практиках использовались Катехизисы, подготовленные Жаном Кальвином в 1541 на французском, а в 1545 – на латинском языках; Гейдельбергский катехизис (1562); Вестминстерский краткий катехизис (1648); Катехизисы Петра Канизия, изданные в период между 1555 и 1558 годами; Катехизис Роберто Беллармино (1598), представляющий собой пособие для учителей; Римский катехизис (1566). В 1642 году в образовательных практиках стал применяться православный Катехизис, составленный Петром Могилой. Все эти издания выполняли функцию учебной книги и имели традиционную схему: разъяснение молитв, главной из которых являлась «Символ веры», христианских заповедей и таинств. Катехизисы использовались в дидактических целях при освещении особенностей ведения христианского бытия. Они содержали задания, направленные на заучивание молитв наизусть, и вопросы с готовыми ответами на них, касающиеся установленного порядка церковной жизни.

Дидактическая ценность Псалтирей, применявшихся в образовательных практиках в качестве учебных книг, заключалась в их песенной направленности, побуждающей интерес учеников к музыкальной религиозной культуре.

В VI веке с зарождением магометанства в образовательных практиках стали применяться книги, содержащие исламское откровение (вахи). Широкое применение в образовательных практиках стала иметь священная для мусульман книга Коран (*араб.* الْقُرْآن [quran], аль-Қур’ан – чтение вслух, назидание), содержащая «несотворенное Божье слово», ставшее идеалом не только для арабских народов, но и других народов, впоследствии обращенных в ислам. Помимо Корана, в образовательных практиках использовались книги-сборники

преданий (хадисов) о жизни пророка Мухаммада. Эти книги использовались для вменения мусульманских этических установлений во исполнение в поведении верного магометанина.

В XV веке на Руси с появлением ереси, которая была сосредоточена на интересе к светской культуре, возникает бытовая и сатирическая литература, оказавшая влияние на содержание учебных текстов, включаемых в учебные книги. В это время появляются азбуковники, которые содержали образцы текстов приветствий и писем к уважаемым особам, а также тексты для самостоятельного чтения. Азбуковники составлялись для обучения чтению и закреплению навыков чтения.

В XV веке, в 1459 году, в Европе с изобретением Иоганном Гютенбергом – ремесленником, ювелиром и изготовителем зеркал – книгопечатного станка появляется первая печатная учебная книга. Первыми печатными учебными книгами, которые были произведены на книгопечатном станке Гютенберга, были «Arsmatior» и «Грамматика» Доната, «География» Страбона, «Естественная история» Плиния, «География» Птолемея, «Начала геометрии» Евклида, «Сравнительные жизнеописания» Плутарха, произведения древнегреческих и римских авторов, в том числе поэмы Гомера «Илиада» и «Одиссея», Вергилия, Овидия, Горация, которые по-прежнему использовались в качестве учебных книг.

На Руси первая печатная учебная книга появилась в 1561 году, она была напечатана в Германии, в Тюбингене, в типографии Примуса Трубера. Раннее издание этой учебной книги имело название «Abecedarium». Эта миссионерская печатная учебная книга использовалась при обучении церковнославянскому языку, но истинное ее предназначение связывалось с распространением протестантизма среди южных славян.

Появление отечественной первой печатной учебной книги на Руси связано с именем книгопечатника и издателя Ивана Федорова. Он на основе рукописных

учебных книг, «вмале сократив»<sup>1</sup> их, издал в 1574 году учебную книгу для освоения основ церковнославянского языка для учеников львовской братской школы. Именно поэтому по праву эта учебная книга была первым на Руси печатным букварем. Однако она не была лишена катехизической направленности, поскольку содержала «Исповедание “Символа веры”» Святого Афанасия.

В 1596 году на Руси благодаря просветительской деятельности Лаврентия Зизания появился еще один печатный букварь «Виленский букварь», который изначально назывался «Наука ко чтянию и разумению письма славенского». Кроме того, просветитель издал славянскую азбуку и первый систематический учебник церковнославянского языка «Грамматика словенска совершенного искусства осьми частей слова».

В XVII веке на Руси появляется чисто русский, московский, букварь «Начальное учение человеком, хотящим разумети божественного писания» (1634), подготовленный Василием Бурцевым, который переиздавался много раз. Этот букварь состоял из трех последовательных частей: в первой части были представлены буквы, склады, числа; во второй содержались нравоучительные изречения, расположенные в алфавитном порядке; третья часть содержала христианские заповеди, библейские притчи и наставления. Эта учебная книга применялась не только для обучения учеников чтению и счету, но и для вменения во исполнение в их поведении моральных проявлений.

Все учебные книги на Руси в XVII веке создавались под идеологическим влиянием «Домостроя», поэтому они носили назидательный характер и имели утилитарную патриархальную направленность. Между тем некоторые авторы учебных книг порывали с этой направленностью и придавали своим учебным изданиям энциклопедический характер. Примером тому является рукописный «Букварь» видного писателя и педагога XVII века Кариона Истомина, специально

---

<sup>1</sup>Цитата из издания: Лукьяненко В.И. Азбука Ивана Федорова. Ее источники и видовые особенности // ТОДРЛ. М.; Л., 1960. Т. 16.

подготовленный для обучения сына Петра I Алексея. Однако этот букварь все же содержал молитвы, но они перемежались с изречениями о пользе науки. Отличительной особенностью букваря Кариона Истомина было то, что он впервые на Руси был богато снабжен иллюстрациями, что свидетельствует о первых попытках применения принципа наглядности в обучении. Кроме того, отдельная страница этого букваря была посвящена изучению отдельной буквы, записанной наверху страницы в прописном и строчном виде, не только древнерусского языка, но и греческого, латинского, польского языков. На каждой странице были расположены предметные иллюстрации, изображавшие объекты, название которых начинается на изучаемую букву. Внизу страницы содержались вирши со словами, номинирующими эти объекты. Букварь Кариона Истомина напоминал букварное издание в том понимании, в каком оно бытует в современном его представлении.

Вообще, XVII век был богатым веком в отношении создания учебных книг. Самое непосредственное участие в этом деле имел основатель педагогики Я.А. Коменский, который подготовил учебные книги – «Открытая дверь языков», «Астрономия», «Физика». Самое широкое распространение в странах Европы и Азии получила учебная книга «Открытая дверь языков», которая представляла собой учебник латинского языка. Эта учебная книга содержала вместо обычных для учебных книг таблиц склонений и спряжений лексический материал, способствующий не только расширению словаря учеников, но и познанию объектов и явлений действительности, которые номинированы словами, представленными в этом учебнике.

В 1658 году Я.А. Коменским была подготовлена еще одна учебная книга, которая сообщала знание о Боге, мире и человеке и пробуждала у учеников интерес к знанию, – «Мир чувственных вещей в картинках» [74]. В этой учебной книге реализована идея, повлиявшая на концептуальное решение современных учебников, представления энциклопедического знания, изложенного так, чтобы оно было понято учениками. «Мир чувственных вещей в картинках» имеет

уникальную организацию представления учебных материалов. На отдельной странице представлялось понятие, записанное на латинском и родном языках. Далее следовала сюжетная иллюстрация («картинка»), визуально демонстрирующая существенный признак этого понятия. Под этой «картинкой» размещались небольшие тексты, описывающие изображения на этих «картинках», расположенные в двух колонках: одна колонка представляла собой небольшие тексты на латинском языке, вторая – на родном. (Позже появилось издание, в котором имелась третья колонка, содержащая слова на латинском языке и их перевод на родной для ученика язык. Причем в эту колонку помещались только задействованные в тексте латинские имена существительные и прилагательные в косвенных падежах и их переведенные аналоги в начальной форме на родном языке. Поэтому эта учебная книга применялась и в качестве учебника по иностранному языку.) Такая организация учебной книги позволяла осуществлять обучение учеников с опорой на чувственное восприятие, обеспечивающее оптимальное понимание значений и смыслов, транслируемых с помощью текстов.

Во второй половине XVII века на Руси наряду с печатными азбуками и букварями были созданы рукописные сборники, которые являлись наиболее близкими предшественниками учебной книги в современном ее представлении. Эти сборники целенаправленно создавались для конкретного учебного процесса и имели конкретных адресатов – учеников, учителей. Примером такого издания является нравственно-дисциплинарный сборник «Старчество», составленный для монахов, которые обучали иноков основам монашеской жизни [158].

В это время на Руси создавались подобные сборники не только религиозной, но и светской направленности. Примером такого издания является богато оформленный, написанный на бумаге высокого качества, с позолоченным обрезом подарочный стихотворный азбуковный сборник неизвестного автора «Алфавитица Дидаскала» [77, с. 32]. Этот сборник содержал двоестрочные, троестрочные, пятерострочные стихи, расположенные по алфавиту. Кроме того, «Алфавитица Дидаскала» содержала толкования слов, которые, по мнению

автора, могли вызвать непонимание (чаще всего это были слова иностранного происхождения); варианты иного написания слов, нежели в приведенных стихотворных текстах; синонимы к некоторым словам; указательные пометы («зри», «зри и знай»), направляющие внимание на особо важные строки. Эти дополнения к основному тексту помещались на специально выделенных для этих целей в учебной книге полях. «Алфавитица Дидаскала» – это одна из первых учебных книг, которая была выполнена с включением в нее не только учебного текстового массива, но познавательного и навигационного материала.

В начале XVIII века в России были подготовлены сразу несколько значимых для теоретического осмысления роли и места учебника в образовательном процессе учебных книг. Прежде всего, это одна из первых учебных книг по математике «Арифметика, сиречь наука числительная» [109], специально созданная Л.Ф. Магницким для учеников школы математических и навигационных наук. Содержанием этой учебной книги было определение арифметики; понятие числа; правила операций с целыми числами и дробями, изложенные в виде небольших стихотворных текстов. Другая учебная книга – это первая учебная книга, написанная гражданским шрифтом, – «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению», адресованная юношеству. Эта учебная книга состояла из двух частей: в первой части были представлены алфавит, слоги, небольшие изречения из Библии и числа, записанные с помощью цифр; во второй части помещались правила семейного и общественного бытия, содержащие предписания поведения юношей и девушек в духе европейской культуры. Эта книга имела яркую педагогическую направленность и была призвана оказать серьезное позитивное влияние на интеллектуальную и поведенческую сферы юношества.

В 1740 году в России вышла в свет на немецком языке (затем на русском) учебная книга в двух частях «Руководство к арифметике для употребления в гимназии при императорской Академии наук» Л. Эйлера [190] для

математической подготовки гимназистов первой в России университетской гимназии.

Во второй половине XVIII века в России выходит в свет при непосредственном участии Ф.И. Янковича де Мириево первая учебная книга для учеников народных училищ «Руководство к арифметике для употребления в народных училищах Российской империи, изданное по Высочайшему повелению царствующей Екатерины II».

В это время в России появляется первая учебная книга о русском языке «Российская грамматика», написанная М.В. Ломоносовым [98], в которой были изложены на научной основе грамматические, фонетические, морфологические, стилистические особенности русского языка. В этой учебной книге содержались правила и нормы русского языка, именно поэтому «Российская грамматика» является учебной книгой, существенно повлиявшей на формирование русского литературного языка.

Первые учебные книги для обучения иностранному языку (голландскому, немецкому, французскому) в России появились в 1730-х годах. Английский язык в XVIII веке в России не был популярным, но интерес к Англии у русских уже наличествовал, о чем свидетельствует «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» В.Н. Татищева [162].

Первые учебники по английскому языку были созданы в 1766 году М. Пермским и в 1776 году П. Ждановым, преподавателями Морского Шляхетского кадетского корпуса в Петербурге. Преподавание английского языка авторам этих учебников давало возможность апробировать и корректировать содержание данных учебных изданий. Начиная с 1790 годов и в течение нескольких последующих десятилетий, при обучении английскому языку в учебных заведениях Москвы применялся целый корпус учебников и учебных пособий, подготовленных В. Кряжевым.

Авторы первых учебников по английскому языку заложили отечественную традицию написания учебников по английскому языку для русскоязычных



учеников, заключающуюся в «передаче знания о правильном употреблении языка в рамках субъективно избранного подхода, а также морально-нравственного и религиозного воспитания на родном языке на благо нации и короны» [62, с. 14]. Для отечественных учебников по иностранным языкам, в том числе английского, было характерным наличие титульного листа, обращения к ученикам, предисловия, комментариев, основного и дополнительного текстового массива. Эти учебники содержали лексический и грамматический материал, необходимый для обучения иностранному языку, и освещали особенности европейской жизни, необходимые для приобщения учеников к культуре того народа, язык которого они изучали.

В первой половине XIX века в России выходит в свет «Курс математики» Т.Ф. Осиповского [126] для обучения математике студентов университетов.

Во второй половине XIX века в России появляются учебные книги, подготовленные И.И. Паульсоном: «Книга для чтения», «Букварь для соединенного обучения чтению и письму», «Первая книжка для чтения. Классное пособие при обучении письму, чтению и началам родного языка», «Вторая учебная книжка. Классное пособие при обучении родному языку в элементарной школе», «Книга для чтения и практических упражнений в русском языке: учебное пособие для народных училищ». По сути, И.И. Паульсоном была осуществлена одна из первых попыток подготовки линейки учебников для начальной школы. Текстовые материалы замыкающей линейку учебной книги, «Книги для чтения...», были разгруппированы на восемь разделов, что позволяло применять текстовый материал для чтения не в последовательной очередности, а по усмотрению учителя, отбирающего эти материалы в соответствии с возможностями ученика и освоенностью им навыков чтения. «Книга для чтения...» содержала переработанные автором рассказы, стихотворения, загадки, пословицы, взятые из немецких учебных книг для чтения «Lesebuch» Самуэля Людвига. Эти литературные материалы носили познавательный характер, поэтому «Книга для чтения...» была ориентирована на работу по усвоению

содержания идей и представлений, зафиксированных в текстах этих литературных произведений. Одним из достоинств «Книги для чтения...» И.И. Паульсона было наличие выполненной по образцу западноевропейских учебников нумерации разделов и алфавитного указателя названий литературных произведений, включенных в учебную книгу. Это обеспечивало быстрое нахождение учеником и учителем в учебной книге того или иного текстового материала.

В это же время в России выходят в свет учебные книги «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864) К.Д. Ушинского. Обе учебные книги имели вводные материалы, освещающие принципы построения этих книг: энциклопедичность, наглядность, доступность изложения. «Детский мир» являл собой хрестоматию, содержащую стихи, басни, главы и отрывки из лучших художественных произведений, научно-популярные произведения русских и зарубежных авторов, переработанные К.Д. Ушинским и представленные в описаниях, очерках и рассказах. Эти материалы были призваны развивать у детей не только созерцание и наблюдение, но и логическое мышление. Текстовые материалы не были лишены и моралистической направленности, обращенной к воспитанию трудолюбия.

Учебная книга «Родное слово» содержала высокохудожественные произведения русских писателей и имела адресата – детей 6-9 лет, поэтому представляла собой азбуку и книгу для чтения, композиционно распадающуюся на двукнижие. Текстовым материалам «Родного слова» был присущ высокий этический пафос – учебная книга воспитывала у детей уважение к труду и людям труда, любовь к родине, русскому народу и русскому слову. Примечательным для «Родного слова» является то, что освещение сведений о человеке, его бытии и деятельности, явлениях и объектах действительности, содержащихся в текстовых материалах учебной книги, соответствовало дидактическим принципам изложения учебного материала: от известного к неизвестному, от конкретно-образного к логическому. Оригинальным для «Родного слова» является и то, что вторая книга для чтения повторяла, углубляла, расширяла и обобщала сведения,

содержащиеся в первой книге. Первая книга для чтения вместе с тем содержала богатый фольклорный материал: сказки, песенки, загадки, скороговорки, поговорки, пословицы.

Учебная книга «Родное слово» использовалась как основной учебник для начальной школы вплоть до 1917 года. Эта книга являлась эталонной учебной книгой, по образцу которой создавались другие учебные издания, в частности хрестоматии В.И. Водовозова, Д.И. Тихомирова, В.П. Вахтерова.

В 1872 году в России вышла в свет учебная книга «Азбука» Л.Н. Толстого [168]. Эта учебная книга была создана на основе многолетнего опыта работы автора в яснополянской школе и содержала специально переработанные и включенные в нее авторские рассказы, ранее представленные в приложении к журналу «Ясная Поляна», и рассказы, написанные учениками яснополянской школы. Помимо этих рассказов, «Азбука» содержала поговорки, пословицы, былины, басни, сказки. Все текстовые материалы «Азбуки» были небольшими по объему, что свидетельствует об учете автором «Азбуки» специфики детского восприятия этих материалов. Несмотря на эти достоинства, «Азбука» не была рекомендована Министерством народного просвещения к использованию ее в учебном процессе. По этой причине автор переработал материалы учебной книги и в 1875 году представил иную учебную книгу «Новая азбука». «Новая азбука» содержала рассказы-миниатюры и басни, сюжеты которых представляли собой переработанные автором пословицы. Рассказы-миниатюры и басни были написаны простыми предложениями, без усложняющих восприятие обособлений, что опять-таки свидетельствует об учете автором «Азбуки» возрастных особенностей адресата.

Во второй половине XIX века в России создаются учебные книги «Руководство к арифметике» А.Ф. Малинина и К.П. Буренина [117] и «Краткая арифметика» А.П. Киселева [70] для учеников гимназий и городских училищ, однако эти учебные книги применялись практически во всех учебных заведениях.

В начале XX века в России ряд учебных книг дополнили букварь «Живые звуки родной речи» П.И. Ретсепа, «Новая русская азбука для скорейшего изучения процесса чтения и письма взрослыми и детьми» А.П. Павлова, букварь «Пора читать!», подготовленный коллективом авторов.

В 20-30-е годы XX века советской педагогикой велся активный поиск новых средств обучения, активно обсуждались вопросы содержания новых учебников.

Одна из первых научно-педагогических трактовок того, что содержание учебного предмета в научной, последовательной и доступной для учащихся форме изложения представлено в учебнике, была дана И.А. Каириным [63].

К середине XX века в основном было завершено обсуждение вопросов о том, что собой представляет школьный учебник и каким должно быть его содержание.

Во второй половине XX века отечественной педагогической наукой были сформулированы теоретические положения учебника. Учебник определялся как: книга, излагающая содержание учебного предмета; массовая учебная книга, которая излагает предметное содержание образования и определяет способы деятельности, способствующие его усвоению. Двойственную сущность учебника отметил Д.Д. Зуев, который указал на то, что учебник, с одной стороны, является источником знаний, носителем содержания образования, а с другой – средством обучения, и определил, что учебник есть «книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности учащихся, обязательные для усвоения» [60, с. 34-35].

В.П. Беспалько дал учебнику определение комплексной информационной модели, отображающей четыре элемента дидактической системы: цели обучения, содержания обучения, дидактические процессы, организационные формы обучения [14, с. 25].

Единомышленником В.П. Беспалько в «модельном» определении учебника был И.Д. Зверев, который считал, что учебник – это «стратегическая модель» процесса обучения, отражающая цели, методы, формы обучения и компоненты

содержания образования. И.Д. Зверев отметил, что учебник задает последовательность изложения учебного материала и является сценарием изучения учебного предмета, поэтому является еще и «тактической моделью» [58, с. 3-26].

«Сценарное» определение учебнику было дано и в рамках культурологической концепции отбора содержания образования. Один из разработчиков этой концепции И.К. Журавлев определил учебник как развернутую во времени и пространстве содержательную программу обучения, которая построена так, чтобы было возможным последовательно приблизиться к цели изучения учебного предмета с помощью дидактических средств организации познавательной деятельности обучающихся [54, с. 69-76].

В ходе разработки культурологической концепции отбора содержания общего образования В.В. Краевским было установлено, что учебник является «формой фиксации содержания, проекцией целостной деятельности обучения, в которой запрограммирована деятельность учителя и учащихся» [79]. И.Я. Лернером было определено, что учебник является «средством усвоения содержания образования» [95].

И.М. Осмоловская на основе анализа результатов исследований дидактической сути содержания и структуры учебника, проведенных разработчиками концепции отбора содержания образования, обобщила требования к школьным учебникам:

- в учебнике должны быть представлены все элементы содержания образования: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру;

- отбор и структурирование материала в учебнике по предмету должны основываться на ведущем компоненте содержания образования в этом предмете («научные знания», «способы деятельности», «опыт эмоционально-ценностного отношения»);

- отбор и построение материала в учебнике должны обеспечивать познавательную деятельность обучающихся [127, с. 150-151].

В.А. Канке, А.И. Уманом, А.В. Хуторским и др. исследовано функциональное назначение учебника в процессе обучения и воспитания обучающихся. Результатом этих исследований явилось формулирование теоретических положений об учебнике как основном средстве обучения и воспитания.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» Б.М. Бим-Бада содержится следующее определение учебника: «<...> книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области на уровне современных достижений науки и культуры; основной и ведущий вид учебной литературы. Учебник отвечает целям и задачам обучения, воспитания и развития определенных возрастных и социальных групп» [16, с. 301].

Таким образом, понятие «учебник» охватывает сущностные характеристики этого дидактического средства, которые сводятся в основном к тому, что:

- учебник – это книга, в которой представлены знания, способы деятельности, созданы условия для формирования у обучающихся опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру по определенному учебному предмету в соответствии с целями обучения и воспитания, установленными требованиями дидактики и ФГОС;

- в содержании учебных материалов учебника отражена специфика учебного предмета с его ведущим компонентом («научные знания», «способы деятельности», «опыт эмоционально-ценностного отношения»);

- учебные материалы учебника нацелены на реализацию основной функции – руководство познавательной деятельностью обучающихся<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Определение составлено на основе анализа дидактической сути содержания и структуры учебника, проведенного разработчиками культурологической концепции отбора содержания образования. См. работу: *Осмоловская И.М.* Дидактика: от классики к современности. М.–СПб.: Нестор-История, 2020. С. 150-151.

Учебник обеспечивает получение обучающимися знаний и представлений с помощью письменного текста, который предстает в виде источника дидактической информации по тому учебному предмету, для изучения которого и создана эта книга. В письменном тексте учебника реализованы смыслы и значения, в совокупности, единстве и взаимодействии образующих дидактический инвариант содержания образования по учебному предмету, на изучение которого нацелен учебник. Письменный текст учебника с реализованными в нем смыслами и значениями объективирован с помощью языка в виде письменного документа. Таким образом, содержание образования, представленное в учебнике, отражено в нем в зеркале языка. Поэтому учебник для обучающегося выступает языковым проводником в мир культуры, а культура, составляющая содержание образования, предстает в нем в языковой форме.

Согласно культурологической концепции отбора содержания образования, источником содержания образования является социальный опыт, который аккумулируется в культуре. Поэтому содержание образования определяется общечеловеческой и национальной культурой. Основы очерченного таким образом содержания образования представлены в содержании учебников. Именно эта учебная книга является основной формой, охватывающей содержание образования. В учебнике, таким образом, представлен культурный фонд человечества и нации, точнее его ядро, которое и составляет ядро содержания образования. Понимание учебника в подобном ключе корреспондирует с основными положениями культурологической концепции отбора содержания образования [129; 167]. Подобное понимание учебника приводит и к утверждению о том, что учебник является педагогической моделью культурного общечеловеческого и национального опыта и что учебнику принадлежит ключевая роль в обеспечении вхождения обучающегося в мир культуры [105].

Исходя из подобного понимания учебника, становится очевидным, что учебник является незаменимым педагогическим средством в практике образования. Учебник, будучи печатной книгой или ее электронной версией,

обеспечивает обучающимся получение знаний и представлений о событиях и явлениях окружающей действительности, о самом себе и своем месте в жизни; способов деятельности; создает условия для формирования у обучающихся опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру. Учебник обеспечивает получение знаний и представлений с помощью письменного текста, тем самым он позволяет «запустить» у обучающегося медленную, вдумчивую когнитивную работу, направленную на осмысление идей, понимание смыслов и значений, сравнение, оценивание, проверку и перепроверку выводов. Письменный текст учебника предстает в виде источника дидактической информации, работая с которой обучающийся логически мыслит, анализирует, усваивает, рефлексировывает, то есть осуществляет работу, необходимую для выработки личностного знания. С помощью учебника становится возможным развитие у обучающегося логического мышления, анализа, рефлексии, навыков отбора, переработки и усвоения информации. Учебник, таким образом, является как источником культурно значимых знаний и представлений о событиях и явлениях действительности, так и средством, определяющим содержание и характер интеллектуальной деятельности обучающегося.

Эти утверждения заставляют обращать пристальное внимание на содержательный строй текстов школьных учебников. Очевидно, что содержание текстов школьных учебников должно соответствовать целям образования, то есть способствовать освоению обучающимися знаний о мире, формированию у них позитивного отношения к нему, и знаний о человеке и его месте в мире. Данные знания должны соответствовать современному уровню развития культуры и культурных представлений о мире и человеке, которые являются своего рода ценностно-смысловыми ориентирами любых учебных материалов.

Эти ориентиры по своей сути обязывают «говорить» истину о мире и человеке «как они есть», и при составлении учебных текстов необходимо придерживаться данных ориентиров. Это необходимо делать еще и потому, что практика работы с учебными текстами есть работа по восприятию и осмыслению



обучающимися представлений о событиях и явлениях окружающей действительности, о самом себе и своем месте в жизни. В ходе данной работы эти и другие представления «перетекают» из учебных текстов в сознание обучающегося. В данном случае уместно связать эти выводы с положениями о властном посыле языка (Р. Барт) и наличии властных влияний в любых языковых взаимодействиях (М. Фуко). Текст школьного учебника, являясь языковой конструкцией и средством языкового взаимодействия, таким образом, обладает властным посылом. Поэтому те знания о мире и человеке, которые содержатся в текстах школьного учебника, властным влиянием языка «осаживаются» в сознании обучающегося и именно эти тексты «сообщают истину» о человеке и мире. Подобный вывод заставляет обращать пристальное внимание на смысловую ориентацию текстов школьных учебников.

В этом отношении предельно важным становится вопрос: какие знания о мире и человеке предлагают современные школьные учебники и, соответственно, какие знания о мире и человеке формируется в сознании обучающегося? Ответы на эти вопросы должны быть непременно сформулированы, но ответы на них не могут быть признаны окончательно данными. Вместе с тем непроясненность этих ответов тянет за собой вереницу сложнейших вопросов: чему учить современных детей, которые могут разыскать ответы на любые вопросы, не спрашивая об этом учителя и не прибегая к помощи школьного образования; почему в тех учебных материалах, которые сегодня предлагаются обучающимся, порой содержатся «оторванные» от жизни или второстепенные и малосущественные сведения; какие смыслы и значения должны быть ключевыми для тех учебных материалов, которые используются в целях обучения и воспитания школьников? Появление этих вопросов связано с намерением разобраться с тем, какие смыслы и значения составляют основу школьного образования и, соответственно, определяют содержание школьных учебников.

Речь идет о том, как отбирается содержание образования, как соотносится отбор содержания образования с культурной ситуацией в обществе и его

социальным настроем; какие смыслы, значения, знания, представления определяют содержание образования и, соответственно, формируются у обучающихся в ходе получения ими образования. Проблему содержания образования усложняет и неясность того, какими технологиями и инструментами пользоваться при отборе содержания образования. В педагогической науке на сегодняшний день пока не сложилось ясного интегрального видения того, какие методы и способы должны стать той инструментальной базой, которая обеспечила бы отбор содержания образования, а значит и содержания текстовых материалов школьных учебников. Очевидно, что произвольного отбора недостаточно. Нужны выверенные в теоретико-методологическом отношении критерии и инструменты, которые позволят «высветить» ценностно, то есть культурно значимые смыслы и значения, отделить их от периферийных смыслов и значений и ввести их в содержательную базу образования, а значит содержательную базу учебников.

## **1.2. Методологические ориентиры процедуры изучения мировоззренческого содержания учебников для общеобразовательной школы**

В поле исследовательского внимания педагогической науки оказался вопрос создания инструментов, необходимых для проведения экспертных мероприятий, направленных на аналитическое рассмотрение культурно значимых смыслов и значений и обоснованное введение их в содержательный строй школьных учебников. Очевидно, что педагогической науке разработать подобные инструменты без обращения к культурологии не представляется возможным. Именно культурология, обобщающая общие тенденции и закономерности развития той или иной конкретной культуры, обеспечивает педагогике видение культурно значимых концептов, позволяет фокусировать на них внимание и

делать их теми знаниями и представлениями, которые и определяют содержание образования, а значит и содержание учебников [112]. Только в совместном междисциплинарном, педагогическом и культурологическом, поиске инструментальных способов и средств становится возможным решение этой задачи.

В содержательном строе школьного учебника гуманитарного профиля ключевым содержанием является АиА содержание, которое в текстах учебника оформлено в силу языковой представленности в языковом образе человека. Языковой образ человека в учебнике является формой отражения, внутренней организацией АиА содержания, представляющего собой совокупность АиА смыслов и значений, объективированных в текстах учебника с помощью слов и выражений тематической сферы «Человек». Языковой образ человека в учебнике является тем знанием, которое составляет ядро содержания общего образования – знание о человеке. Языковой образ человека – это концептуальный образ, один из концептов, который «пишется» на полотне языковой картины мира в школьном учебнике. Языковой образ человека в текстах учебника моделируется на основе тех единиц языка, которые репрезентируют ценностно значимые для носителя языка и культуры смыслы и значения. Практика работы обучающегося с текстами учебника, таким образом, – это практика восприятия и усвоения опосредованного языком образа человека. В ходе этой работы происходит «перемещение» из учебника в сознание обучающегося образа человека. Поэтому работа с учебником – это когнитивная работа по восприятию и осмыслению сознанием на материале языка образа человека.

В этом отношении предельно важным с исследовательской точки зрения становится вопрос о том, какой по своему содержанию языковой образ человека представлен в текстах школьного учебника, поскольку на его основе у обучающегося формируются мировоззренческие взгляды и установки, определяющие его отношение к самому себе и другим. Данный вопрос активизирует и ряд других вопросов, таких как: каков по своему смысловому

наполнению языковой образ человека, какова дидактическая и воспитательная ценность смыслов и значений, составляющих содержание языкового образа человека, какое влияние эти смыслы и значения оказывают на формирование у обучающихся знаний о человеке, как они влияют на их поведение?

Очевидно, что без обращения к теоретическим положениям той науки, которая изучает культуру на материале языка, не представляется возможным аналитическое рассмотрение смыслового наполнения и интерпретация языкового образа человека, содержащегося в текстах школьного учебника, педагогическое осмысление его дидактической и воспитательной ценности с точки зрения формирования у обучающихся знаний о человеке и их влиянии на поведение. Речь идет о лингвокультурологии и лингвокультурологическом исследовании, теоретическое обоснование которого разработано В.Н. Телия, В.И. Карасиком, Г.Г. Воркачевым, Г.Г. Слышкиным и другими. Лингвокультурологическое исследование связано с изучением языковых конструктов, содержащихся в текстах, и выявлением их ментальной смысловой канвы.

В педагогических исследованиях лингвокультурологический анализ имел частичное применение при осуществлении исследований связи языка и культуры, результаты которых позволили разработать эффективные методические приемы и способы преподавания иностранного языка, направленные на ознакомление обучающихся с культурой народа, язык которого они изучают. Эти исследования были проведены Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым. Результаты данных исследований отражены в работе «Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» [25].

Лингвокультурологический анализ был частично задействован при проведении исследований, направленных на изучение художественно-образных педагогических явлений, в которых педагогические и филологические смыслы и значения рассмотрены в неразрывной связи с методологических позиций. Эти и другие семиотические исследования педагогического языка проведены А.С. Роботовой и отражены в работах «Гуманитарный текст в педагогическом

познании и преподавании педагогики», «Об особенностях современного научно-педагогического дискурса» и других. [140; 141; 142; 143].

Целенаправленное применение лингвокультурологического анализа в педагогических исследованиях стало возможным благодаря разрабатываемой новой области педагогического познания – педагогической семиологии.

Вообще, лингвокультурология – это междисциплинарная область научного знания о взаимосвязи и взаимовлиянии культуры и языка. Она возникла на стыке культурологии и языкознания как самостоятельная наука, исследующая культурные проявления нации, отраженные и закрепленные в языке. Возникновение этой науки связано с появлением теоретических трудов В. Гумбольдта [39], А.А. Потебни [138], Э. Сепира [150], Б. Уорфа [172]. В частности, с теоретическими положениями В. Гумбольдта о языке как духе народа; А.А. Потебни о роли языка в познании нового, становлении и развитии знания о мире на основе представлений человека об явлениях, названных языком; Э. Сепира о становлении и развитии культуры при оформлении языка как средстве выражения значения; Б. Уорфа о соотношении и зависимости языка и реальности.

Франц Боас был одним из первых, кто обратил особое внимание на соотношение языка и культуры; он рассматривал язык и культуру как систему убеждений и ценностей [199]. Ф. Боас утверждал, что понять культуру народа можно через его язык.

Дальнейшее развитие лингвокультурологии связано с проведением исследований, направленных на описание и объяснение функций языка – средства создания, развития, архивирования и передачи культуры, и ее оформлением в самостоятельную область научного знания.

Целью лингвокультурологии является изучение механизмов, с помощью которых язык воплощает в своих единицах, архивирует и транслирует культуру [118]. Лингвокультурологическое исследование осуществляется с применением культурологических, лингвистических и социологических методов: фреймового

анализа; контент-анализа; нарративного анализа (восходящего к В. Проппу); открытого интервью; полевой этнографии и др. Объектом лингвокультурологии является изучение взаимодействия языка (транслятора культурной информации), культуры и человека (создающего культуру с помощью языка). Предметом лингвокультурологии выступают языковые единицы, которые приобрели символическое, образное, эталонное значение в культуре и которые стали обобщенными результатами человеческого сознания (мифами, ритуалами, обрядами, образами и др.).

Лингвокультурология имеет отношение как к культурологии, так и к языкознанию, потому что она изучает «культурно значимые явления и характеристики бытия в форме языковых знаков» [68].

Е.О. Опарина рассматривает лингвокультурологию как гуманитарную дисциплину, изучающую духовную и материальную культуру, запечатленную в живом национальном языке и представленную в языковых процессах [125, с. 183-187].

Для нашего исследования существенно важным является определение лингвокультурологии, данное В.Н. Телия: «лингвокультурология является достоянием антропологической парадигмы науки о человеке, центром притяжения которой является феномен культуры» [166, с. 230].

Лингвокультурология, таким образом, позволяет устанавливать и объяснять, как осуществляется одна из главных функций языка: быть инструментом с помощью которого создается, развивается, хранится и транслируется культура.

Язык во всем его многообразии и своеобразии проявлений есть основной фиксатор культуры, потому что именно с помощью него в языковой форме фиксируются, сохраняются и транслируются результаты общечеловеческого и национального культурного опыта познания людьми мира, аккумулярованные в понятиях – культурных концептах.

Культурными концептами, которые отображают национальную картину мира, по словам В.П. Нерознака, следует считать концепты, обозначаемые

«безэквивалентными» лексическими единицами или словами, которые в процессе лингвокультурного выражения толкуются описательно, а не пословно [124].

Изучение культурных концептов есть постижение движения от культурных явлений к их языковому означиванию. Именно поэтому язык в лингвокультурологии рассматривается как способ (метод) преобразования мира; средство фиксации результатов культурного опыта; хранилище умственной культуры, созданной предшествующими поколениями людей.

Культурные концепты в лингвокультурологии рассматриваются как ментальные образования, находящиеся в сознании, детерминированные культурой и названные языком. Концепты, будучи ментальными единицами сознания, являются посредническим элементом между культурой и языком.

В.И. Карасик рассматривает концепт как «многомерное культурно значимое социопсихическое образование в коллективном сознании, опредмеченное в той или иной языковой форме» [67]. С.Г. Воркачев в этом «многомерном культурно значимом социопсихическом образовании» выделяет в его структуре три составляющие: понятийную (отражающую дефиниционную сущность), образную (поддерживающие концепт в языковом сознании с помощью метафор, метонимий и др.) и значимостную (определяемую местом, которое занимает имя концепта в лексико-грамматической системе языка) [29]. В.И. Карасик в структуре «многомерного культурно значимого социопсихического образования» значимостную составляющую называет ценностной составляющей концепта и отмечает, что ценностная составляющая концепта является определяющей для того, чтобы концепт был концептуализирован сознанием.

Ю.С. Степанов определяет концепт как «сгусток культуры в сознании человека», как то, «в виде чего культура входит в ментальный мир человека» и как то, «посредством чего человек ... сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [159]. По замечанию Ю.С. Степанова, концепты не только мыслятся, но и переживаются.

З.Д. Попова и И.А. Стернин считают, что концепт – это «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающего относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [137, с. 34].

Впервые понятие «концепт» было употреблено отечественным лингвистом С.А. Аскольдовым в 1928 году в работе «Концепт и слово». Ученый дал следующее определение этому понятию: «Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [7, с. 267-279].

Д.С. Лихачев определяет концепт как индивидуальное смысловое образование, которое замещает значение, закрепленное в коллективном языковом сознании и зафиксированное в письменных источниках [97, с. 280-287]. Совокупность концептов Д.С. Лихачев называет концептосферой.

Содержание понятия «концепт» в лингвокультурологии отличается от содержания этого понятия в когнитивной науке. По замечанию Г.Г. Слышкина, в когнитивистике одному концепту соответствует одна языковая единица (слову соответствует концепт), в лингвокультурологии концепт манифестируется языковой единицей в силу культурной значимости осмысленного сознанием явления [153].

Таким образом, обобщая приведенные выше определения концепта, инструментализируем понятие концепта следующим образом и примем его в качестве инструмента нашего исследования: концепт – это смысловой ментальный конструкт, с помощью которого мыслит человек; это конструкт сознания (то есть его создает сознание) осуществляющего познание фрагментов мира; сознание осуществляет мыслительную работу (мышление) с помощью этого



конструкта; у этого конструкта (концепта) есть имя, которое фиксируется с помощью языковой единицы (обычно этой единицей является лексема, но это не исключительная языковая единица имени концепта, концепт может быть назван и другими языковыми единицами, например, синтаксемой); концепт называется (дается имя концепту) тогда, когда он имеет культурное (ценностное) значение.

Поскольку концепт является ментальной конструкцией, остановимся на том, с чем он синкретично связан – менталитете, о котором В. Гумбольдт писал как о характере нации, проявляющемся в языке и всех сферах духовной жизни людей: искусстве, религии, философии [41]. Поэтому менталитет того или иного народа обнаруживается в видении им мира и проявляется в познанных сознанием и названных языком фрагментах мира, из которых рисуется языковая картина мира. В.Н. Телия предлагает рассматривать менталитет как способ мировидения, детерминированного социально-историческими условиями существования народа и его психическими характеристиками [164].

Менталитет может быть изучен с помощью языковых репрезентантов картины мира, поскольку язык является средством доступа к сознанию – к ментальной сфере как отдельного человека, так и всего народа.

Языковая картина мира, таким образом, – это такая картина мира, на которой наносятся с помощью языка знания, представления, образы – результаты познания сознанием фрагментов мира. Поэтому языковая картина мира – это языковая репрезентация мира. Языковая картина мира формируется менталитетом и принадлежит языковому сознанию. Менталитет, следуя В.Н. Телия, есть способ мировидения, а языковая картина мира – это результат мировидения через лупу языка.

Впервые понятие «языковая картина мира» было употреблено в лингвофилософских работах Л. Вайсгербера [23], написанных в 30-х годах прошлого века. Л. Вайсгербер, заинтересованный идеей этничности языкового содержания, обозначенной В. Гумбольдтом в учении о внутренней форме языка, создал лингвофилософскую теорию языковой картины мира. В его работах

языковая картина мира получила трактовку как той картины мира, которая создается с участием особенностей мировоззрения народа, создавшего язык, с помощью которого репрезентируются мысли о мире.

Как видим, в лингвофилософской трактовке языковой картины мира наличествует мировоззренческая сущностная составляющая. Трактовка языковой картины мира в лингвокультурологии в этом отношении сводится к тому, что мировоззрение определяет способ (метод) видения и познания мира, а языковая картина мира является результатом видения и познания мира через призму языка.

Лингвокультурологическая трактовка мировоззрения и языковой картины мира отсылает к педагогическому осмыслению этих феноменов. Дело в том, что мировоззрение и языковая картина мира являются результатом образования человека, его обучения и воспитания, результатом того феномена, который является объектом изучения педагогической науки. Педагогическая наука изучает образование, оказывающее исключительное влияние на формирование мировоззрения человека. В частности, она фокусирует свое исследовательское внимание на том, что общее образование оказывает интенсивное влияние на формирование мировоззрения детей и юношества в годы школьного обучения и воспитания. В эти годы у обучающихся формируется научное мировоззрение. Во всем объеме и полноте оно складывается в юношеском возрасте, когда обучающиеся обучаются и воспитываются в старших классах. К этому времени у большинства из них накапливаются и усваиваются мировоззренческие знания, на основе которых формируются мировоззренческие взгляды и установки, определяющие отношение к миру, своему месту в нем, самому себе, другим. К этому времени весь опыт духовного и практического постижения мира детей и юношества, полученный на школьных уроках, в том числе уроках иностранного языка, вся эмпирия их образования воплощается в их мировоззрении.

Любое образование активно осуществляется с применением универсальной системы знаковых средств – языка, без которого ни одно образовательное усилие невозможно. Образование возможно только в том случае, если в нем есть язык. В

свою очередь усвоение языка, как утверждает Дж. Лайонз, является определенным проявлением более общего процесса усвоения знаний. Иными словами, «аспект усвоения языка, который связан с пониманием значений слов, является интегральной частью процесса усвоения всех остальных знаний» [92, с. 240]. Отсюда вытекает вывод, что образование осуществляется с помощью языка. Поэтому педагогическая наука не может не замечать этого сущностного для нее утверждения. Совершенно очевидно, что ей необходимо сосредоточить свое исследовательское внимание на изучении языка – средстве конструирования мира образования. В частности, педагогической науке необходимо продолжить осмысление того, что без языкового взаимодействия участников образования немислимо само образование. Образование, как отмечает М.И. Макаров, – это «...особое пространство, в котором конструируются языковые послания, проявляющиеся в речи и текстах...» [111].

Конструирование языковых посланий в пространстве образования и взаимообмен ими между участниками образования есть не что иное, как образовательный дискурс. Пространство образования тем и отличается, что в нем всегда происходит взаимодействие участников образования, которое сопровождается «созданием разных по объему, способу передачи, жанрам языковых конструкций – речи, устных и письменных текстов» [111]. Одним словом, в образовании всегда происходит взаимообмен языковыми посланиями между его участниками и в процессе этого взаимообмена осуществляется перемещение «...между сознанием одного участника взаимодействия и другого информации, связанной с преобразованием их интеллектуальной, поведенческой, духовной и иной активности» [111].

Пространство образовательного дискурса, как отмечает М.И. Макаров, покрывается письменными и устными текстами. И те и другие тексты конструируются из последовательностей языковых знаков, которые объединяются смысловой связью. В тексте, таким образом, всегда наличествуют неявно (имплицитно) представленные смыслы. Эти смыслы регистрирует когнитивная

лингвистика, которая имеет специальный инструментарий для выполнения этой операции и которая к этой аналитической работе идет от лингвистики текста (теории, описывающей и объясняющей структуру, семантику и функционирование текста). Используемые в пространстве образовательного дискурса тексты имеют особые педагогические смыслы и ценности, которые определяются содержательной канвой этих текстов. Извлечение этих смыслов из текстов педагогической науке обеспечивает когнитивная лингвистика – наука, изучающая сознание на материале языка [137, с. 12]. Когнитивная лингвистика помогает педагогической науке «высветить» смыслы, имплицитно представленные в тексте, изучить их на материале языковой репрезентации, осуществить интерпретацию и оценить их педагогическую действенность.

Тексты, применяемые в пространстве образовательного дискурса, содержат знания о мире, человеке, всем универсуме, то есть такие знания, которые вводят обучающегося в культуру. Эти тексты содержат те знания, из которых рисуется в сознании обучающихся языковая картина мира, представляющая собой содержательное знание о действительности. Именно поэтому образование – это работа с текстом.

Тексты, репрезентирующие школьный образовательный дискурс, довольно разнообразны и многообразны. Но особую значимость в образовательной практике имеют письменные тексты, потому что они, во-первых, являются тем языковым посланием, которое доступно неограниченному количеству обучающихся, то есть отвечают потребностям массового образования; во-вторых, дают возможность обучающимся неоднократного обращения к ним с целью уточнения, закрепления и прочих образовательных намерений. Носителями таких текстов являются самые разнообразные материальные единицы, которые используются в образовательной практике – хрестоматии, энциклопедии, учебные пособия и другие печатные учебные издания и их электронные версии. Но, как отмечено в параграфе 1.1. настоящей главы, носителем знания, отвечающего

современному состоянию науки, требованиями ФГОС, возрастным и психологическим особенностям обучающихся, является только учебник.

Именно учебнику, как доказано Ю.Г. Куровской, принадлежит ведущая роль в формировании языковой картины мира обучающихся [89]. Учебник содержит имплицитно представленную в его текстовых материалах языковую картину мира. Освоение обучающимися этой картины мира в процессе работы с текстовыми материалами учебника является одним из основных факторов формирования у них представлений о мире и их языкового сознания. В ходе работы с текстами учебника в сознание обучающихся «перетекают» знания, зафиксированные с помощью языковых единиц в учебных текстах; знания, попадая в сознание обучающихся, становятся концептами; из этих концептов формируется языковая картина мира обучающихся. Именно поэтому учебнику принадлежит ведущая роль в формировании языковой картины мира обучающихся.

Формирование у обучающихся языковой картины мира, в ходе которого ведущую роль играет учебник, коррелирует с главной целью общего образования – формирование у обучающихся представлений о мире. Сосредоточение педагогической наукой внимания на изучении объекта своего исследования – образования – в подобном фокусе привело к возникновению новой области педагогического знания – педагогической семиологии. Педагогическая семиология, по определению М.А. Лукацкого, изучает то, «как культура, запечатленная в знаково-символическом виде, транслируется обучающимся в процессе их обучения и воспитания, и то, как знаково-символическое сознание, складывающееся у обучающихся в контексте получения ими образования, определяет их путь в освоении мира и во взаимодействии с другими людьми» [104, с. 56-64]. Педагогическая семиология – это междисциплинарная область педагогического познания с применением семиологических, когнитивно-лингвистических, лингвокультурологических инструментов.

Педагогическая семиология опирается на теоретические положения семиологии (семиотики), в частности на то, что язык есть инструмент трансляции знаний (концептов) в коммуникативных актах и выразитель значений в коммуникации, дискурсе. Педагогическая семиология опирается и на теоретические положения лингвокультурологии, на то, что язык есть основной фиксатор культуры, и на теоретические положения когнитивной лингвистики о том, что язык есть средство доступа к сознанию. И, наконец, педагогическая семиология опирается на теоретические положения дидактики о том, что процесс образования возможен при наличии средств обучения и воспитания. Главным средством обучения и воспитания является язык.

Исследования, проводящиеся в рамках педагогической семиологии, позволяют педагогической науке получить ответы на сложнейшие вопросы о том, как осуществляется транслирование обучающимся культуры с помощью языка в ходе их обучения и воспитания и как «процессы ознакомления учащихся с символическими конструкциями и процессы символического взаимодействия учителей и обучающихся» [104, с. 57] влияют на формирование их (обучающихся) языкового сознания.

Разработке педагогической семиологии предшествовало длительное изучение педагогического языка, языка на котором ведется речь о категориально-понятийном аппарате педагогической науки, об описательной, объяснительной и предсказательной функции педагогического знания, о критериях научности педагогических теорий [103]. Педагогическая семиология в своем строении учла разработанное семиотикой распределение по трем разделам, которым Ч. Морис дал следующие названия: синтактика (изучает отношения между знаками), семантика (изучает отношения между знаками и обозначаемым предметом), прагматика (изучает отношения между знаками и человеком) [160, с. 80].

Педагогическая семиология направлена, кроме всего прочего, и на изучение текстовых материалов учебника, в первую очередь на то, как в этих материалах с помощью языка освещаются основные знания, определяющие ядро содержания

общего образования – знания о мире и человеке, и какое влияние оказывает учебник на освоение обучающимися этих знаний.

По словам М.А. Лукацкого, педагогическая семиология позволяет высветить смысловой строй текстовых материалов учебника и определить дидактическую состоятельность учебника в формировании языкового сознания обучающихся. Именно поэтому проведение аналитической работы, направленной на экспертное изучение АиА содержания в школьном учебнике по иностранному языку, по своей сути является педагогико-семиологическим исследованием.

Такое исследование опирается, как уже выше сказано, на теоретические положения семиологии – науки, о необходимости которой практически одновременно заговорили Ч. Пирс и Ф. де Соссюр, науки, которая, по словам Ю. Кристевой, стала рычагом, подводящим другие науки к разработке материалистической гносеологии [84, с. 21]. Не являясь исключением, педагогическая наука не осталась в стороне и обратилась к семиологии, что позволило ей (педагогической науке) разработать методологический инструментарий – когнитивно-лингвистический подход к изучению языковой картины мира в учебнике и алгоритм когнитивно-лингвистического изучения языкового образа человека в школьном учебнике [105, с. 547-579]. Таким образом, педагогическая семиология объединила исследовательские инициативы двух наук – науки о знаках и науки о языке [103].

Языковым фиксатором культуры является учебник. Как отмечено выше, он оказывает непосредственное влияние на формирование у обучающихся языковой картины мира. На полотне языковой картины мира рисуются образы предметов и ситуаций. Один из таких образов на полотне языковой картины мира – языковой образ человека. Принимая во внимание уже доказанный факт непосредственного влияния учебника на формирование языковой картины мира, распространим это утверждение и на то, что непосредственное влияние на формирование у обучающихся языкового образа человека играет учебник, потому что языковой образ человека является составным элементом языковой картины мира. Этому

утверждению придает еще большую значимость тот факт, что основной задачей общего образования является формирование знания о человеке и мире, в котором разворачивается его бытие. Каков языковой образ человека в современном школьном учебнике, каково его содержание, какова его дидактическая и воспитательная ценность с точки зрения формирования у обучающихся знаний о человеке и их влиянии на поведение – есть те вопросы, с поиском ответов на которые связано проведение нашего диссертационного исследования. На данном этапе исследования важным и необходимым моментом является установление понимания того, что такое языковой образ.

С.Г. Воркачев определяет языковой образ как продукт отбора и «наглядного обобщения» культурно значимых событий и ситуаций [29]. Н.А. Лукьянова рассматривает языковой образ как вербализованный теми или иными языковыми средствами определенный образ, как «...целостное представление...о некотором предмете, явлении, которое бессознательно или осознанно возникает в ментальном пространстве носителей данного языка и данной культуры путем его соотнесения с представлением о другом предмете, явлении, уже существующем в коллективном и/или индивидуальном сознании и речевой практике говорящих на данном языке» [108, с. 169].

Языковой образ – это образ, который сконструирован при помощи языковых единиц, репрезентирующих ценностно значимые для носителей языка и культуры отражение той или иной реальности. В языковом образе единицы языка овнешняют наиболее важные для сознания носителя языка и культуры значения и смыслы о предметах или явлениях действительности. При этом не все ее стороны могут иметь в этом образе явную и яркую выраженность. Содержательная база языкового образа определяется не онтологическим знанием о предмете или явлении действительности, а ценностной значимостью для носителя языка и культуры значений и смыслов, объективированных языком.

Итак, языковой образ – образ, объективированный в тексте с помощью языковых средств и являющийся отображением в языковой картине мира



отдельного его фрагмента. Понятие «языковой образ» тесно связано с понятием «концепт».

### **Выводы по первой главе**

Представление об учебнике как учебной книге, в содержании текстовых материалов которой отражена специфика учебного предмета с его ведущим компонентом «научные знания», «способы деятельности», «опыт эмоционально-ценностного отношения», сложилось в результате теоретического осмысления педагогической наукой роли и значения этой книги в образовательном процессе. В результате были сформулированы теоретические положения об учебнике как основном средстве обучения и воспитания.

Между тем дидактический и воспитательный континуум содержания текстов материальных единиц, которые выполняли функцию учебной книги, в фокус педагогического внимания попал уже в глубокой древности. Это делало возможным применение этих материальных единиц в практиках обучения и воспитания учеников. Содержание той литературы, которая применялась в образовательных практиках в различные исторические эпохи, свидетельствует о том, что оно являлось отражением культуры той исторической эпохи, в которой использовалось при обучении и воспитании с целью изменения интеллектуальной и поведенческой сфер учеников.

Современные трактовки понятия «учебник» свидетельствуют о том, что в содержании текстов школьного учебника отражены основы содержания общего образования, которые определяются рамками культуры, что, в целом, корреспондирует с основными положениями культурологической концепции отбора содержания образования. Ключевым содержанием в общем содержательном строе школьного учебника гуманитарного профиля выступает АиА содержание. Это содержание оформлено в силу языковой представленности в текстах учебника в языковом образе человека.

Языковой образ человека в школьном учебнике являет собой совокупность АиА смыслов и значений, объективированных в текстах учебника с помощью слов и выражений тематической сферы «Человек»; он является концептуальным образом, одним из концептов языковой картины мира, который объективирован с помощью единиц языка, репрезентирующих культурно значимые для носителя языка АиА смыслы и значения. В школьном учебнике по иностранному языку языковой образ человека объективирован с помощью слов и выражений, репрезентирующих АиА, культурно значимые для того народа, на обучение языку которого направлен данный учебник.

Методологическими ориентирами процедуры экспертного изучения АиА содержания школьных учебников выступают направления исследований педагогической семиологии и лингвокультурологии, специализирующиеся на рассмотрении педагогической и культурологической специфики отбора содержания образования и особенностей отражения его в содержательном строе учебника.

## **Глава 2. Структура методического обеспечения процедуры экспертного изучения аксиологического и антропологического содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы**

### **2.1. Теоретико-операциональный базис процедуры экспертного изучения аксиологического и антропологического содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы: закономерности и принципы экспертного изучения.**

Методика экспертизы АиА содержания учебников по иностранному языку для общеобразовательной школы с опорой на теоретические положения, разработанные педагогической семиологией, решает практическую задачу, связанную с изучением того, какую роль играет учебник по иностранному языку в формировании у обучающихся в процессе их обучения и воспитания знаний о человеке и их влиянии на поведение. Данная методика направлена на рассмотрение закономерностей усвоения обучающимися АиА содержания учебников по иностранному языку. Основу этих закономерностей составляет процесс усвоения смыслов и значений, из которых состоит учебный текст, с которым работает обучающийся (другие смыслы и значения сознание обучающихся не усваивает в ходе работы с данным текстом, усваиваются только те смыслы и значения, из которых состоит учебный текст, с которым работают обучающиеся). Независимо от уровня образования настоящая методика изучает объективные закономерности усвоения обучающимися знаний (концептов), зафиксированных в учебной литературе с помощью языка. На основе этих закономерностей возможна дальнейшая выработка оптимальной системы обучения иностранному языку. Эта система должна обеспечить каждого обучающегося современным АиА концептуальным знанием и рисунком поведения, которые соответствуют языковому коду культуры.

Методика экспертизы АиА содержания учебников по иностранному языку для общеобразовательной школы содействует реализации ФГОС общего образования – повышению качества обучения и воспитания обучающихся.

Говоря о значимости данной методики в повышении качества обучения и воспитания школьников как прикладной области научного познания, обозначим ряд ключевых положений, рамки которых традиционно очерчиваются «методическими» вопросами: чему учить?; как учить?; почему так учить, а не иначе?

На вопрос «чему учить?» ответом является разработка АиА содержания, точнее то, как разработано и как представлено АиА содержание в учебниках по иностранному языку для общеобразовательной школы. Ответом на этот вопрос является и постоянное совершенствование АиА содержания данных учебников.

В соответствии с вопросом «как учить?» выступает разработка рекомендаций по совершенствованию АиА содержания для применения его в процессе обучения и воспитания, в ходе которого активно используется учебник, с целью формирования у обучающихся концептуального АиА содержания, соотнесенного с культурой народа, на обучение языку которого ориентирован учебник.

На вопрос «почему так учить, а не иначе?» предлагается эмпирическая проверка алгоритмически выстроенной процедуры изучения АиА содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы, описания операций которой снабжены рекомендациями, направленными на совершенствование АиА содержания данных учебников. Эти рекомендации предлагают конкретные указания и объяснения, направленные на качественное освещение АиА смыслов и значений (в первую очередь соответствующих языковому коду культуры) в текстовых материалах этих учебников. Следование данным рекомендациям закономерно повысит качество обучения обучающихся английскому языку.

Методологической основой методики экспертизы АиА содержания учебников по иностранному языку для общеобразовательной школы является положение о языке как способе выражения знания, как полном описании всего того, что есть в мире (Л. Витгенштейн, И.Г. Гердер, Ф. де Соссюр и др.).

Практическая цель данной методики – обеспечить сопровождение экспертных мероприятий, ориентированных на изучение АиА содержания учебников по иностранному языку для общеобразовательной школы. Основу данного сопровождения составляет точно определенная инструкция, последовательное применение которой обеспечит эксперту инструментальное выявление АиА содержания учебника по английскому языку для общеобразовательной школы и определение его педагогической состоятельности в формировании у обучающихся знаний о человеке и их влиянии на поведение.

Как уже нами отмечено в параграфе 1.2., язык во всем его многообразии и своеобразии проявлений есть основной фиксатор культуры, потому что именно с помощью него в языковой форме фиксируются, сохраняются и транслируются результаты общечеловеческого и национального культурного опыта познания людьми мира, аккумулированные в представлениях, понятиях, знаниях – культурных концептах. Культурные концепты и определяют содержание образования, а значит и содержание текстов учебников. Практика работы обучающихся с содержанием текстов учебника, таким образом, есть практика восприятия и усвоения, опосредованного языком культурных концептов. В ходе этой работы происходит «перемещение» из учебника в сознание обучающихся культурных концептов. Поэтому работа обучающихся с учебником – это когнитивная работа по восприятию и осмыслению сознанием на материале языка культурных концептов.

Когнитивная работа обучающихся с текстами учебников отвечает закономерностям познания, а значит и задачам дидактики.

Именно поэтому в методике экспертизы АиА содержания учебников по иностранному языку как разработке педагогической науки находят приложение

основные принципы дидактики: принцип сознательности обучающихся в познавательном процессе, принцип научности и доступности, принцип воспитывающего характера обучения.

Особо следует отметить, что в данной методике находит приложение один из основных принципов дидактики, получивший обоснование еще в XIX веке в трудах А. Дистервега, – принцип культуросообразности обучения.

Приложение данного принципа в методике экспертизы АиА содержания учебников по иностранному языку согласуется с культурологической концепцией отбора содержания образования, согласно которой источником содержания обучения и воспитания является социальный опыт, который аккумулируется в культуре. В соответствии с данной концепцией содержание обучения и воспитания определяется общечеловеческой и национальной культурой. Основы очерченного таким образом содержания обучения и воспитания представлены в содержании учебников.

Методика экспертизы АиА содержания учебников по иностранному языку для общеобразовательной школы ведет к разработке собственного методического принципа, который выводится из закономерностей усвоения знаний, соответствующих языковому коду культуры. Характеристика этого принципа связана с педагогическим осмыслением того, что понимание обучающимися значений и смыслов вытекает из закономерности, которая определяется единством языка и мышления. Обучение языку как родному, так и иностранному не может быть продуктивным без семантической работы обучающихся, без понимания ими оттенков смыслов и значений, передающихся в учебнике словом, словосочетанием, предложением, текстом – без семантической работы, которая и есть образование.

Данная методика направлена на изучение процесса обучения с точки зрения того, что воспринимают и понимают обучающиеся в ходе работы с учебником по иностранному языку и что содержательно предлагает данный учебник для восприятия и понимания в ходе их обучения и воспитания; каков объем и

характер того АиА содержания, который предлагает данный учебник; какую роль выполняет учебник в формировании у обучающихся АиА знаний и рисунков поведения, соответствующих языковому коду культуры.

Особенностью данной методики является то, что она является прикладной разработкой, обеспечивающей экспертное (инструментальное) изучение содержания учебника по иностранному языку, которое осваивается обучающимися в процессе обучения. Предшествующие настоящей методике разработки главным образом являются методиками обучения иностранному языку, и в этих разработках вопросы экспертного изучения содержания учебников по иностранному языку имеют «подспудный» характер. Так, вопросы содержания учебника по иностранному языку прямо или косвенно рассмотрены А.В. Щепиловой в рамках методики обучения иностранным языкам при разработке коммуникативно-когнитивного подхода к обучению второму иностранному языку [188]; В.В. Сафоновой – социокультурного подхода к обучению [146]; П.Б. Гурвичем – сознательно-коммуникативного метода обучения [42]; Н.И. Гез, Н.Д. Гальсковой – коммуникативной методики обучения [34; 32]; Е.И. Пассовым – методики иноязычного образования [132]; Е.Н. Солововой – коммуникативных технологий обучения в вузе [156]; С.Ф. Шатиловым – подхода, обеспечивающего функциональность и ситуативность в отборе и организации содержания учебного материала [183].

Методика экспертизы АиА содержания учебников по иностранному языку своими корнями связана с современными теоретическими разработками педагогической науки, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, компьютерной лингвистики; она выстроена как процедура, учитывающая современные методико-дидактические требования к учебной литературе и соответствует науковедческим критериям, предъявляемым к современным прикладным гуманитарным разработкам (см. подробно параграф 2.2.).

Смысловая организация АиА содержания в учебнике по иностранному языку напрямую связана со спецификой данного учебника. Дело в том, что

учебники по иностранному языку обеспечивают такое обучение языку, которое сопрягается со знакомством обучающихся с неродной культурой. Учебники по иностранному языку обращают обучающихся к незнакомой, неродной культуре, а значит к культурно значимым для другого народа смыслам и значениям. Поэтому при отборе и подготовке АиА содержания учебников по иностранному языку оно (содержание) должно быть соотнесено с культурой народа, на обучение языку которого направлен учебник. Возникает вопрос, какие АиА смыслы и значения считать культурно значимыми для того народа, освоение языка которого обеспечивает учебник; какие источники культурно значимых для другого народа АиА смыслов и значений считать подлинными; и, наконец, какими инструментами пользоваться при отборе и подготовке культурно значимого АиА содержания учебников по иностранному языку.

Очевидно, что нужны инструменты, которые позволят осуществить аналитическое рассмотрение АиА содержания учебника по иностранному языку, соотнести его с культурой народа, на обучение языку которого направлен учебник, и обоснованно ввести это содержание в общий содержательный строй данного учебника.

Одним словом, нужны такие инструменты, которые дадут возможность «высветить» ценностно, то есть культурно значимые для другого народа АиА смыслы и значения и ввести их в тексты школьных учебников по иностранному языку. Очевидно, что при проведении этой работы должна быть учтена педагогическая и культурологическая специфика рассмотрения АиА содержания и должны применяться инструменты, позволяющие соотносить это содержание с культурой и социальным настроем другого народа, языком этого народа как важнейшим элементом его культуры. Такие инструменты должны обеспечить интегральное видение содержательного строя учебников по иностранному языку, которое может быть получено на основе педагогико-компаративного и культурологического осмысления дидактической и воспитательной ценности содержания данных учебников.



Теоретические основания исследований того, как транслируется культура в ходе обучения и воспитания обучающихся с применением языка и как в ходе осуществления этого процесса формируется у них знаково-символическое сознание, определены педагогической семиологией. Это новое направление педагогических исследований. Оно разработано в лаборатории теоретической педагогики и философии образования в Институте стратегии развития образования Российской академии образования под научным руководством член-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора М.А. Лукацкого. О проблемно-предметном поле педагогической семиологии подробно сообщалось в серии научных статей, которые публиковались в научных изданиях, в том числе зарубежных, начиная с 2011 года, и монографии «Очеловечивание человека, или Воспитание без тайн» [105]. В это время происходила парадигматизация методологии педагогической семиологии и создание метода инструментального изучения языка как основного средства образования. В этот период осуществлялась аналитическая работа, проводимая Ю.Г. Куровской под руководством М.А. Лукацкого, направленная на изучение языковой картины мира, имплицитно содержащейся в учебнике. Результатом этой работы явилась разработка метода педагогической семиологии – когнитивно-лингвистического подхода к изучению имплицитно содержащейся в учебнике языковой картины мира. Это исследовательский инструмент, который при выполнении 12-ти последовательных операциональных шагов позволяет реконструировать языковую картину мира в текстовых материалах учебника и сделать заключение о педагогической состоятельности этого учебника в формировании языковой картины мира в сознании обучающихся. Результаты, полученные Ю.Г. Куровской в ходе аналитической работы, позволили исследователю сделать заключение о том, что учебнику отводится ведущая роль в формировании у обучающихся языковой картины мира в процессе их обучения и воспитания. Этот инструмент дал возможность исследователю осуществить серию «точечных» исследований, связанных с изучением концептов «Родина», «Желание и действительность»,

«Лесть», «Скука» и ряд других в языковой картине мира школьных учебников по литературе и немецкому языку [252; 253].

В рамках педагогической семиологии был разработан еще один исследовательский инструмент, который позволяет осуществлять аналитическую работу, связанную с реконструкцией и интерпретацией языкового образа человека, имплицитно содержащегося в любом учебном издании. Этот инструмент разработан исследователем аналитических проектов педагогической семиологии – М.И. Макаровым. Разработке этого исследовательского инструмента предшествовала серия работ, связанных с изучением содержания образа человека, имплицитно представленного в текстовых материалах школьных учебников. Исследователем был выявлен и интерпретирован образ человека труда и образ защитника Родины в школьных учебниках «Обществознание» и «История России», а также осуществлен дискурс-анализ антропологического содержания школьных учебников. Проведенные исследования послужили предпосылкой для создания алгоритма, обеспечивающего пошаговое осуществление исследовательских операций и получение данных, из которых формируется знание о языковом образе человека, имплицитно представленном в текстах учебника. Этот алгоритм представляет собой совокупность константных блоков, которые описывают порядок действий, направленных на выявление в текстах учебника антропологических смыслов и значений, аналитическое рассмотрение их дидактической и воспитательной ценности, измерение качества их педагогического и культурного влияния на обучающихся. Данный алгоритм позволил обеспечить педагогические компаративные исследования инструментом сравнения выявленного в текстах учебника антропологического содержания с эталонным содержанием.

Данный алгоритм предписывает последовательное выполнение операций и алгоритмически представляется последовательностью 7-и необходимых и достаточных блоков. Этот алгоритм является инструментом, обеспечивающим получение не знания «что», а знания «как». Тем самым соответствует научным

задачам, которые решает современная постнеклассическая наука, то есть решает задачи, связанные с поиском ответов на вопрос «как это применять?». Таким образом, алгоритм когнитивно-лингвистического изучения языкового образа человека в школьном учебнике обеспечивает получение процедурного знания.

Каждая операция, предписываемая алгоритмом, теоретически обоснована и эмпирически апробирована. При этом выполнение некоторых операций осуществляется с использованием методов лингводидактики, компьютерной лингвистики, лексикостатистики.

Таким образом, релевантным исследовательским инструментом, позволяющим осуществить исследование, связанное с реконструкцией и интерпретацией имплицитно содержащегося в текстовых материалах школьного учебника языкового образа человека, является алгоритм когнитивно-лингвистического изучения языкового образа человека в современном учебнике [105, с. 547-579].

Аналитическая работа, проводимая нами, является не только продолжением исследований, осуществляемых в рамках педагогической семиологии, но и изучением, расширяющим теоретические и методологические горизонты педагогической семиологии. При осуществлении нашего исследования мы не просто использовали созданный исследовательский инструмент, а разработали на теоретической платформе педагогической семиологии модифицированный алгоритм, позволяющий осуществлять экспертные мероприятия, направленные на выявление АиА содержания учебников по английскому языку для старших классов, определять педагогическую состоятельность данных учебников в формировании у обучающихся знаний о человеке, вносить коррективы в АиА содержание текстов этих учебников.

Дело в том, что в содержании текстовых материалах учебника по иностранному языку отражена специфика учебного предмета, связанная с обучением языку в неразрывной связи с культурой, частью которой он является. Поэтому учебник по иностранному языку должен содержать текстовые

материалы, аутентичные той культуре, язык которой и обеспечивает изучение эта учебная книга. Это есть одно из главных специфических отличий учебника по иностранному языку от учебников по другим учебным предметам. Именно по этой причине алгоритм, разработанный педагогической семиологией, несмотря на его высокую результативность при проведении компаративных исследований (для которых подобные алгоритмы являются базовыми инструментами сравнительного анализа), не предназначен для изучения АиА смыслов и значений, содержащихся в текстах учебников по иностранному языку. Не предназначен он для данной аналитической работы, потому что рассчитан на исследование АиА смыслов и значений, содержащихся в текстах учебников гуманитарного профиля, написанных на русском языке и являющихся частью и отражением российской культуры. Он не предусматривает выполнение операции, связанной с установлением соответствия реконструированного АиА содержания учебника аутентичному эталонному содержанию. Эта операция необходима при работе с текстами учебника по иностранному языку, поэтому имеет, с одной стороны, частный характер, а с другой – является важной операцией, позволяющей решить эту исследовательскую задачу. В противном случае, не будет учтена культурная особенность ментально значимых смыслов и значений, отраженных с помощью языка в текстах учебника.

По этой причине с помощью процедуры детализации в I-й и VI-й константные блоки основного алгоритма введены такие операции, которые обеспечивают изучение АиА содержания учебника по английскому языку.

В I-ом блоке, предписывающем определение ключевых слов, детализирована операция, необходимая для реконструкции АиА содержания на материале английского языка (определены английские слова и выражения тематической сферы «Человек»).

В VI-ом блоке, предписывающем установление соответствия АиА содержания эталонному содержанию, детализирована операция, обеспечивающая соотнесение АиА содержания учебника по английскому языку с социальными и

ментальными особенностями культуры британского народа (языком этого народа как важнейшим элементом его культуры) и измерение соответствия выявленного АиА содержания эталонному аутентичному содержанию.

Введенные в константные блоки основного алгоритма операции позволили создать модифицированный алгоритм для экспертного изучения АиА содержания, отраженного в языковом образе человека в учебнике по английскому языку для старших классов. Этот алгоритм нами рассматривается как инструмент междисциплинарного исследования, потому что данное исследование осуществляется с применением методов педагогики и лингвокультурологии с соблюдением критерия проведения междисциплинарного исследования – изучение одного и того же объекта разными научными дисциплинами с применением методов этих дисциплин.

Экспертное изучение АиА содержания школьного учебника по английскому языку осуществляется с применением методов педагогического анализа и синтеза, сравнительного (компаративного) анализа, лингвокультурологического анализа пошагово в строго предписываемой последовательности (см. параграф 2.2.).

## **2.2. Элементы структуры и их взаимосвязь в составе методического обеспечения процедуры экспертного изучения аксиологического и антропологического содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы**

### **I. Определение ключевых слов.**

Этот этап связан с определением ключевого слова, которое необходимо для реконструкции языкового образа человека, имплицитно содержащегося в текстовых материалах учебника. Ключевое слово – это инструмент, с помощью которого осуществляется поиск языковых единиц, необходимых для воссоздания

скрытого в текстах учебника языкового образа человека. В соответствии с замыслом нашего исследования определяется ключевое слово *man* (человек).

Английское слово *man* на русский язык переводится как *человек* и передает значение:

1. представитель млекопитающих рода *Homo* отряда приматов; в узком смысле – вида *Homo sapiens*;
2. *высок.* существо, обладающее волей, разумом и высшими чувствами;
3. *устар.* прислуга в ресторане, трактире и т.п.

Так как в английском языке существует несколько слов, передающих эти значения, мы учитываем и другие слова, передающие данные значения. Это слова *human, human being, person*. Наличие нескольких слов с идентичным значением в английском языке обусловлено употреблением этих слов в различных по стилю текстах:

*human* – человек как живое существо, представитель человеческого рода;

*human being* – используется для именованя научного понятия, существенным признаком которого является представитель млекопитающих рода *Homo* отряда приматов;

*person* – человек как член общества, наделенный качествами, которые принято считать «человеческими».

Кроме того, в исследовании учитывается супплетивная форма<sup>1</sup> *people* (люди). Таким образом, выполнение этого участка аналитической работы осуществляется с помощью ключевых слов *man, human, human being, person, people*.

---

<sup>1</sup> Супплетивные формы – это формы одного слова, которые образованы от разных основ или корней (например, человек – люди).

## **II. Регистрирование ключевых слов *man, human, human being, person, people* и их маркирование.**

На этом этапе реконструкции языкового образа человека осуществляется выборка назначенных лексем *man, human, human being, person, people* и их маркирование. Целесообразно осуществлять этот этап изучения, как предписывает типовой алгоритм, с применением метода сплошной выборки. Цифровым аналогом этому методу является компьютерный инструмент программа “Adobe Acrobat Reader DC”. Эта программа обеспечивает точное выявление искомых лексем и их маркирование. Поэтому выполнение этого этапа исследования осуществляется с применением данного компьютерного инструмента.

## **III. Обнаружение и маркирование контекстуальных связей ключевых слов *man, human, human being, person, people* с другими словами.**

На этом этапе исследования языкового образа человека осуществляется выявление смысловых связей слова *man, human, human being, person, people* с другими словами, контекстуально связанными с ними и имеющими признаковую семантику. Эта операция позволяет выявить слова, которые описывают признаки человека, необходимые для реконструкции языкового образа человека. Данная операция выполняется в два этапа.

Сначала осуществляется работа в рамках микроконтекста. За единицу микроконтекста принимается пропозиция – «семантический инвариант, общий для всех членов модальной и коммуникативной парадигм предложений и производных от предложения конструкций (номинализаций)» [96]. Эта работа связана с выявлением слов с признаковой семантикой, находящихся в смысловой связи с ключевыми словами *man, human, human being, person, people* в

пропозициях. Слова, находящиеся в смысловой связи с ключевыми словами, передают характеристики человека.

Затем аналитическая работа проводится в рамках макроконтекста. Эта работа необходима для того, чтобы учесть все возможные смысловые связи ключевых слов *man*, *human*, *human being*, *person*, *people* с другими словами, которые находятся за рамками микроконтекста. За минимальную единицу макроконтекста принимается абзац – «отрезок <...> текста от одной красной строки до другой, <...> заключающий в себе сверхфразовое единство или его часть» [96]. Аналитическая работа по выявлению искомым смысловых связей проводится в рамках абзаца учебного текста.

По завершении данной операции тексты учебника имеют вид маркированного текстового массива.

#### **IV. Распределение лексических единиц с признаковой семантикой, контекстуально связанных со словами *man*, *human*, *human being*, *person*, *people*, по классам слов (по данным маркированных контекстуальных связей ключевых слов *man*, *human*, *human being*, *person*, *people* с другими словами).**

На этом этапе распределяются выявленные языковые единицы с признаковой семантикой, связанные со словами *man*, *human*, *human being*, *person*, *people*, по двум классам: класс слов с физической признаковой семантикой, класс слов с ментальной и поведенческой признаковой семантикой. Распределение слов, описывающих физические и ментально-поведенческие признаки человека, по двум классам производится с опорой на принцип «фамильного сходства» Л. Витгенштейна [28, с. 75-319]. Назначение двух классов слов с физической и ментально-поведенческой признаковой семантикой произведено в соответствии с философско-антропологическим представлением о человеке как биопсихосоциальном существе.



Такое распределение позволяет упорядочить выявленные языковые единицы с признаковой семантикой и «прозондировать» все контексты, в которых употребляются ключевые слова.

Выполнение этого шага позволяет сложить в единую описательную базу (которую создают слова с признаковой семантикой) содержание языкового образа человека. Этот операционный шаг алгоритма предусматривает использование специально разработанной сетки смысловой общности слов *man, human, human being, person, people* со словами признаковой семантики.

СЛОВА С ПРИЗНАКОВОЙ СЕМАНТИКОЙ	
Слова с физической признаковой семантикой	Слова с ментальной и поведенческой признаковой семантикой

**V. Установление частотности слов с признаковой семантикой и ее лексикостатистическая обработка с целью выявления в полевой организации номинативных пространств образа человека ярких (центральных) смысловых оттенков.**

Сетка смысловой общности слов *man, human, human being, person, people* со словами признаковой семантики позволяет «выудить» все возможные словоупотребления этих слов (слов с признаковой семантикой). При этом слова с признаковой семантикой могут быть употреблены несколько раз. Поэтому осуществляется их подсчет, то есть устанавливается частотность. Установление частотности необходимо для выявления ярких смысловых оттенков в физическом и ментальном и поведенческом номинативных пространствах языкового образа человека.

Далее обрабатываются количественные данные, для чего условно принимается шкала показателей частотности слов с признаковой семантикой:

30% и менее – менее частотные;

30-60% – средней частотности;

60% и более – наиболее частотные.

Обработка количественных данных производится с применением лексикостатистического метода по формуле:

$$Freq_x = \frac{Q_x}{Q_{all}},$$

где  $Freq_x$  – частотность слова с признаковой семантикой « $x$ »,  $Q_x$  – количество словоупотреблений лексемы с признаковой семантикой « $x$ »,  $Q_{all}$  – общее количество словоупотреблений всех лексем с признаковой семантикой. Частотность слов с признаковой семантикой выражается в процентах.

Лексемы с признаковой семантикой, имеющие показатели «наиболее частотные» и «средняя частотность», условно определяются как лучшие языковые репрезентанты признаков человека в физическом и ментально-поведенческом номинативных пространствах языкового образа человека; лексемы с показателями «менее частотные» – как худшие языковые репрезентанты.

Лексикостатистическая обработка языковых репрезентантов признаков человека в физическом и ментально-поведенческом номинативных пространствах языкового образа человека осуществляется отдельно. Такой анализ делает возможным получить заключение о наличии или отсутствии в физическом и ментально-поведенческом номинативных пространствах образа человека ярких смысловых оттенков.

**VI. Установление соответствия реконструированного лексикографического описания признаков человека, передаваемых словами, контекстуально связанными с лексемами *man, human, human being, person, people*, эталонному аутентичному описанию<sup>1</sup>.**

---

<sup>1</sup> Данная операция проводится с применением метода сравнительного (компаративного) анализа.

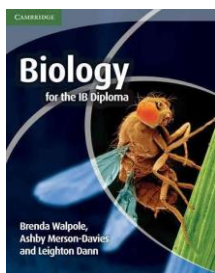
Проведение этого этапа необходимо для установления соответствия выявленного лексикографического описания характеристик человека. Это лексикографическое описание характеристик человека складывается из слов, контекстуально связанных со словами *man, human, human being, person, people*. Установление соответствия реконструированного лексикографического описания характеристик человека производится путем сравнения выявленного описания с эталонным аутентичным описанием характеристик человека.

В качестве эталонного аутентичного описания физических характеристик человека принимаются описания, зафиксированные в издании: Walpole B., Merson-Davies A., Leighton D. (2021) *Biology for the IB Diploma*. Cambridge University Press. 603 p. (Уолпол Б., Мерсон-Дэвис А., Дэн Л. Биология для Международного бакалавриата дипломной программы. Издательство Кембриджского университета.) 2021. 603 с. [290] (рис. 1). Это издание является учебником, который активно используется в школах Великобритании при обучении учеников по курсу “Biology” (Биология), готовящихся к поступлению в высшую школу. Этот учебник используется при обучении по программе IB (The International Baccalaureate Diploma Programme) (Международный бакалавриат дипломной программы)<sup>1</sup>. Ученики, освоившие этот курс по данной программе,

---

<sup>1</sup> The International Baccalaureate Diploma Programme (Международный бакалавриат дипломной программы) – двухгодичный курс в образовательной практике школ Великобритании, рассчитанный на обучение учеников 16-19 лет, заканчивающих школу и готовящихся к поступлению в высшие учебные заведения. Впервые курс был разработан в 1968 году учителями Международной школы в Женеве при участии учителей других стран. На данный момент существует более 5 тыс. школ во всем мире, реализующих данный курс. Курс The International Baccalaureate Diploma Programme имеет высокую репутацию среди престижных высших учебных заведений Великобритании и других стран благодаря качеству обучения и преподавания (проведены специальные исследования <http://www.ibo.org/research>). Учебный план курса состоит из шести предметных групп и ядра, которым является предмет “Theory of Knowledge” («Теория познания»). Данный курс обеспечивает успешное поступление обучающихся во многие престижные университеты мира.

успешно поступают в высшие учебные заведения Великобритании, в том числе Кембриджский университет и высшие учебные заведения других стран.



**Рис. 1.** Обложка учебника: *Walpole B., Merson-Davies A., Leighton D.* (2021) *Biology for the IB Diploma*. Cambridge University Press. 603 p. (Уолпол Б., Мерсон-Дэвис А., Дэн Л. Биология для Международного бакалавриата дипломной программы. Издательство Кембриджского университета.) 2021. 603 с.

Авторами отобранного учебника являются языконосители английского языка, для которых английский язык и культура народа, пользующегося этим языком, являются родными. Таким образом, весь текстовый материал в этом учебнике имеет аутентичный характер, то есть подлинный, соответствующий культуре народа, на языке которого он зафиксирован.

Этот учебное издание является тем учебником, в котором в форме определения сообщается понятие о физических характеристиках человека, соответствующих современному уровню развития антропологического знания, базовому словарю обучающихся, их возрастным и психологическим особенностям<sup>1</sup>: “*Most human cells are approximately 80% water <...>*”.

---

<sup>1</sup> Описание физических характеристик человека в учебнике “Biology” представлено в явном виде (не имплицитном), то есть в форме определения. При этом изложение физических характеристик человека, составляющих содержание понятия данной стороны человеческого существа, рассредоточено по всему тексту учебника и перемежается с другими описаниями, не имеющими отношение к освещению физических характеристик человека. Эти описания нами опущены и обозначены в тексте значками <...>.

*In the human body, most reactions proceed at their greatest rate at a temperature of about 37 °C and deviations from this optimum temperature affect the reaction rate <...>.*

*Humans have a diploid number of 46 chromosomes in 23 pairs <...>.*

*Hair shape in humans is a codominant characteristic. Straight hair and curly hair are codominant alleles and the heterozygote has wavy hair.*

*Humans have one pair of chromosomes that determine whether the person is male or female.*

*<...> The people vary in height, hair colour, skin tone and in many other ways. Most of the variation between humans is continuous variation <...>.*

*A human heart is about the size of a clenched fist.*

*Our lungs are protected inside the thorax in an air-tight cavity formed by the ribs and diaphragm.*

*The human nervous system consists of neurons <...>.*

*The spectrum of colours that humans can perceive is just part of the electromagnetic spectrum.*

*Humans have 22 autosomes and in addition one pair of sex chromosomes – XY for a male and XX for a female.*

*The human genome contains between 25 000 and 30 000 genes but there are only 23 pairs of chromosomes.*

*Human skin colour depends on the amount of the pigment melanin that is produced in the skin. The degree of pigmentation can range from the very dark skin <...> to the very pale skin <...>. Dark-skinned people have a high concentration of melanin, which protects them, while fair-skinned people have much less. Fair-skinned people who are exposed to sunlight produce extra melanin and develop a protective suntan.*

*<...> Human height and body mass are also controlled in the way of polygenic inheritance <...>.*

*People can choose to eat meat or fish.*

<...> Most people have the genotype HbA<sub>1</sub>HbA and have normal hemoglobin.

<...> Humans are primates Humans are classified as primates, a group within the mammals, which includes lemurs, gibbons, monkeys and great apes. Humans share many physical and genetic characteristics with all these animals. Humans are most closely related to the great apes (orang-utan, gorillas and chimpanzees). We share the vast majority of genes with chimpanzees but the base sequences still differ in many positions.

<...> Homo sapiens is the only species of human on the planet today.

<...> Sense organs supply the brain with the information it needs to keep us in touch with the world around us.

<...> We can even perceive and measure 'empty' space with our eyes and brains.

<...> A young person can detect sounds of wavelengths between 40 and 20 000 Hz but as we age, we lose the ability to detect higher frequencies.

<...> The human brain is the most complex organ in the body. It consists of billions of neurons and hundreds of thousands of different connections, which are responsible for learning, memory and our individual personalities.

<...> The two halves of the brain have different functions. The left hemisphere of the brain specialises in communication and if a lesion affects this side of the brain, a person may be unable to speak. Damage to the right hemisphere of the brain, which is particularly good at interpreting sensory information and enabling us to understand what we see or hear, may result in a person failing to recognise someone they know well.”

(«Большинство человеческих клеток примерно на 80% состоит из воды <...>.

В организме человека большинство реакций протекает с максимальной скоростью при температуре около 37° C, и отклонения от этой оптимальной температуры влияют на скорость реакции <...>.

У человека 46 хромосом в 23 парах <...>.

*Структура волос у человека является кодоминантной характеристикой. Прямые и вьющиеся волосы – кодоминантные аллели, а гетерозиготы имеют волнистые волосы.*

*У человека есть одна пара хромосом, которая определяет его пол.*

*<...> Люди отличаются по росту, цвету волос, оттенку кожи и многим другим параметрам. <...>.*

*Человеческое сердце имеет размер кулака.*

*Наши легкие защищены грудной клеткой, образованной ребрами, и защищены диафрагмой, находятся в герметичной полости.*

*Нервная система человека состоит из нейронов <...>.*

*Спектр цветов, который может воспринимать человек, является лишь частью электромагнитного спектра.*

*У человека 22 аутосомы и одна пара половых хромосом – XY для мужчин и XX для женщин.*

*Геном человека содержит от 25 000 до 30 000 генов, но всего 23 пары хромосом.*

*Цвет кожи человека зависит от количества пигмента меланина, который вырабатывается в коже. Степень пигментации может варьироваться от очень темной кожи <...> до очень бледной <...>. У темнокожих людей высокая концентрация меланина, который защищает их, в то время как у светлокожих – гораздо меньше. У светлокожих людей при воздействии солнечного света выделяется дополнительный меланин и появляется защитный загар.*

*<...> Рост и масса человека передаются по полигенной наследственности <...>.*

*Люди могут выбирать, принимать ли им в пищу мясо или рыбу.*

*<...> Большинство людей имеют генотип НбАНбА и нормальный гемоглобин.*

*<...> Люди – приматы. Люди относятся к классу млекопитающих, входят в одну группу вместе с лемурами, гиббонами и человекообразными обезьянами.*

*Люди имеют много общих физических и генетических характеристик со всеми этими животными. Люди наиболее тесно связаны с человекообразными обезьянами (орангутангами, гориллами и шимпанзе). Мы имеем похожие гены с шимпанзе, но по основным характеристикам различны.*

*<...> Органы чувств снабжают мозг информацией, необходимой для поддержания связи с окружающим миром.*

*<...> Мы даже можем воспринимать и измерять «пустое» пространство глазами и мозгом.*

*<...> Молодой человек может улавливать звуки частоты волн от 40 до 20 000 Гц, но с возрастом мы теряем способность улавливать более высокие частоты.*

*<...> Человеческий мозг – сложнейший орган. Он состоит из миллиардов нейронов и сотен тысяч различных связей, которые обеспечивают мышление, память и индивидуальные способности.*

*<...> Две половины мозга выполняют разные функции. Левое полушарие мозга специализируется на коммуникации, и, если поражение затрагивает эту часть мозга, человек может потерять способность говорить. Повреждение правого полушария мозга, отвечающего за интерпретацию сенсорной информации и позволяющего нам понимать то, что мы видим или слышим, может привести к тому, что человек не сможет узнать того, кого он хорошо знает»<sup>1</sup>.*

В данном описании переданы следующие смыслы и значения: клетки человека состоят из 80% воды; физиологические реакции в организме человека протекают с максимальной скоростью при температуре около 37° С; у человека есть 46 хромосом в 23 парах, одна пара определяет пол; люди отличаются по

---

<sup>1</sup> Перевод английского текста на русский язык представляет собой дословный перевод, так называемый подстрочник. Такой перевод необходим для максимальной приближенности к аутентичной трактовке, в которой сохраняется британская культурная идентичность описаний физических характеристик человека.



росту, цвету и структуре волос, цвету кожи; у человека есть сердце размером с кулак; легкие защищены грудной клеткой и диафрагмой; нервная система состоит из нейронов; человек воспринимает лишь часть спектра; люди могут принимать в пищу мясо, рыбу; люди – приматы; органы чувств позволяют поддерживать связь с окружающим миром; люди в молодом возрасте могут слышать звуки высокой частоты, с возрастом эта способность теряется; мозг состоит из нейронов и нейронных связей, имеет левое и правое полушарие, левое специализируется на производстве речи, а правое – на понимании информации и ее интерпретации; человек в молодом возрасте имеет способности, которые с возрастом изменяются.

Описание, содержащее данные смыслы и значения, принимается в качестве эталонного описания и инструмента замера физических характеристик человека.

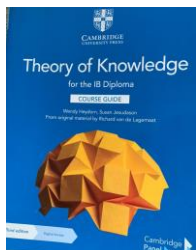
В качестве эталонного аутентичного описания ментально-поведенческих характеристик человека принимаются описания, зафиксированные в издании: Heydorn W., Jesudason S. (2020) *Theory of Knowledge. For IB Diploma Course Guide*. Cambridge University Press. 684 p. (Хейдорн В., Хесудасон С. Теория познания. Курс для подготовки к поступлению на международный бакалавриат. Кембридж: Изд.-во Кембриджского университета, 2020. 684 с.) [234] (рис. 2). Это издание является учебником, который активно используется в школах Великобритании при обучении учеников по курсу “Critical Thinking courses and TOK” (Курсы критического мышления и Теории познания), готовящихся к поступлению в высшую школу.

Учебник “Theory of Knowledge” адресован ученикам, изучающим курс “Critical Thinking courses and TOK” (Курсы критического мышления и Теории познания) по программе IB (The International Baccalaureate Diploma Programme) (Международный бакалавриат дипломной программы)<sup>1</sup>. Ученики, освоившие этот курс по данной программе, успешно поступают в высшие учебные заведения

---

<sup>1</sup> Описание данного курса см. в сноске на стр. 83.

Великобритании, в том числе Кембриджский университет и высшие учебные заведения других стран.



**Рис. 2.** Обложка учебника: *Heydorn W., Jesudason S. (2020)*

*Theory of Knowledge. For IB Diploma Course Guide. Cambridge University Press. 684 p. (Хейдорн В., Хесудасон С. Теория познания. Курс для подготовки к поступлению на международный бакалавриат. Кембридж: Изд.-во Кембриджского университета, 2020. 684 с.)*

Авторами этого учебника являются языконосители английского языка, для которых английский язык и культура народа, пользующегося этим языком, являются родными. Это Heydorn Wendy – преподаватель школы Sevenoaks в старших классах (Higher Education), в которых учатся ученики 16-18-летнего возраста. Heydorn Wendy является автором и других учебников для учеников, специально готовящихся к поступлению в высшую школу.

При подготовке учебника “Theory of Knowledge” его авторы использовали текстовый материал, созданный Richard van de Lagemaat (Ричард ван де Лагемаат), профессором факультета философии Уорикского университета.

Таким образом, весь текстовый материал в этом учебнике имеет аутентичный характер, то есть подлинный, соответствующий культуре народа, на языке которого он зафиксирован.

Этот учебное издание является тем учебником, в котором в форме определения сообщается понятие о ментально-поведенческих характеристиках человека, соответствующих современному уровню развития антропологического знания, базовому словарю обучающихся, их возрастным и психологическим

особенностям<sup>1</sup>: “Each of us a member of multiple groups. <...> Tribes are groups that we identify strongly with. <...> Tribalism is the behavior and attitudes that we exhibit as a result of belonging to those tribes. <...> Allegiance to your tribe may cause you to repeat the tribe’s position on issue. <...> the tribe’s thinking will influence your thinking, and your thinking might influence that of the tribe. To belong to tribe is a part of human nature. <...> Challenging or abandoning the beliefs of a tribe can make us very unpopular or even cause outrage (intense anger and shock) and place us in danger of retribution (punishment inflicted in response to an action). One characteristics of being human is our capacity for rational and logical thought. Our senses reflecting an independent reality. Our experience of the world is affected not only by what is “out there”, but also by the structure of our sense organs our minds. The construction of our beliefs should in some way match or mirror the reality we find ourselves in. <...> Psychology recognizes that we can deviate from the norm. There is such a thing as normal, healthy psychology, which is related to cultural and social norms. <...> moral principles that govern our beliefs and behaviours. <...> The mental process of acquiring knowledge <...> via the senses, memory, imagination, experience and rational thought .<...> To protect their beliefs, people may use a variety of defense mechanisms, such as selective attention (seeing what they want to see), rationalization (manufacturing bad reasons to justify their prejudices) and communal reinforcement (mixing exclusively with people who hold similar beliefs). <...> Humans are the cause of climate change. <...> Our memory reminds essential <....> not only in terms of their personal identity but also in terms of their shared identity with others. <...> the ability

---

<sup>1</sup> Как и в случае с учебником “Biology” описание ментально-поведенческих характеристик человека в учебнике “Theory of Knowledge” представлено в явном виде (не имплицитном), то есть в форме определения. При этом изложение ментально-поведенческих характеристик человека, составляющих содержание понятия данной стороны человеческого существа, рассредоточено по всему тексту учебника и перемежается с другими описаниями, не имеющими отношение к ментально-поведенческим характеристикам человека. Эти описания нами опущены и обозначены в тексте значками <...>.

*to imagine and understand the feelings and viewpoints of another person. <...> the ability to generate ideas or produce works that are original, surprising and valuable. <...> the ability to reason and think clearly, sensibly or logically. <...> Most of events that you experience in life do not change you in a way that you are conscious of. Nevertheless, they can have a considerable effect.*

*<...> A major characteristic of homo sapiens that separates us from all other known species is that we do not have to begin from scratch in every generation. <...> New born humans have at their disposal an unimaginably vast store of knowledge and skills that they can inherit from the multiple generation that precede them <.....>”.*

*(«Каждый из нас – участник нескольких групп. <...> Племена – это группы, с которыми мы твердо себя идентифицируем. <...> Трайбализм – это поведение и отношение, которые мы проявляем в результате принадлежности к этим племенам. <...> Верность своему племени может заставить вас повторить позицию племени по определенному вопросу. <...> Мышление племени будет влиять на ваше мышление, а ваше мышление может влиять на мышление племени. Принадлежать к племени – это часть человеческой природы. Оспаривание или отказ от верований племени может сделать нас очень непопулярными или даже вызвать возмущение (сильный гнев и шок) и подвергнуть нас опасности возмездия (наказания, налагаемого в ответ на действие). <...> Одна из характеристик человека – это способность к рациональному и логическому мышлению. Наши чувства отражают независимую реальность. На наше восприятие мира влияет не только то, что «снаружи», но и структура наших органов чувств, нашего разума.) Построение наших убеждений должно каким-то образом соответствовать или отражать реальность, в которой мы находимся. <...> Психология признает, что мы можем отклоняться от нормы. Есть такая вещь, как нормальная, здоровая психика, которая связана с культурными и социальными нормами. <...> Моральные принципы, определяют наши убеждения и поведение. <...> Психологический процесс приобретения знаний <...> через чувства, память,*

*воображение, опыт и рациональное мышление. <...> Чтобы защитить свои убеждения, люди могут использовать различные защитные механизмы, такие как избирательное внимание (видение то, что они хотят видеть), рационализация (создание причин для оправдания своих предрассудков) и общественное подкрепление (общение исключительно с людьми, которые придерживаются схожих убеждений). <...> Люди – причина изменения климата. <...> Наша память важна <...> не только с точки зрения нашей личной идентичности, но и с точки зрения нашей идентичности с другими. <...> Способность представлять и понимать чувства и точки зрения другого человека. <...> Способность генерировать идеи или создавать оригинальные, удивительные и ценные работы. <...> Способность рассуждать и мыслить ясно, разумно или логично. <...> Большинство событий, которые вы переживаете в жизни, не меняют вас так, чтобы вы это явно осознавали. Тем не менее они могут иметь значительное влияние.*

*<...> Основная характеристика *homo sapiens*, которая отличает его от всех других известных видов, – это передача социального опыта одним поколением другому. <...> Новорожденные люди имеют в своем распоряжении невообразимо огромный запас знаний и навыков, которые они наследуют от множества предшествующих им поколений <...>».)<sup>1</sup>*

В данном описании переданы следующие смыслы и значения: человек есть составная часть группы, или племени; жизнь человека в группе (племени) определяет его поведение, при этом человек тоже оказывает влияние на поведение всей группы, (племени); отчуждение человека от норм, существующих в группе, производит у нее возмущение, гнев, шок, что приводит к непопулярности человека и его наказанию группой; человек может отказаться от

---

<sup>1</sup> Перевод английского текста на русский язык представляет собой дословный перевод, так называемый подстрочник. Такой перевод необходим для максимальной приближенности к аутентичной трактовке, в которой сохраняется британская культурная идентичность описаний ментально-поведенческих характеристик человека.

общеустановленной нормы; яркая характеристика человека – наличие у него рационального мышления; отчуждение от группы (племени) приводит человека к беде, опасности; убеждения и поведение человека определяются моральными принципами; человеку присуща способность сопереживать, творить; человеку присуще стремление передавать социальный опыт от одного поколения другому.

Описание, содержащее данные смыслы и значения, принимается в качестве эталонного описания и инструмента замера ментально-поведенческих характеристик человека.

Поскольку эти описания содержатся в учебниках, они соответствуют возрастным и психологическим особенностям обучающихся (детям юношеского возраста 17-18 лет); их базовому словарю; отвечают современному уровню развития антропологического знания; являются аутентичными.

Для замера соответствия реконструированного описания физических и ментально-поведенческих признаков человека эталонному описанию применяется критерий, который позволяет:

- осуществлять контроль за тем, какие смыслы и значения составляют АиА содержание, представленное в текстах учебника, применяющегося при обучении английскому языку в старших классах;

- осуществлять сравнение и устанавливать соответствие реконструированного описания физических и ментально-поведенческих признаков человека (содержащихся в текстах учебника по английскому языку для старших классов) аутентичному описанию;

- обеспечивать работу по внесению в тексты учебника недостающих лексикографических описаний с целью максимального приближения АиА содержания к аутентичному описанию.

Теоретическим обоснованием данного критерия являются основные положения сравнительной педагогики.

<p><b>Критерий соответствия реконструированного лексикографического описания признаков человека его эталонному аутентичному описанию</b></p>
--

<b>Шкала оценивания</b>	соответствует
	частично соответствует
	нулевое соответствие

Замер соответствия осуществляется с использованием качественной шкалы, имеющей показатели: «соответствует», «частично соответствует», «нулевое соответствие». Замер производится в следующем порядке:

1. Наложение реконструированного лексикографического описания на аутентичное описание.
2. Сравнение с целью выявления сходства или различия (совпадений).
3. Фиксация одного из показателей: «соответствует», «частично соответствует», «нулевое соответствие».

Замер физических и ментально-поведенческих признаков человека производится отдельно.

Замер производится не для установления оценки «плохой/хороший» учебник, а для сравнения описаний физических и ментально-поведенческих признаков человека (содержащихся в отечественных учебниках по английскому языку для старшеклассников) с аутентичными описаниями. То есть для установления соответствия реконструированного описания аутентичному описанию.

По своей сути, данная аналитическая работа является компаративным исследованием, направленным на сравнение АиА содержания учебника по английскому языку с аутентичным содержанием, то есть на соответствие АиА смыслов и значений (переданных с помощью английского языка в отечественном учебнике) подлинной культуре. Данная аналитическая работа является базовой для педагогического компаративного исследования.

Справедливости ради отметим, что обучение иностранному языку осуществляется именно с погружением обучающихся в культуру того народа, язык которого они усваивают. Одним из главных условий оптимального и эффективного обучения иностранному языку является «погружение» в культуру. Это, в частности, позволяет не «изучать» язык, а использовать его как

инструмент, как средство общения. В этом отношении учителю иностранного языка нужно помнить, что язык не следует изучать, а следует им пользоваться и принимать культуру народа, использующего этот язык, по возможности становиться ее частью. И только так учитель может достичь успехов при обучении учеников иностранному языку. Попытки научения обучающихся только языку с отрывом от культуры не приведут к должному результату.

## **VII. Когнитивная интерпретация результатов описания семантики языкового образа человека.**

На этом этапе осуществляется когнитивная интерпретация образа человека как мыслительного конструкта на материале языковых данных, полученных в ходе выполнения предыдущих операций. Предыдущие операции позволили осуществить лексическую реконструкцию образа человека, то есть объективировать (овнешнить) данный образ с помощью языка. На данном этапе «переводится» языковой материал в когнитивную эмпирию, то есть выполняется когнитивная интерпретация описания семантики языкового образа человека, имплицитно содержащегося в учебнике по английскому языку.

Когнитивная интерпретация результатов описания семантики языкового образа человека проводится в три этапа.

На первом этапе выделяются в «физическом» и «ментально-поведенческом» пространствах образа человека смысловые зоны, ранжирующиеся по яркости смысловых оттенков и интерпретируются в полевой структуре содержания этих пространств как ядро и периферия. Для именованя смысловых зон используется имя наиболее частотного языкового репрезентанта семантического признака.

На втором этапе проводится интерпретирование всех семантических признаков. Идентичные семантические признаки интерпретируются как языковые репрезентации одного и того же семантического признака. Частотность этих признаков суммируется.



На третьем этапе осуществляется ранжирование семантических признаков по степени их яркости по установленному ранее процентному показателю языковых репрезентантов этих признаков.

Когнитивная интерпретация семантических признаков «физического» и «ментально-поведенческого» пространств образа человека осуществляется отдельно.

Эмпирическая проверка разработанного нами алгоритма для проведения экспертных мероприятий, направленных на выявление АиА содержания, отраженного в текстах учебника по английскому языку для старших классов в языковом образе человека, представлена в 3-й главе данной работы.

### **Выводы по второй главе**

Теоретико-операциональный базис процедуры экспертного изучения АиА содержания школьных учебников по иностранному языку составляют объективные закономерности человеческого познания – закономерности, определяющие принципы дидактики. Поэтому в методике экспертизы АиА содержания учебников по иностранному языку как разработке педагогической науки находят приложение основные принципы дидактики: принцип сознательности обучающихся в познавательном процессе, принцип научности и доступности, принцип воспитывающего характера обучения, принцип культуросообразности обучения.

Поскольку смысловая организация АиА содержания в учебнике по иностранному языку связана со спецификой данного учебника (содержание учебников по иностранному языку должно быть соотнесено с культурой народа, на обучение языку которого направлен учебник), методика экспертизы АиА содержания школьных учебников по иностранному языку ведет к разработке собственного методического принципа, который выводится из закономерностей усвоения обучающимися знаний, соответствующих языковому коду культуры.

В связи с этим при отборе и подготовке АиА содержания учебников по иностранному языку необходимо применение инструментов, обеспечивающих учет педагогической и культурологической специфики АиА содержания и включения его на этой основе в общий содержательный строй данных учебников.

Инструментом, обеспечивающим аналитическое рассмотрение АиА содержания, отраженного в языковом образе человека в учебнике для общеобразовательной школы, является созданный на теоретической платформе педагогической семиологии алгоритм, состоящий из константных блоков. Эти константные блоки описывают порядок действий, направленных на выявление в текстах учебника АиА смыслов и значений, аналитическое рассмотрение их дидактической и воспитательной ценности, измерение качества их педагогического и культурного влияния на обучающихся.

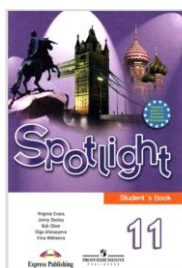
Для осуществления экспертных мероприятий, ориентированных на изучение АиА содержания учебников по английскому языку для старших классов общеобразовательной школы, разработанный педагогической семиологией алгоритм детализирован. С помощью процедуры детализации введена операция, обеспечивающая соотнесение АиА содержания учебника по английскому языку с социальными и ментальными особенностями культуры британского народа, языком этого народа как важнейшим элементом его культуры, и детализирована операция определения ключевых слов, необходимая для реконструкции АиА содержания.

Предлагаемый нами алгоритм мы рассматриваем как инструмент экспертного (инструментального) изучения, позволяющего получить интегральное видение АиА содержания учебника по английскому языку на основе педагогико-компаративного и лингвокультурологического изучения дидактической и воспитательной ценности смыслового строя данного учебника.

### Глава 3. Экспертиза аксиологического и антропологического содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы: эмпирические данные и их аналитическое рассмотрение

#### 3.1. Аксиологическое и антропологическое содержание учебника по английскому языку “Spotlight” для 11 класса

Для эмпирической проверки модифицированного алгоритма в процессе проведения экспертизы АиА содержания нами отобран учебник по английскому языку “Spotlight” для 11 класса [9] (рис. 3).



**Рис. 3.** Обложка учебника: *Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. и др.* Spotlight. Student's Book. Английский язык. 11 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый уровень. М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. 256 с.

Выбор этого учебника обусловлен тем, что он адресован обучающимся, которые завершают обучение в общеобразовательной школе, соответственно тем, что в этом учебнике представлено наиболее полное АиА содержание. Этот учебник выполняет одну из главных задач, связанную с целенаправленным формированием у обучающихся знаний о человеке. Как уже отмечалось в параграфе 1.2., формирование у обучающихся знаний о человеке является одной из главных задач общего образования.

Характерной особенностью учебника “Spotlight” является то, что он является частью учебно-методического комплекта «Английский в фокусе. 11 класс» и предназначен для учащихся 11 класса, заканчивающих изучение английского языка в общеобразовательной школе. Учебник получил положительные заключения научной, педагогической, общественной экспертиз Российской академии образования и Российского книжного союза. Материал создан международным авторским коллективом: российским издательством «Просвещение» и британским издательством-партнером “Express Publishing”. Авторами учебника являются языконосители Вирджиния Эванс – почетный профессор университета Суонси (Уэльс, Великобритания), автор известных во всем мире учебников по английскому языку издательства “Express Publishing”, создатель уникальной методики обучения английскому языку; Джени Дули – автор учебников по английскому языку, президент центра, проводящего Кембриджский экзамен ESOL; Боб Оби – автор учебников английского языка, преподаватель. Помимо этого, авторами данного учебника являются и отечественные специалисты. Ольга Васильевна Афанасьева – доктор филологических наук, профессор, заслуженный профессор МГПУ, с 1970-ых годов работает в высшей школе. Возглавляла секцию английского языка федерального экспертного совета при Министерстве образования РФ. В настоящее время возглавляет авторский коллектив по подготовке учебно-методической литературы для общеобразовательной и высшей школы для обучения английскому языку. Член редколлегии журнала «Иностранные языки в школе». Ирина Владимировна Михеева – профессор кафедры английской филологии и современных технологий обучения МГПУ, старший научный сотрудник лаборатории содержания новых технологий обучения.

Материал учебника структурирован по 8-и тематическим модулям: “Relationships” (Взаимоотношения), “Where there’s a will there’s a way” (Было бы желание, а остальное приложится), “Responsibility” (Ответственность), “Danger!” (Опасно!), “Who are you?” (Кто ты?), “Communication” (Общение), “In days to

come” (В грядущем), “Travel” (Путешествие). Помимо этих модулей, учебник содержит разделы “Exam Practice” (Подготовка к экзамену), “Word Perfect” (Работа с лексикой), “Grammar Check” (Проверка грамматики), “Spotlight on Russia” (О России), “Song Sheets” (Тексты песен), “Grammar Reference Section” (Грамматический справочник), “Irregular Verbs” (Неправильные глаголы), “Study Skills” (Умения и навыки), “Word List” (Список слов).

В учебнике, помимо учебных материалов, содержатся полезные советы для обучающихся, направленные на успешное выполнение заданий. Кроме того, учебник содержит и такие задания, которые позволяют им подготовиться к сдаче ЕГЭ по английскому языку. Эти задания отмечены значком RNE.

Работа с текстовыми материалами учебника обеспечивает достижение обучающимися личностных, предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы.

В данном учебнике, как и в других школьных учебниках, имплицитно содержится языковой образ человека. Для того чтобы разобраться с тем, каково содержание этого образа и какое содержание этого образа апеллирует к сознанию обучающихся, работающих с текстами, представленными в этом учебнике, было проведено специальное исследование.

С применением разработанного инструментария, представленного в параграфе 2.2., была проведена аналитическая работа. Целью данной работы выступила эмпирическая проверка модифицированного алгоритма в процессе проведения экспертизы АиА содержания данного учебника, соотнесение этого содержания с аутентичным содержанием, определение педагогической состоятельности данного учебника в формировании у обучающихся знаний о человеке, внесение корректив в АиА содержание этого учебника. Для этого была проведена на материале языковых единиц (лексем) реконструкция имплицитно содержащегося в текстах учебника по английскому языку “Spotlight” для 11 класса образа человека и его когнитивная интерпретация. Особенностью

проведенного исследования явилось соотнесение реконструированного АиА содержания с аутентичным описанием.

### **I. Определение ключевого слова.**

На этом этапе осуществлялось определение ключевых слов, которые были необходимы для реконструкции языкового образа человека, имплицитно содержащегося в текстах учебника “Spotlight”. Как отмечено в параграфе 2.2., в соответствии с замыслом исследования были определены ключевые слова *man*, *human*, *human being*, *person* и супплетивная форма *people*.

### **II. Регистрирование ключевых слов *man*, *human*, *human being*, *person*, *people* и их маркирование.**

На этом этапе реконструкции языкового образа человека была проведена выборка назначенных лексем *man*, *human*, *human being*, *person*, *people* и их маркирование. Эта операция осуществлялась с применением компьютерного инструмента – программы “Adobe Acrobat Reader DC”, являющейся цифровым аналогом метода сплошной выборки.

### **III. Обнаружение и маркирование контекстуальных связей ключевых слов *man*, *human*, *human being*, *person*, *people* с другими словами.**

Проведение данной операции реконструкции языкового образа человека было необходимо для выявления смысловых связей слов *man*, *human*, *human being*, *person*, *people* с другими словами. Эта операция позволила выявить слова, связанные контекстуально со словами *man*, *human*, *human being*, *person*, *people*, и осуществить маркирование этих связей.

Эта операция выполнялась в два этапа. На первом этапе осуществлялось выявление и маркирование данных смысловых связей слов в микроконтексте – в пропозициях. На втором этапе – аналитическая работа выполнялась в макроконтексте – в абзаце. В результате выполнения этой операции тексты учебника получили вид маркированного массива.

**IV. Распределение лексических единиц с признаковой семантикой, контекстуально связанных со словом *man, human, human being, person, people*, по классам слов (по данным маркированных контекстуальных связей ключевых слов *man, human, human being, person, people* с другими словами).**

На этом этапе реконструкции языкового образа человека были распределены с указанием частотности лексические единицы, связанные со словами *man, human, human being, person, people*, по двум классам: классу слов с физической признаковой семантикой и классу слов с ментальной и поведенческой признаковой семантикой. Эта операция проводилась с применением сетки смысловой общности слов *man, human, human being, person, people* со словами признаковой семантики.

СЛОВА С ПРИЗНАКОВОЙ СЕМАНТИКОЙ	
Слова с физической признаковой семантикой	Слова с ментальной и поведенческой признаковой семантикой
<i>young 15</i> <i>own age 2</i> <i>older 2</i> <i>of some races 1</i> <i>elderly 1</i> <i>from different generation 1</i> <i>six inches tall 1</i>	<i>homeless 4</i> <i>British 2</i> <i>ordinary 2</i> <i>hurried 1</i> <i>friendly 1</i> <i>in trouble 1</i> <i>alone 1</i> <i>moving 1</i> <i>inferior 1</i> <i>great 1</i> <i>new 1</i>

	<i>rude 1</i> <i>different cultures 1</i> <i>wealthy 1</i> <i>drug addicts 1</i> <i>alcoholic 1</i> <i>honorable 1</i> <i>dignified 1</i> <i>dishonest 1</i> <i>better 1</i> <i>sensitive 1</i> <i>gullible 1</i> <i>arriving 1</i> <i>famous 1</i> <i>in need 1</i> <i>native 1</i> <i>free 1</i> <i>equal 1</i> <i>guilty 1</i> <i>terrified 1</i> <i>kind 1</i> <i>charming 1</i> <i>warm 1</i>
--	---

Содержательно языковой образ человека в учебнике по английскому языку “Spotlight” для 11 класса представлен следующим описанием. Смысловые связи слов *man*, *human*, *human being*, *person*, *people* с лексемами физической признаков семантики свидетельствуют о небогатой вариативности смысловых оттенков, которые репрезентируют «физическое» пространство реконструируемого образа. Просматривается низкая номинативная плотность этого пространства образа человека. Несмотря на это, «физическое» пространство образа человека имеет репрезентант с высокой частотностью (15 словоупотреблений) – *young*. Это значит, что слово *young* репрезентирует яркий смысловой оттенок в «физическом» пространстве образа человека и что до сознания обучающихся, работающих с текстами данного учебника, доходит значительное число раз этот смысловой оттенок. Низкая номинативная плотность «физического» пространства образа человека позволяет сделать вывод о неактуальности осмысления физических характеристик человека и



необходимости включения в это пространство образа человека дополнительных описаний путем внесения в текст учебника необходимых лексикографических описаний.

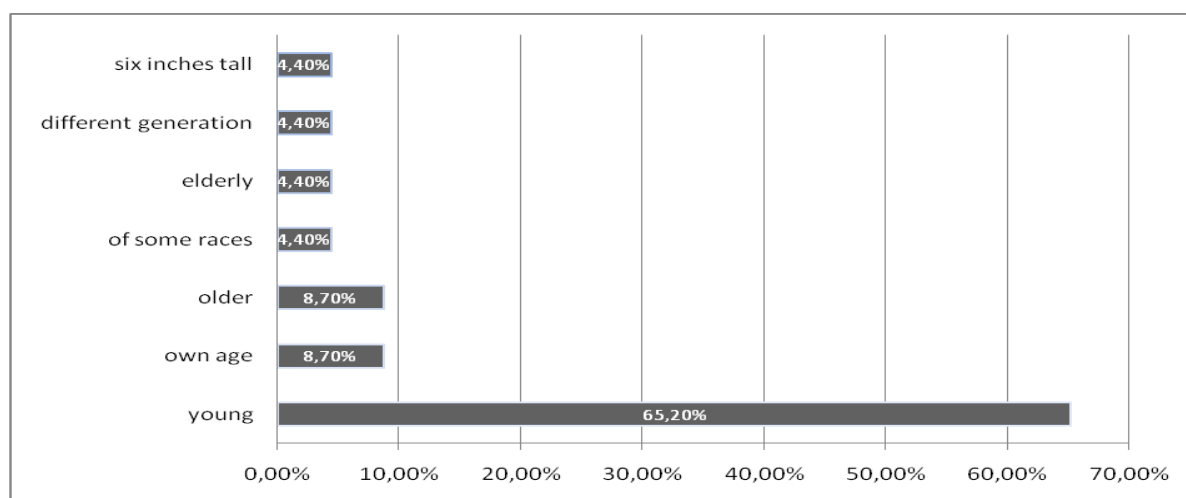
Что касается смысловых связей слов *man*, *human*, *human being*, *person*, *people* с лексемами ментальной и поведенческой признаковой семантики, то эти связи широко репрезентированы. Просматривается относительно высокая номинативная плотность «ментально-поведенческого» пространства образа человека, относительно высокая степень детализации этого пространства данного образа. Однако частотность каждого из репрезентантов не превышает 1-2 словоупотреблений (за исключением репрезентанта *homeless*, употребленного 4 раза), что позволяет сделать заключение об отсутствии ярких смысловых оттенков «ментально-поведенческого» пространства образа человека.

#### **V. Установление частотности слов с признаковой семантикой и ее лексикостатистическая обработка с целью выявления в полевой организации номинативных пространств образа человека ярких смысловых оттенков.**

Лексикостатистические данные частотности языковых репрезентантов признаков человека в рамках «физического» пространства образа человека, имплицитно содержащегося в текстах учебника “Spotlight” для 11 класса, представлена в следующей таблице и на диаграмме:

<b>Слово с признаковой семантикой</b>	<b>Количество словоупотреблений</b>	<b>Частотность</b>	<b>Показатель</b>
<i>young</i>	15	65,20%	наиболее частотный
<i>own age</i>	2	8,70%	менее частотный
<i>older</i>	2	8,70%	менее частотный
<i>of some races</i>	1	4,40%	менее частотный
<i>elderly</i>	1	4,40%	менее частотный
<i>different generation</i>	1	4,40%	менее частотный

<i>six inches tall</i>	1	4,40%	менее частотный
------------------------	---	-------	-----------------

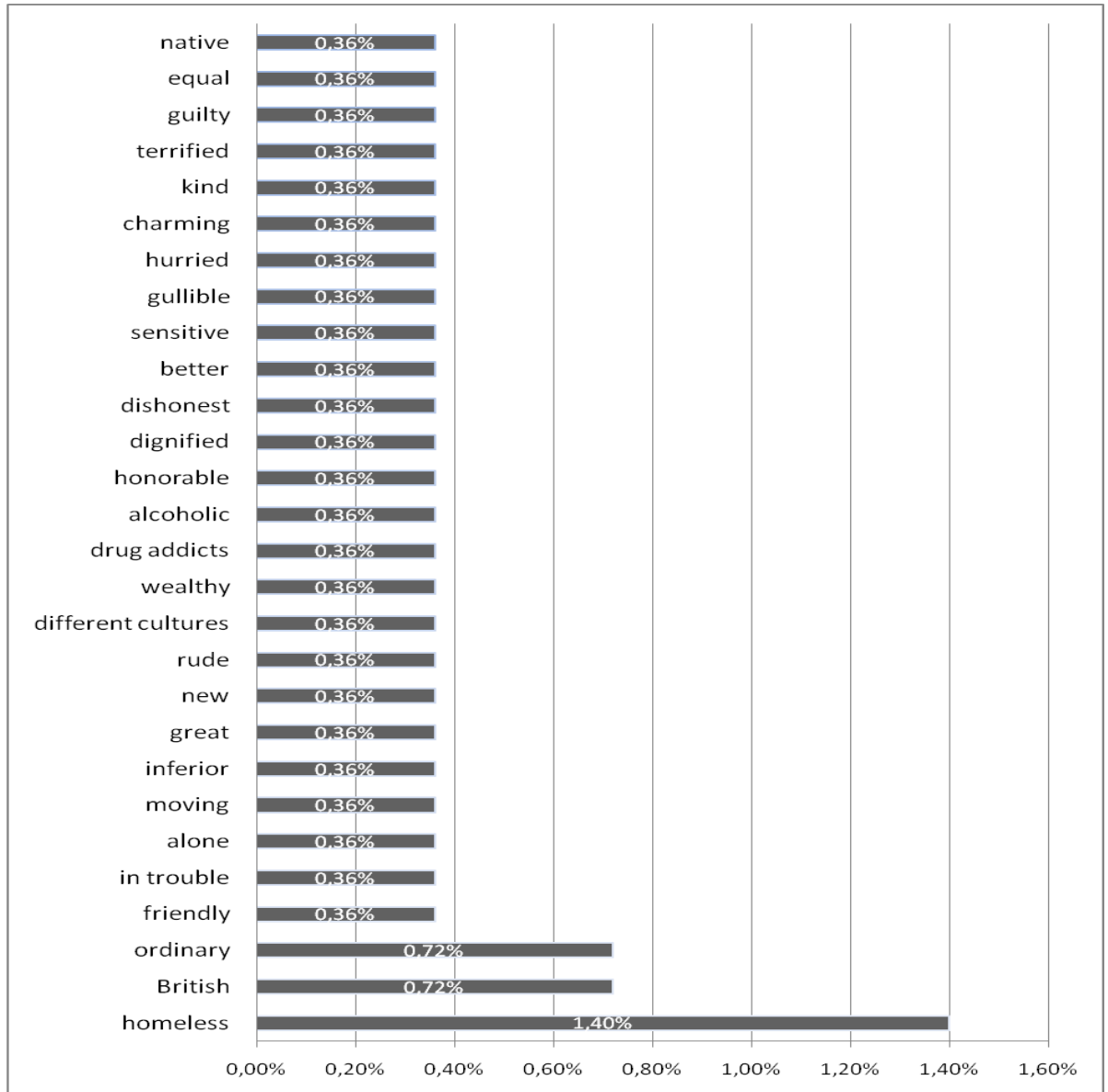


Лексикостатистические данные, таким образом, свидетельствуют о том, что в «физическом» пространстве образа человека множественно представлено освещение физического свойства человека, отсылающего к обсуждению количества прожитых лет – *young* (молодой). Языковой репрезентант этого признака имеет показатель «наиболее частотный». Это сделало возможным заключение о наличии в полевой организации данного пространства яркого смыслового оттенка.

Лексикостатистические данные частотности языковых репрезентантов признаков человека в рамках «ментально-поведенческого» пространства образа человека, имплицитно содержащегося в текстах учебника “Spotlight” для 11 класса, представлены в следующей таблице и на диаграмме:

Слово с признаковой семантикой	Количество словоупотреблений	Частотность	Показатель
<i>homeless</i>	4	1,40%	менее частотный
<i>British</i>	2	0,72%	менее частотный
<i>ordinary</i>	2	0,72%	менее частотный
<i>friendly</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>in trouble</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>alone</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>moving</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>inferior</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>great</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>new</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>rude</i>	1	0,36%	менее частотный

<i>different cultures</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>wealthy</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>drug addicts</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>alcoholic</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>honorable</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>dignified</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>dishonest</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>better</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>sensitive</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>gullible</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>hurried</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>charming</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>kind</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>terrified</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>guilty</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>equal</i>	1	0,36%	менее частотный
<i>native</i>	1	0,36%	менее частотный



Лексикостатистические данные, таким образом, свидетельствуют о том, что в «ментальном-поведенческом» пространстве образа человека ни один из репрезентантов смысловых оттенков не имеет множественного, «сгущенного», сосредоточения в данном пространстве образа человека. Все языковые репрезентанты ментальных и поведенческих признаков человека имеют показатели «менее частотный». Это свидетельствует об отсутствии в полевой организации «ментального-поведенческого» пространства образа человека ярких СМЫСЛОВЫХ ОТТЕНКОВ.

**VI. Установление соответствия реконструированного лексикографического описания признаков человека, передаваемых словами, контекстуально связанными с лексемами *man, human, human being, person, people*, эталонному аутентичному описанию<sup>1</sup>.**

При наложении реконструированного в тексте учебника “Spotlight” для 11 класса лексикографического описания физических признаков человека на аутентичное эталонное описание обнаруживается совпадение описаний признака, освещающего физическое состояние человека *young* (молодой). Также выявляются другие семантические совпадения, переданные следующими словами: *age* (возраст), *older* (пожилей), *different* (разнообразные). В связи с этим устанавливается показатель «частично соответствует». Таким образом, выведенное лексикографическое описание физических признаков человека в тексте учебника “Spotlight” для 11 класса частично соответствует аутентичному эталонному описанию.

На данном этапе аналитической работы проводился сравнительный анализ, который позволил установить соответствие описания физических характеристик человека аутентичному описанию. Эта работа связана с замыслом исследования – осуществить сравнение АиА содержания, представленного в отечественных учебниках по английскому языку для старшекласников, с аутентичным АиА содержанием, наличествующим в аутентичных учебниках, и при необходимости произвести работу по внесению недостающих лексикографических описаний в тексты анализируемого учебника. Сравнительный анализ необходим для выяснения того, соответствует ли описание физических характеристик человека, содержащихся в учебнике “Spotlight” для 11 класса, культуре народа, обучению языку которого посвящен данный учебник.

---

<sup>1</sup> Данная операция выполняется с применением метода сравнительного (компаративного) анализа.

При наложении аутентичного описания на реконструированное описание обнаруживается совпадение следующих смыслов и значений: люди отличаются по росту, цвету и структуре волос, цвету кожи; человек в молодом возрасте имеет способности, которые с возрастом изменяются. Других совпадений не выявлено. Поэтому для того, чтобы физическое описание было максимально приближено к аутентичному, необходимо в него внести недостающие лексикографические описания, отсылающие к тем смыслам и значениям, которые отражены в аутентичном описании физических характеристик (см. стр. 88-89).

С этой целью в тексты учебника “Spotlight” для 11 класса нужно ввести такие английские слова и выражения, которые передают следующие смыслы и значения: клетки человека состоят из 80% воды; физиологические реакции в организме человека протекают с максимальной скоростью при температуре около 37° С; у человека есть 46 хромосом в 23 парах, одна пара определяет пол; у человека есть сердце размером с кулак; легкие защищены грудной клеткой и диафрагмой; нервная система состоит из нейронов; человек воспринимает лишь часть спектра; люди могут принимать в пищу мясо, рыбу; люди – приматы; органы чувств позволяют поддерживать связь с окружающим миром; люди в молодом возрасте могут слышать звуки высокой частоты, с возрастом эта способность теряется; мозг состоит из нейронов и нейронных связей, имеет левое и правое полушарие, левое специализируется на производстве речи, а правое – на понимании информации и ее интерпретации.

В таком случае тексты учебника “Spotlight” для 11 класса будут содержать описания физических характеристик человека, максимально приближенные к аутентичному описанию, и при работе с текстами этого учебника у обучающихся в сознании будет формироваться близкий к аутентичному языковой образ человека.

При наложении реконструированного лексикографического описания на эталонное аутентичное описание ментальных и поведенческих признаков человека обнаруживается совпадение. В эталонном аутентичном описании

данных признаков человека наличествует характеристика, переданная словом *in danger* (*в опасности*), в реконструированном лексикографическом описании также наличествует такая характеристика, переданная словом *in trouble* (*в беде*). Других совпадений не обнаружено. В связи с этим устанавливается показатель «частично соответствует». Таким образом, выведенное лексикографическое описание ментальных и поведенческих признаков человека в тексте анализируемого учебника “Spotlight” для 11 класса частично соответствует эталонному аутентичному описанию.

На этом участке аналитической работы был проведен сравнительный анализ, который позволил установить соответствие описания ментально-поведенческих характеристик человека аутентичному описанию. С этой целью было проведено наложение аутентичного описания на реконструированное описание и были обнаружены совпадения следующих смыслов и значений: отчуждение от группы приводит человека к беде, опасности. Других совпадений не выявлено. Поэтому для того, чтобы ментально-поведенческое описание было максимально приближено к аутентичному, необходимо в него внести недостающие лексикографические описания, отсылающие к тем смыслам и значениям, которые отражены в аутентичном описании ментально-поведенческих характеристик (см. стр. 93-94).

С этой целью в тексты учебника “Spotlight” для 11 класса нужно ввести такие английские слова и выражения, которые передают следующие смыслы и значения: человек есть составная часть так называемой группы, или племени; жизнь человека в группе (племени) определяет его поведение, при этом человек тоже оказывает влияние на поведение всей группы, (племени); отчуждение человека от норм, существующих в группе, производит у нее возмущение, гнев, шок, что приводит к непопулярности человека и его наказанию группой; человек может отказаться от общеустановленной нормы; яркая характеристика человека – наличие у него рационального мышления; убеждения и поведение человека определяются моральными принципами; человеку присуща способность

сопереживать, творить; человеку присуща передача социального опыта от одного поколения другому.

В таком случае тексты учебника “Spotlight” для 11 класса будут содержать описания ментально-поведенческих характеристик человека, максимально приближенные к аутентичному описанию, и при работе с текстами этого учебника у обучающихся в сознании будет формироваться близкий к аутентичному языковой образ человека. Поскольку обучение иностранному языку сопряжено с обращением обучающихся к культуре народа, язык которого изучается, содержание языкового образа человека в учебнике английского языка должно быть «привязано» к культуре этого народа.

## **VII. Когнитивная интерпретация результатов описания семантики языкового образа человека.**

Анализ результатов описания семантики языкового образа человека позволяет выделить в полевой организации содержания «физического» и «ментально-поведенческого» пространств данного образа ядерные и периферийные смысловые зоны<sup>1</sup>.

Полевая структура содержания «физического» пространства образа человека имеет ядерную и периферийную смысловые зоны.

---

<sup>1</sup> Выделение смысловых зон в структуре содержания языкового образа человека позволило определить смысловые «сгустки» и разобраться с тем, какие смыслы и значения наполняют содержание образа человека в учебнике “Spotlight” для 11 класса. Именно для этого и необходима когнитивная интерпретация семантики языкового образа человека. На предыдущем этапе исследования было обнаружено совпадение языковых единиц, а при переводе языковой эмпирии в смысловую стало возможным обнаружение совпадений на уровне смыслов. Так, например, при осуществлении когнитивной интерпретации стало возможным обнаружение совпадений целого ряда смыслов и значений, наличествующих в текстах учебника “Spotlight”, с аутентичными смыслами и значениями.



Ядро «физического» пространства образа человека составляет смысловая зона характеристики возраста человека: *young* (молодой) (15).

Периферия «физического» пространства образа человека представлена следующими смысловыми зонами:

зона характеристики количества прожитых лет: *older* (пожилого возраста), *own age* (своего возраста), *different generation* (разных поколений) (4);

зона характеристики расовой принадлежности: *of some races* (некоторых рас) (1);

зона характеристики длины тела: *six inches tall* (ростом в шесть дюймов) (1);

Полевая структура содержания «ментально-поведенческого» пространства образа человека не имеет ядра смыслового содержания и представлена обширной периферией смысловых зон:

зона характеристики нравственного бытия: *dignified* (достойный), *honorable* (благородный, честный), *dishonest* (нечестный), *free* (свободный), *kind* (доброжелательный), *warm* (теплый, сердечный), *friendly* (дружелюбный), *rude* (грубый) (8);

зона характеристики психического состояния: *sensitive* (чувствительный), *gullible* (доверчивый, легковерный), *fearful* (напуганный), *terrified* (запуганный), *alone* (одинокий), *in trouble* (в беде) (6);

зона характеристики девиантного поведения: *alcoholics* (страдающий алкоголизмом), *drug addicts* (потребляющий сильнодействующие наркотики), *homeless* (бездомный) (6);

зона характеристики человека, выделяющегося среди других: *famous* (выдающийся), *new* (новый), *inferior* (подчиненный), *great* (великий), *better* (лучший), *charming* (очаровательный, обаятельный) (6);

зона характеристики места происхождения: *British* (Британский), *native* (местный, родной) (5);

зона характеристики действенности: *hurried* (торопливый), *moving* (движущийся) (2);

зона характеристики материального благосостояния: *in need* (нуждающийся), *wealthy* (богатый, состоятельный) (2);

зона характеристики правового бытия: *equal* (равноправный) (1);

зона характеристики человека, ничем не выделяющегося среди других: *ordinary* (простой, обычный) (1);

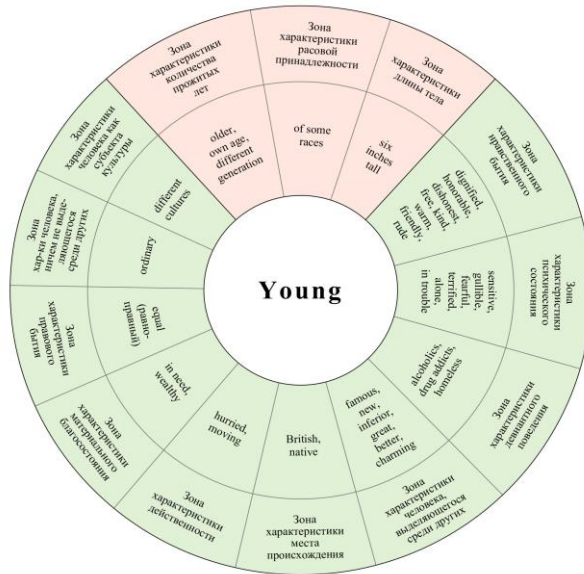
зона характеристики человека как субъекта культуры: *different cultures* (различные культуры) (1).

Семантические признаки, распределенные по данным полевым зонам, ранжируются по степени их яркости следующим образом. В структуре содержания «физического» пространства образа человека ярким семантическим признаком является ядерный семантический признак характеристики возраста человека. Периферия данного пространства образа человека представлена бедным когнитивным содержанием, которое составляют неяркие (неактуальные) семантические признаки.

В структуре содержания «ментально-поведенческого» пространства образа человека доминирующими яркими семантическими признаками выступают периферийные семантические признаки, характеризующие нравственное бытие человека, его психическое состояние, девиантное поведение, человека, выделяющегося среди других. При этом периферия «ментально-поведенческого» пространства образа человека широко представлена неяркими семантическими признаками (рис. 4).

Таким образом, когнитивная интерпретация результатов исследования показывает, что тексты учебника по английскому языку “Spotlight” для 11 класса содержат образ человека с ядерным семантическим признаком характеристики возраста человека и более или менее яркими периферийными семантическими признаками, характеризующими: нравственное бытие человека; его психическое состояние; девиантное поведение; человека, выделяющегося среди других.

Текстовые материалы учебника по английскому языку “Spotlight” для 11 класса, в которых представлено такое содержание образа человека, апеллируют к сознанию обучающихся, работающих с текстами данного учебника, именно этот образ человека.



**Рис. 4.** Структура содержания языкового образа человека в учебнике: *Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. и др. Spotlight. Student’s Book. Английский язык. 11 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый уровень. М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. 256 с.*

При работе с текстами учебника “Spotlight” сознание старшеклассников «встречается» с образом человека с ярким смысловым оттенком, переданным словом *young* (молодой). Это значит, что тексты учебника способствуют формированию в сознании обучающихся смыслов, отсылающих к периоду жизни человека, связанному с его юностью и молодостью. Эти смыслы чрезвычайно важны для старшеклассников, поскольку обучающиеся идентифицируют себя с людьми именно этого возраста. Педагогическая ценность этих смыслов заключается в прямой обращенности к личности обучающегося, лично ориентированной направленности текстовых материалов учебника, их

неотчужденности от субъекта обучения и воспитания. Эти смыслы порождают у обучающихся мотивы к освоению английского языка и положительный эмоциональный отклик, который обеспечивает прочное усвоение учебного материала.

При работе с текстами учебника “Spotlight” к сознанию старшеклассников апеллируют и менее ярко представленные в образе человека, содержащегося в учебнике, смыслы нравственного бытия человека, его психического состояния, девиантного поведения, человека, выделяющегося среди других. Эти неярко представленные смыслы в тексте учебника в силу своей периферийности, «приглушенности», не могут оказывать особого влияния на формирование в сознании обучающихся личностных смыслов. Что, с одной стороны, является положительным моментом, поскольку некоторые смыслы сопряжены с обсуждением поведения человека, отклоняющимся от регламентов социально одобряемой жизни (*alcoholics /страдающий алкоголизмом/, drug addicts /потребляющий сильнодействующие наркотики/, homeless /бездомный/*)<sup>1</sup>, а с другой стороны, далеко не положительным моментом, поскольку периферийными смыслами оказались смыслы нравственного бытия человека<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Поскольку когнитивная интерпретация результатов описания семантики языкового образа человека не предполагает никаких «вмешательств» в содержание текстов учебника, а лишь только трактование наличествующего в текстах учебника антропологического содержания, выскажем некоторые мысли в формате комментария. Что касается смыслов и значений девиантного поведения человека, то эти смыслы и значения не представлены в аутентичном описании. Поэтому слова и выражения, отсылающие к этим смыслам и значениям, из текстов учебника “Spotlight” для старшеклассников следует исключить.

<sup>2</sup> По этой же причине позволим высказать еще одну мысль в формате комментария. Что касается смыслов и значений нравственного бытия человека, то в аутентичных описаниях эти смыслы и значения представлены. Поэтому в тексты учебника “Spotlight” для старшеклассников необходимо внести достаточное количество слов и выражений, описывающих эту сторону бытия человека, чтобы усилить яркость смыслов нравственного бытия человека. Эти смыслы и значения не должны быть периферийными, потому что в

При работе с текстами учебника “Spotlight” сознание старшеклассников «встречается» и со смыслами психического состояния человека, тоже неярко представленными (*sensitive /чувствительный/, gullible /доверчивый, легковерный/, fearful /напуганный/, terrified /запуганный/, alone /одинокий/, in trouble /в беде/*). В силу своей неярконости эти смыслы и значения не оказывают должного влияния на формирование в сознании обучающихся знаний и представлений о внутреннем мире человека и надлежащего влияния на воспитание межличностных отношений<sup>1</sup>.

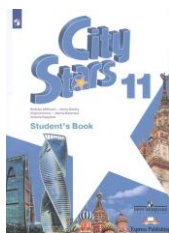
### **3.2. Аксиологическое и антропологическое содержание учебного пособия по английскому языку “City Stars” для 11 класса**

Для эмпирической проверки модифицированного алгоритма в процессе проведения экспертизы АиА содержания нами отобрано учебное пособие “City Stars” для 11 класса [120] (рис. 5).

---

аутентичных описаниях таковыми они не являются и потому что характеристики нравственной жизни человека – это предельно важные характеристики, которые обучающийся должен усвоить в ходе работы с текстами учебника. Эти характеристики напрямую связаны с воспитанием у обучающихся нравственных поведенческих установок и формированием в их сознании знания о сущностной для человека характеристики – нравственности. Напрашивается вывод, что содержание текстов данного учебника не в полной мере способствует воспитанию у обучающихся нравственных поведенческих установок, и в этом отношении с педагогической точки зрения работа обучающихся с текстами данного учебника имеет нейтральный характер.

<sup>1</sup> По этой же причине выскажем еще одну мысль в формате комментария. В аутентичном описании смыслы и значения психического состояния человека представлены. Поэтому в тексты учебника “Spotlight” для старшеклассников необходимо внести достаточное количество слов и выражений, отсылающих к описанию психического состояния человека, чтобы эти смыслы и значения стали яркими. Педагогическая ценность этих смыслов и значений заключается в полезности приобщения обучающегося к осознанию того, что другой человек может испытывать те же эмоции и чувства, что и он (обучающийся).



**Рис. 5.** Обложка учебника: *Мильруд Р.П., Дули Д., Эванс В. и др.*

City Stars. Student's Book. Английский язык. 11 класс. Учебное пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение & Express Publishing, 2020. 216 с.

Это учебное пособие является популярным «учебником» в общеобразовательных школах в старших классах и наряду с учебником “Spotlight” активно используется в практике обучения школьников английскому языку. Несмотря на то, что данное издание не является учебником, а лишь только учебным пособием, оно обеспечивает формирование у обучающихся личностных, предметных и метапредметных компетенций.

Характерной особенностью учебного пособия “City Stars” является то, что оно есть часть учебно-методического комплекта «Звезды моего города. 11 класс», который представляет собой комплексный дидактический инструмент обучения школьников английскому языку. Кроме того, это учебное пособие обеспечивает приобщение старшеклассников к неродной и родной культурам и формирование умений и навыков межкультурного общения и делового взаимодействия.

Учебное пособие “City Stars” для 11 класса обеспечивает достижение обучающимися уровня владения английским языком В2 (пороговый продвинутый уровень). Отличительной особенностью данного учебного пособия является модульное расположение учебных материалов, учебных заданий, выполнение которых позволяет обучающимся подготовиться к ЕГЭ по английскому языку. Наряду с традиционным (бумажным) изданием учебного пособия “City Stars» имеет электронную версию, представленную в библиотеке МЭШ. Учебное пособие по английскому языку “City Stars” для 11 класса является совместным продуктом издательств “Express Publishing” и «Просвещение». Авторами

учебного пособия являются языконосители: Вирджиния Эванс – почетный профессор университета Суонси (Уэльс, Великобритания), автор всемирно известных учебников по английскому языку издательства “Express Publishing”, создатель уникальной методики обучения английскому языку; Джени Дули – автор учебников по английскому языку, президент центра, проводящего Кембриджский экзамен ESOL. Авторами этого учебного пособия являются и российские специалисты в области методики обучения английскому языку: Радислав Петрович Мильруд – отечественный лингвист, методист и педагог, автор учебников и учебных пособий по английскому языку; Ксения Михайловна Баранова – профессор, доктор филологических наук, преподаватель МПГУ, автор известных учебников по английскому языку; Виктория Викторовна Копылова, кандидат педагогических наук, доцент, вице-президент по издательской деятельности Группы компаний «Просвещение».

В учебном пособии “City Stars” имплицитно содержится языковой образ человека. Для его реконструкции было проведено специальное исследование. В ходе исследования было выявлено АиА содержание данного учебного пособия, выявленное содержание соотнесено с аутентичным содержанием, определена педагогическая состоятельность данного учебного пособия в формировании у обучающихся знаний о человеке, предложены коррективы с целью совершенствования АиА содержания текстов этого учебного пособия. В соответствии с замыслом исследования была проведена аналитическая работа в той последовательности, которая предписана алгоритмом, представленном в параграфе 2.2.

### **1. Определение ключевого слова.**

На этом этапе были определены ключевые слова *man*, *human*, *human being*, *person* и супплетивная форма *people*. Наличие этой группы слов в качестве ключевых обосновано в параграфе 2.2. Данные ключевые слова были необходимы для проведения последующих исследовательских операций, обеспечивающих

реконструкцию языкового образа человека, имплицитно представленного в тексте учебного пособия “City Stars”.

## **II. Регистрирование ключевых слов *man, human, human being, person, people* и их маркирование.**

На данном этапе производилась выборка назначенных лексических единиц *man, human, human being, person, people* и их маркирование. Эта операция выполнялась с применением компьютерного инструмента – программы “Adobe Acrobat Reader DC”. Данный инструмент позволил осуществить выборку искомым лексем.

## **III. Обнаружение и маркирование контекстуальных связей ключевых слов *man, human, human being, person, people* с другими словами.**

На этом этапе в тексте учебного пособия “City Stars” были обнаружены и маркированы контекстуальные связи ключевых слов *man, human, human being, person, people* с другими словами. В результате проведения этой процедуры текст учебного пособия приобрел вид маркированного массива.

## **IV. Распределение лексических единиц с признаковой семантикой, контекстуально связанных со словами *man, human, human being, person, people*, по классам слов (по данным маркированных контекстуальных связей ключевых слов *man, human, human being, person, people* с другими словами).**



На этом этапе было проведено распределение обнаруженных лексических единиц, контекстуально связанных со словами *man*, *human*, *human being*, *person*, *people*, по двум классам слов: классу слов с физической признаковой семантикой и классу слов с ментально-поведенческой признаковой семантикой. Для этого была применена сетка смысловой общности слов *man*, *human*, *human being*, *person*, *people* со словами признаковой семантики.

<b>СЛОВА С ПРИЗНАКОВОЙ СЕМАНТИКОЙ</b>	
<b>Слова с физической признаковой семантикой</b>	<b>Слова с ментальной и поведенческой признаковой семантикой</b>
<i>young</i> 3 <i>dark-skinned</i> 2 <i>old (older)</i> 2 <i>pale-skinned</i> 1 <i>little</i> 1 <i>killed</i> 1 <i>of my height</i> 1 <i>build with a similar style</i> 1 <i>right-handed</i> 1 <i>different generation</i> 1 <i>injured</i> 1 <i>under nourished</i> 1 <i>hungry</i> 1 <i>retirement age</i> 1	<i>homeless</i> 9 <i>happy</i> 4 <i>poor</i> 3 <i>nice</i> 2 <i>stupid</i> 2 <i>sentenced to death</i> 2 <i>guilty</i> 2 <i>buried under the debris</i> 1 <i>English</i> 1 <i>Madagascar</i> 1 <i>Thai</i> 1 <i>Massai</i> 1 <i>reliable</i> 1 <i>available</i> 1 <i>stage</i> 1 <i>lazy</i> 1 <i>unhelpful</i> 1 <i>unusual</i> 1 <i>the only</i> 1 <i>with the highest bid</i> 1 <i>innocent</i> 1 <i>wrong</i> 1 <i>recognized</i> 1

	<p> <i>escaped from execution 1</i>  <i>convicted 1</i>  <i>robbed 1</i>  <i>in danger 1</i>  <i>in dangerous situation 1</i>  <i>accused 1</i>  <i>smartly dressed 1</i>  <i>fearful 1</i>  <i>neutral 1</i>  <i>rich 1</i>  <i>together 1</i>  <i>in high spirits</i>  <i>rude 1</i>  <i>naturally gifted 1</i>  <i>new 1</i>  <i>vast variety 1</i>  <i>different kinds 1</i>  <i>similar 1</i>  <i>sports 1</i>  <i>business 1</i>  <i>friendly 1</i>  <i>ordinary 1</i>  <i>the first 1</i>  <i>lack of self-esteem 1</i>  <i>telesales 1</i>  <i>nervous 1</i>  <i>travelling 1</i>  <i>better-off 1</i>  <i>diverse 1</i>  <i>complaining 1</i>  <i>with problems 1</i>  <i>with special needs 1</i>  <i>abled 1</i>  <i>in close relationship 1</i>  <i>advanced 1</i>  <i>unfortunate 1</i>  <i>on the market 1</i> </p>
--	---

Языковой образ человека в учебном пособии по английскому языку “City Stars” для 11 класса содержательно представлен следующим описанием. Контекстуальные связи слов *man*, *human*, *human being*, *person*, *people* со словами физической признаковой семантики свидетельствуют о небогатой вариативности смысловых оттенков. Просматривается низкая номинативная плотность физического пространства образа человека. Это позволяет сделать вывод о

неактуальности обсуждения физических характеристик человека и необходимости включения в это пространство образа человека дополнительных описаний путем введения в текст учебного пособия необходимых лексикографических описаний<sup>1</sup>.

Контекстуальные связи слов *man, human, human being, person, people* со словами ментальной и поведенческой признаковой семантики свидетельствуют о довольно богатой вариативности смысловых оттенков. Просматривается относительно высокая номинативная плотность «ментально-поведенческого» пространства образа человека и относительно высокая степень детализации этого пространства данного образа. Между тем частотность каждого из репрезентантов ментально-поведенческого пространства образа человека не превышает 1-2 словоупотреблений. Исключение составляет репрезентант *homeless* (*бездомный*), употребленный 9 раз. На фоне остальных репрезентантов с минимальным словоупотреблением *homeless* выглядит наиболее ярко, что позволяет сделать заключение о наличии яркого смыслового оттенка в «ментально-поведенческом» пространстве образа человека.

#### **V. Установление частотности слов с признаковой семантикой и ее лексикостатистическая обработка с целью выявления в полевой организации номинативных пространств образа человека ярких смысловых оттенков.**

На этом этапе исследования осуществлялся подсчет лексических единиц с признаковой семантикой и определялась их частотность, поскольку некоторые лексические единицы, контекстуально связанные с ключевыми словами, в тексте

---

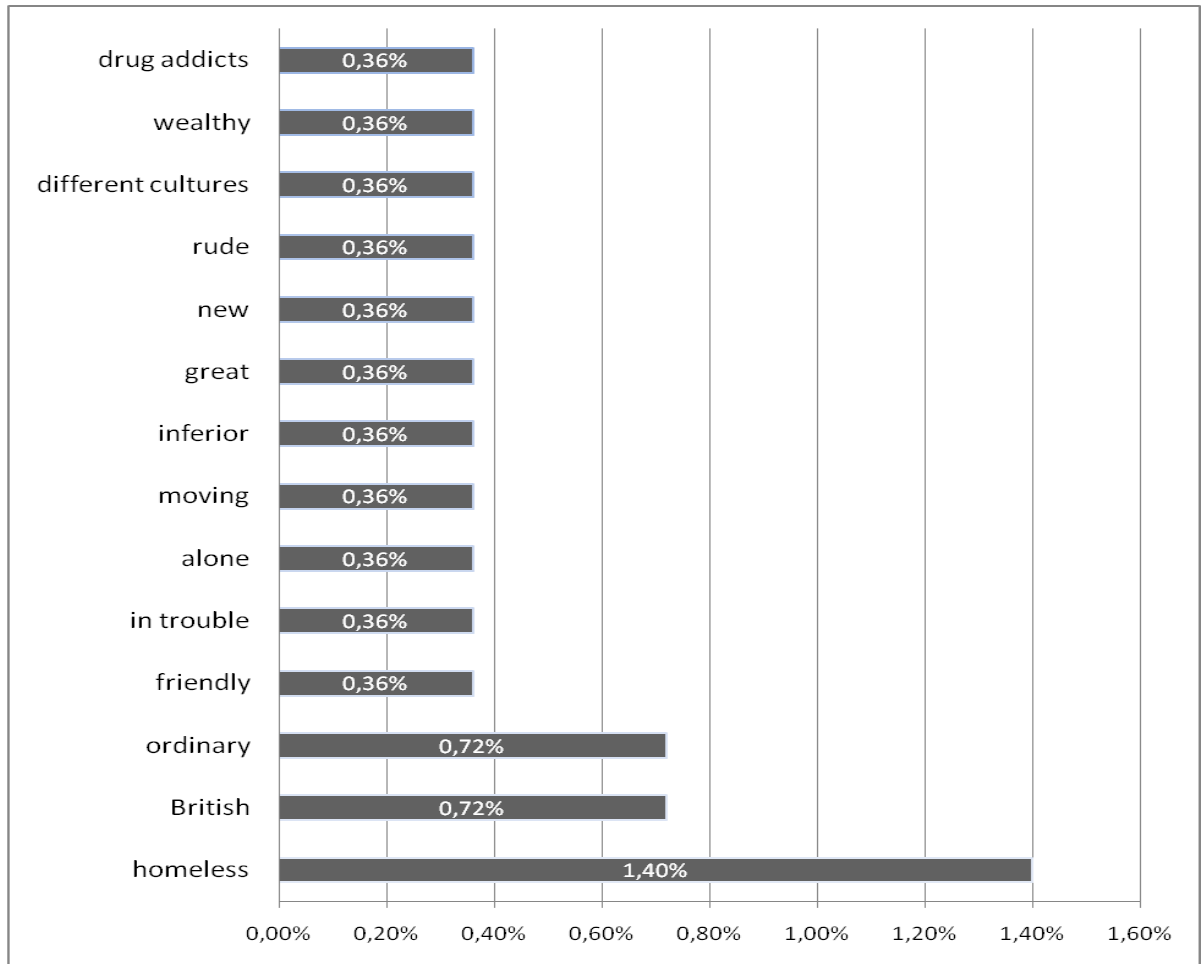
<sup>1</sup> О том, какие описания следует дополнительно вносить, в тексты учебного пособия “City Stars”, на данном этапе говорить преждевременно. Для этого необходимо осуществить последующие операции, которые позволят разобраться с тем, какие именно описания и почему следует вводить в тексты данного учебного пособия.

учебного пособия “City Stars” употреблены несколько раз. Осуществление данной процедуры было необходимо для обнаружения в «физическом» и «ментально-поведенческом» пространствах ярких смысловых оттенков.

Показатель частотности лексических единиц, контекстуально связанных с ключевыми словами *man, human, human being, person, people*, устанавливался по заданной шкале (см. стр. 81).

Лексикостатистические данные частотности языковых репрезентантов признаков человека в рамках «физического» номинативного пространства образа человека, имплицитно содержащегося в текстах учебного пособия “City Stars” для 11 класса, представлена в следующей таблице и на диаграмме:

Слово с признаковой семантикой	Количество словоупотреблений	Частотность	Показатель
<i>young</i>	3	0,21 %	менее частотный
<i>dark-skinned</i>	2	0,14 %	менее частотный
<i>old (older)</i>	2	0,14 %	менее частотный
<i>pale-skinned</i>	1	0,07 %	менее частотный
<i>little</i>	1	0,07 %	менее частотный
<i>killed</i>	1	0,07 %	менее частотный
<i>of my height</i>	1	0,07 %	менее частотный
<i>build with a similar style</i>	1	0,07 %	менее частотный
<i>right-handed</i>	1	0,07 %	менее частотный
<i>different generation</i>	1	0,07 %	менее частотный
<i>injured</i>	1	0,07 %	менее частотный
<i>under nourished</i>	1	0,07 %	менее частотный
<i>hungry</i>	1	0,07 %	менее частотный
<i>retirement age</i>	1	0,07 %	менее частотный



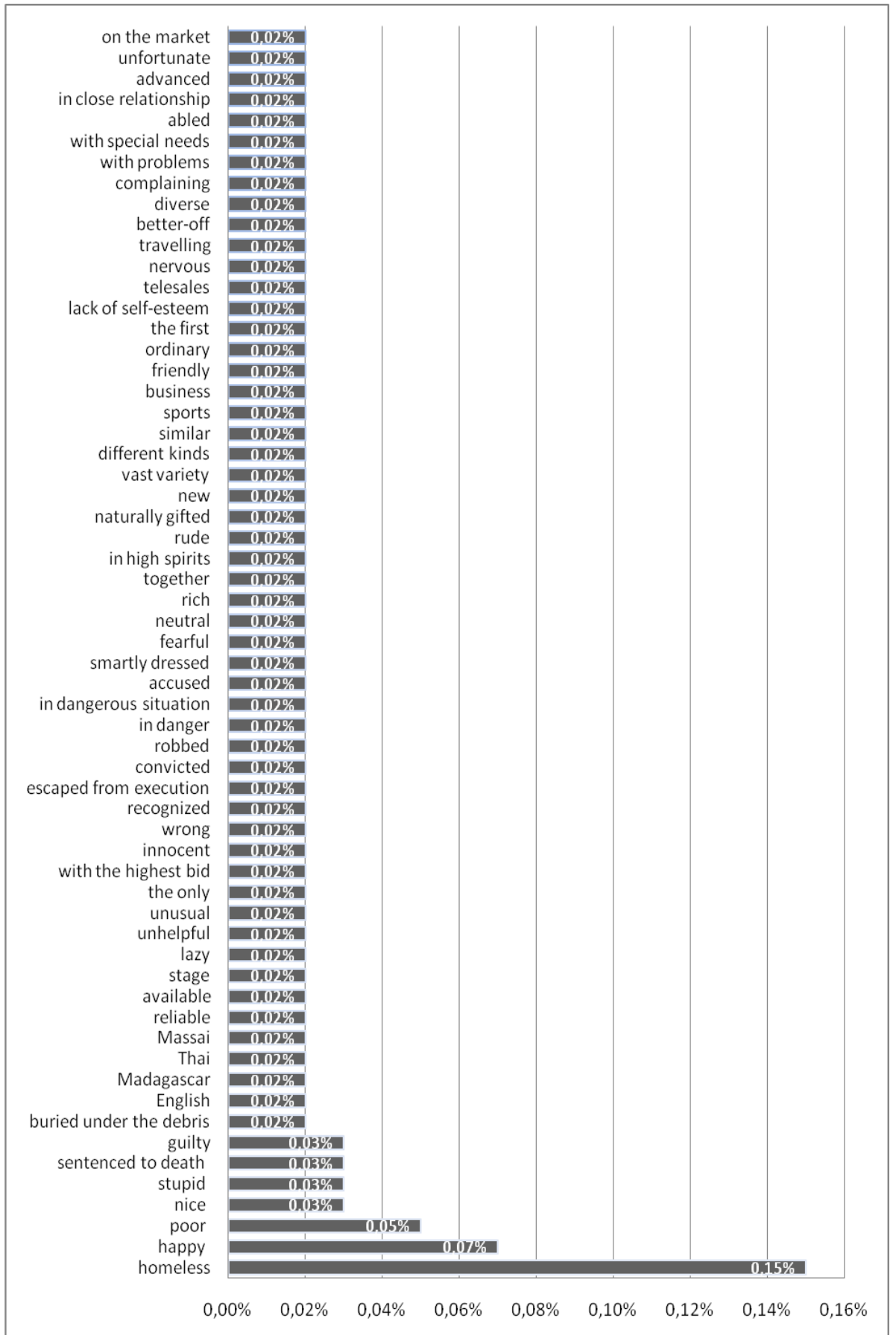
Лексикостатистические данные, таким образом, свидетельствуют о том, что в «физическом» пространстве образа человека ни один из репрезентантов смысловых оттенков не имеет множественного сосредоточения в данном пространстве образа человека. Все языковые репрезентанты физических признаков человека имеют показатели «менее частотный». Это свидетельствует об отсутствии в полевой организации «ментально-поведенческого» пространства образа человека ярких смысловых оттенков.

Лексикостатистические данные частотности языковых репрезентантов признаков человека в рамках «ментально-поведенческого» номинативного пространства образа человека, имплицитно содержащегося в текстах учебного пособия “City Stars”, представлена в следующей таблице и на диаграмме:

Слово с признаковой семантикой	Количество словоупотреблений	Частотность	Показатель
<i>homeless</i>	9	0,15%	менее частотный

<i>happy</i>	4	0,07%	менее частотный
<i>poor</i>	3	0,05%	менее частотный
<i>nice</i>	2	0,03%	менее частотный
<i>stupid</i>	2	0,03%	менее частотный
<i>sentenced to death</i>	2	0,03%	менее частотный
<i>guilty</i>	2	0,03%	менее частотный
<i>buried under the debris</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>English</i>	1	0,02 %	менее частотный
<i>Madagascar</i>	1	0,02 %	менее частотный
<i>Thai</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>Massai</i>	1	0,02 %	менее частотный
<i>reliable</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>available</i>	1	0,02 %	менее частотный
<i>stage</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>lazy</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>unhelpful</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>unusual</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>the only</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>with the highest bid</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>innocent</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>wrong</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>recognized</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>escaped from execution</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>convicted</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>robbed</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>in danger</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>in dangerous situation</i>	1	0.02%	менее частотный
<i>accused</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>smartly dressed</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>fearful</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>neutral</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>rich</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>together</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>in high spirits</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>rude</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>naturally gifted</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>new</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>vast variety</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>different kinds</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>similar</i>	1	0,02%	менее частотный

<i>sports</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>business</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>friendly</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>ordinary</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>the first</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>lack of self-esteem</i>	1	0,02 %	менее частотный
<i>telesales</i>	1	0,02 %	менее частотный
<i>nervous</i>	1	0,02 %	менее частотный
<i>travelling</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>better-off</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>diverse</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>complaining</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>with problems</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>with special needs</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>abled</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>in close relationship</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>advanced</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>unfortunate</i>	1	0,02%	менее частотный
<i>on the market</i>	1	0,02%	менее частотный





Лексикостатистические данные, таким образом, свидетельствуют о том, что в «ментально-поведенческом» пространстве образа человека ни один из репрезентантов смысловых оттенков не имеет множественного сосредоточения в данном пространстве образа человека. Все языковые репрезентанты ментальных и поведенческих признаков человека имеют показатели «менее частотный». Это свидетельствует об отсутствии в полевой организации «ментально-поведенческого» пространства образа человека ярких смысловых оттенков.

**VI. Установление соответствия реконструированного лексикографического описания признаков человека, передаваемых словами, контекстуально связанными с лексемами *man, human, human being, person, people*, эталонному аутентичному описанию<sup>1</sup>.**

При наложении реконструированного в тексте учебного пособия лексикографического описания физических признаков человека на аутентичное эталонное описание обнаруживается совпадение описаний признака, освещающего физическое состояние человека *young* (*молодой*). Также выявляются другие совпадения *olde, age* (*возраст*), *different* (*разнообразные*), *tall* (*высокий*), *dark-skinned* (*темнокожий*), *pale-skinned* (*светлокожий*). В связи с этим устанавливается показатель «частично соответствует». Таким образом, выведенное лексикографическое описание физических признаков человека в тексте учебного пособия “City Stars” для 11 класса частично соответствует аутентичному эталонному описанию.

На данном этапе аналитической работы в соответствии с замыслом исследования проводился сравнительный анализ, который позволил установить соответствие описания физических характеристик человека аутентичному описанию. Сравнительный анализ необходим для выяснения, соответствует ли

---

<sup>1</sup> Данная операция выполняется с применением метода сравнительного (компаративного) анализа.

описание физических характеристик человека, содержащихся в учебном пособии “City Stars” для 11 класса, культуре народа, обучению языку которого посвящено данное пособие.

При наложении аутентичного описания на реконструированное описание обнаруживается совпадение следующих смыслов и значений: люди отличаются по росту, цвету и структуре волос, цвету кожи; человек в молодом возрасте имеет способности, которые с возрастом изменяются. Других совпадений не выявлено. Поэтому для того, чтобы физическое описание было максимально приближено к аутентичному, необходимо в него внести недостающие лексикографические описания, отсылающие к тем смыслам и значениям, которые отражены в аутентичном описании физических характеристик (см. стр. 88-89).

С этой целью в тексты учебного пособия “City Stars” для 11 класса нужно ввести такие английские слова и выражения, которые передают следующие смыслы и значения: клетки человека состоят из 80% воды; физиологические реакции в организме человека протекают с максимальной скоростью при температуре около 37° С; у человека есть 46 хромосом в 23 парах, одна пара определяет пол; у человека есть сердце размером с кулак; легкие защищены грудной клеткой и диафрагмой; нервная система состоит из нейронов; человек воспринимает лишь часть спектра; люди могут принимать в пищу мясо, рыбу; люди – приматы; органы чувств позволяют поддерживать связь с окружающим миром; люди в молодом возрасте могут слышать звуки высокой частоты, с возрастом эта способность теряется; мозг состоит из нейронов и нейронных связей, имеет левое и правое полушарие, левое специализируется на производстве речи, а правое – на понимании информации и ее интерпретации.

В таком случае тексты учебного пособия “City Stars” для 11 класса будут содержать описания физических характеристик человека, максимально приближенные к аутентичному описанию, и при работе с текстами этого учебника у обучающихся в сознании будет формироваться близкий к аутентичному языковой образ человека.

При наложении реконструированного лексикографического описания на эталонное аутентичное описание ментально-поведенческих признаков человека обнаруживается совпадение. В реконструированном лексикографическом описании ментально-поведенческих признаков человека наличествует характеристика, переданная словом *in danger* (*в опасности*), такая же характеристика, переданная подобным словом, содержится и в эталонном аутентичном описании (*in danger /в опасности/*). Других совпадений не обнаруживается. Поэтому реконструированное лексикографическое описание частично соответствует эталонному аутентичному описанию. Устанавливается показатель «частично соответствует».

Как видим, при наложении аутентичного описания на реконструированное описание обнаруживается совпадение таких смыслов и значений, как «отчуждение от группы приводит человека к беде, опасности». Других совпадений не выявлено. Поэтому для того, чтобы ментально-поведенческое описание в тексте учебного пособия “City Stars” было максимально приближено к аутентичному, необходимо в него внести недостающие лексикографические описания, отсылающие к тем смыслам и значениям, которые отражены в аутентичном описании ментально-поведенческих характеристик (см. стр. 93-94).

С этой целью в тексты учебного пособия “City Stars” для 11 класса, как и в случае с учебником “Spotlight”, нужно внести такие английские слова и выражения, которые передают следующие смыслы и значения: человек есть составная часть так называемой группы, или племени; жизнь человека в группе (племени) определяет его поведение, при этом человек тоже оказывает влияние на поведение всей группы, (племени); отчуждение человека от норм, существующих в группе, производит у нее возмущение, гнев, шок, что приводит к непопулярности человека и его наказанию группой; человек может отказаться от общеустановленной нормы; яркая характеристика человека – наличие у него рационального мышления; убеждения и поведение человека определяются

моральными принципами; человеку присуща способность сопереживать, творить; человеку присуща передача социального опыта от одного поколения другому.

В таком случае тексты учебного пособия “City Stars” для 11 класса будут содержать описания ментально-поведенческих характеристик человека, максимально приближенные к аутентичному описанию, и при работе с текстами этого учебного пособия у обучающихся в сознании будет формироваться близкий к аутентичному языковой образ человека.

Схожесть результатов, которые были получены при наложении реконструированных описаний ментально-поведенческих характеристик человека в учебном пособии “City Stars” и учебнике “Spotlight” на аутентичные описания и их сравнении, обусловлена тем, что в числе авторов учебного пособия и учебника являются одни и те же составители. Поэтому данный инструмент позволяет обнаруживать и эту особенность текстовых материалов учебных книг – наличие одних и тех же смыслов и значений в содержании текстовых материалов разных учебников<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Выходит, что, если у разных учебников одни и те же авторы, в текстах этих учебников будут содержаться одни и те же мысли, идеи, которые актуальны для сознания этих авторов. Содержание текстовых материалов учебника является продуктом мыслительной деятельности автора. И даже если автор не создает текст, а отбирает уже существующие тексты и вставляет их в учебник, отбор этих текстов тоже напрямую связан с его мыслями, идеями и педагогическими намерениями. Поэтому при работе с текстами учебников, подготовленными одними и теми же авторами, обучающиеся в лучшем случае могут «встретиться» еще раз с одним и тем же материалом и еще раз его повторить и лучше усвоить.

Для предупреждения подобных явлений при подготовке учебников желательно, чтобы его авторами были не отдельные специалисты, а профессиональные коллективы, включающие как можно больше специалистов.

## VII. Когнитивная интерпретация результатов описания семантики языкового образа человека.

Анализ результатов описания семантики языкового образа человека свидетельствует об отсутствии в полевой организации содержания «физического» и «ментально-поведенческого» пространств этого образа ядерной зоны.

Полевая организация содержания «физического» пространства образа человека не имеет ядерной смысловой зоны. Полевая организация содержания данного пространства образа человека представлена периферийными зонами:

зона характеристики количества прожитых лет: *young* (молодой), *older* (пожилого возраста), *different generation* (разных поколений), *old* (старый), *retirement age* (пенсионного возраста) (7);

зона характеристики роста и сложения: *little* (невысокий, небольшого роста), *of my height* (моего роста), *build with a similar style* (похожего сложения) (3);

зона характеристики состояния нормального функционирования организма: *injured* (раненый), *under nourished* (истощенный), *hungry* (голодный) (3);

зона характеристики цвета кожи: *dark-skinned* (темнокожий), *pale-skinned* (бледнокожий) (2);

зона характеристики приоритета двигательной активности верхних конечностей: *right-handed* (праворукий) (1);

зона характеристики завершения жизни: *killed* (убитый) (1).

Полевая организация содержания «ментально-поведенческого» пространства образа человека не имеет ядра и представлена периферийными зонами:

зона характеристики психической сферы человека: *happy* (счастливый), *nervous* (нервный), *unfortunate* (несчастный), *lack of self-esteem* (с отсутствием чувства собственного достоинства), *in high spirits* (в приподнятом настроении),

*fearful* (испуганный), *with the highest bid* (высоко себя ценящий), *lazy* (ленивый), *stupid* (глупый) (13);

зона правовой характеристики человека: *sentenced to death* (приговоренный к смерти), *guilty* (виновный), *robbed* (ограбленный), *convicted* (осужденный, заключенный), *accused* (обвиняемый, подсудимый), *innocent* (невиновный), *wrong* (неправый), *escaped from execution* (избежавший наказания), *complaining* (протестующий, жалующийся) (11);

зона характеристики девиантного поведения: *homeless* (бездомный) (9);

зона характеристики человека, выделяющегося среди других: *the first* (первый), *with problems* (проблемный), *abled* (способный), *advanced* (продвинутый), *with special needs* (с особыми нуждами), *new* (новый), *unusual* (необычный), *the only* (единственный), *naturally gifted* (одаренный от природы) (9);

зона характеристики материального достатка: *better-off* (обеспеченный), *rich* (богатый), *smartly dressed* (шикарно одетый), *poor* (бедный) (6);

зона характеристики социальных связей человека: *reliable* (надежный), *in close relationships* (в близких отношениях), *together* (тесно связанный), *recognized* (признанный, узнаваемый), *unhelpful* (бесполезный), *available* (полезный) (6);

зона характеристики повседневной жизни: *business* (деловой), *telesales* (торгующий), *travelling* (путешествующий), *on the market* (работающий на рынке), *sports* (занимающийся спортом), *stage* (играющий на сцене) (6);

зона характеристики нравственного поведения: *friendly* (дружелюбный), *nice* (скромный, благовоспитанный), *rude* (грубый) (4);

зона характеристики национальной принадлежности: *Massai* (из племени Массай), *Thai* (тайский), *English* (английский) (3);

зона поликультурной характеристики человека: *diverse* (иной), *different kinds* (различный), *vast variety* (многообразный) (3);

зона характеристики человека, ничем не выделяющегося среди других: *ordinary* (обыкновенный), *neutral* (нейтральный, средний) *similar* (3);

зона характеристики безопасности человека: *in danger* (в опасности), *in dangerous situation* (в опасной ситуации) (2).

Когнитивные признаки, распределенные по данным полевым зонам, ранжируются по степени их яркости следующим образом. В структуре содержания «физического» пространства образа человека более или менее ярким когнитивным признаком является периферийный когнитивный признак, отсылающий к характеристике количества прожитых лет человека. Периферия «физического» пространства образа человека представлена бедным когнитивным содержанием, которое, за исключением упомянутого когнитивного признака, составляют неяркие, а значит неактуальные когнитивные признаки.

В структуре содержания «ментально-поведенческого» пространства образа человека ярким когнитивным признаком является периферийный когнитивный признак, отсылающий к характеристике психической сферы человека. Не менее ярким когнитивным признаком является периферийный когнитивный признак правовой характеристики человека. Обнаруживается яркость и у когнитивного признака, отсылающего к характеристике девиантного поведения человека и характеристике человека, выделяющегося среди других. Менее яркими являются когнитивные признаки, отсылающие к характеристике социальных связей и повседневной жизни человека. Остальные когнитивные признаки в структуре содержания «ментально-поведенческого» пространства образа человека являются неяркими когнитивными признаками.

Таким образом, когнитивная интерпретация результатов лингвокультурологического анализа показывает, что в текстах учебного пособия “City Stars” для 11 класса представлен образ человека, не имеющий ядерного когнитивного признака и содержащий периферийные когнитивные признаки, отсылающие к характеристикам количества прожитых лет, психической сферы, правовой характеристики, характеристики девиантного поведения человека и характеристики человека, выделяющегося среди других, характеристики социальных связей и повседневной жизни человека (рис. 6).





повседневной жизни человека, его психическим состоянием, девиантного поведения, правовым бытием и характеристик человека, выделяющегося среди других. Эти неярко представленные смыслы в тексте учебного пособия в силу своей периферийности не могут оказывать особого влияния на формирование в сознании обучающихся личностных смыслов. Что является отчасти положительным моментом, поскольку некоторые смыслы связаны с обсуждением девиантного поведения человека (*homeless /бездомный/*)<sup>1</sup>. С другой стороны, это не продуктивно с точки зрения педагогической направленности учебных текстов, потому что в ряду периферийных, неярко представленных, смыслов оказались предельно важные для формирования у обучающихся личностного знания и воспитания межличностных отношений смыслы и значения психического состояния человека<sup>2</sup>.

Не оказывающими особого влияния на формирование личностного знания и воспитание поведенческих установок у обучающихся в силу своей неярконости, периферийности, выступают и смыслы, связанные с обсуждением характеристик количества прожитых лет человека, социальных связей, повседневной жизни человека, правовым бытием и характеристик человека, выделяющегося среди других.

---

<sup>1</sup> Позволим в очередной раз обратить внимание в формате комментария на следующий момент. Поскольку эти смыслы и значения не представлены в аутентичном описании, слова, отсылающие к этим смыслам и значениям, из текстов учебного пособия “City Stars” для старшеклассников следует исключить.

<sup>2</sup> Напомним, в аутентичном описании смыслы и значения психического состояния человека представлены. Поэтому в тексты учебного пособия “City Stars” для одиннадцатиклассников необходимо внести достаточное количество слов и выражений, отсылающих к описанию психического состояния человека, чтобы эти смыслы и значения стали яркими. Как мы уже отмечали, педагогическая ценность этих смыслов и значений заключается в полезности приобщения обучающегося к осознанию того, что другой человек может испытывать те же эмоции и чувства, что и он (обучающийся).

Такое же отсутствие какого-либо должного влияния на формирование личностного знания и воспитание поведенческих установок у обучающихся выявляется и у широкой палитры других неярких смыслов и значений, потому что они составляют периферию образа человека, представленного в учебном пособии “City Stars” для 11 класса<sup>1</sup>.

Обратим внимание, что в название учебного пособия вынесены слова “City Stars” («Звезды большого города»). Это значит, что в названии содержится основная идея, основной смысл, содержащийся в текстах данного учебного пособия. Слово “Stars” («Звезды») обращает к переносным смыслам и значениям, связанным с антропологическими трактовками. Это слово, по своей сути, является антропонимом – словом, именующим концепт «Человек». Исходя из названия учебного пособия, следует, что оно направлено на раскрытие смыслов и значений антропологического характера, то есть рассказывает одиннадцатиклассникам о ярких людях большого города. Между тем когнитивная интерпретация свидетельствует о том, что содержащиеся в текстах данного учебного пособия смыслы и значения, отсылающие к антропологическим характеристикам, в силу своей неяркости, периферийности, не в полной мере участвуют в раскрытии основного смысла, обозначенного в названии учебного пособия. И у обучающихся не в полной мере формируется представление о том, что же

---

<sup>1</sup> Несмотря на широкую вариативность, эти смыслы в силу своей неяркости не могут участвовать в решении какой-либо дидактической и воспитательной задачи. Они не могут быть поняты обучающимися, потому что в текстах учебного пособия не имеют той яркости, которая позволила бы направить внимание обучающихся на данные смыслы. Чтобы направить внимание обучающихся на эти смыслы нужно уменьшить их вариативность, скоррелировать с аутентичными смыслами (максимально приблизить к смыслам, содержащимися в аутентичном описании) и «сгустить» (увеличить частотность языковых единиц, передающих эти смыслы).

С методической точки зрения такая широкая вариативность тоже не оправдана, потому что она не позволяет усвоить смыслы и значения, которые передаются словами, единожды или дважды употребленными в текстах данного учебного пособия. Кстати сказать, и слова тоже остаются неувоенными.

особенного и необычного есть у «звезд» большого города, к встрече с которыми интригующе располагает название данного учебного пособия.

Когнитивная интерпретация результатов описания семантики языкового образа человека в учебном пособии “City Stars” позволила сделать выводы, отчасти идентичные с выводами, которые были получены при интерпретации результатов описания семантики языкового образа человека в учебнике “Spotlight”. Схожесть выводов обусловлена тем, что в числе авторов учебного пособия “City Stars” и учебника “Spotlight” являются одни и те же авторы. Наблюдение за этим явлением, позволяет сделать заключение – если у разных учебников одни и те же авторы, в текстах этих учебников будут содержаться одни и те же мысли, идеи, которые актуальны для сознания этих авторов. Обучающиеся при работе с текстами таких учебников могут «встретиться» с идентичными материалами, содержащими одни и те же смыслы и значения, что, с одной стороны, полезно с точки зрения повторения и лучшего усвоения материала, с другой – маловероятно, что обучающиеся встретятся с новым знанием.

Результаты, полученные в ходе проведения исследования, позволили сформулировать ряд педагогических выводов:

- экспертное изучение АиА содержания в учебнике “Spotlight” и учебном пособии “City Stars” позволило в аналитическом ключе рассмотреть, с одной стороны, из каких смыслов и значений сформировано это содержание в данных учебных изданиях, с другой – как эти учебник и учебное пособие обеспечивают освоение обучающимися этих смыслов и значений;

- при подготовке АиА содержания разных учебных изданий по одному предмету одними и теми же авторами это содержание по своему смысловому строю мало чем отличается;

- разнообразие в учебнике слов и выражений, обращающих к АиА смыслам и значениям, при этом употребленных 1-2 раза, является непродуктивным с

дидактической и методической точек зрения. На слово или выражение, употребленное в учебнике 1-2 раза, вряд ли будет направлено внимание обучающегося, и вряд ли это слово или выражение им будет воспринято, а значит в его сознании не запечатлится передаваемая этим словом или выражением характеристика человеческого существа. Такое одно-, двукратное употребление в учебнике слов непродуктивно и при расширении словаря, при освоении обучающимися новых иностранных слов.

### **3.3. Методические рекомендации по совершенствованию процедуры экспертизы и оформлению аксиологического и антропологического содержания учебников по английскому языку для общеобразовательной школы**

Особенностью разработанного алгоритма является то, что с помощью него можно не только выявлять АиА содержание учебников по английскому языку для старших классов, соотносить это содержание с аутентичным содержанием, определять педагогическую состоятельность данных учебников в формировании у обучающихся знаний о человеке, но и прodelывать работу по совершенствованию АиА содержания текстов этих учебников.

Осуществление работ по совершенствованию АиА содержания текстов учебника проводится с опорой на результаты, полученные при выполнении операции VI блока – установления соответствия реконструированного описания признаков человека эталонному аутентичному описанию. Результаты, полученные при выполнении других блоков алгоритма, при проведении работы по совершенствованию содержания текстов не требуются.

Эмпирическая проверка модифицированного алгоритма в процессе проведения экспертизы АиА содержания учебника “Spotlight” и учебного пособия “City Stars” по английскому языку для старшеклассников позволило

сформулировать ряд методических рекомендаций, направленных на корректировку АиА содержания текстов школьных учебников по английскому языку.

Данные рекомендации адресованы, в первую очередь, авторам и составителям учебников по английскому языку, которые заинтересованы в качественном освещении АиА смыслов и значений в текстовых материалах учебников. Учителям английского языка настоящие рекомендации могут оказать, «тем большую помощь, чем лучше будет теоретически обосновываться ... учебник и методика преподавания» [182, с. 298]. Полезность для учителей разработанного нами инструментария заключается в прояснении теоретической обоснованности отбора АиА содержания и его включения в школьный учебник. Для большинства учителей актуальными являются вопросы, почему в текстах учебника представлено именно то содержание, которое в нем наличествует; почему иногда содержание текстов учебника не похоже на содержание школьных учебных материалов; почему иногда это содержание сложно, а иногда легко для восприятия и осмысления его обучающимися и ряд других подобных вопросов. В этом отношении теоретически обоснованный отбор АиА содержания учебников позволит не только ответить на подобные вопросы учителей, но и вовсе их «снять». Применение в процессе обучения школьников английскому языку учебника, в котором АиА содержание текстов будет отобрано и представлено на выверенной теоретико-методологической основе, закономерно повысит качество обучения английскому языку.

При осуществлении работы, связанной с совершенствованием АиА содержания текстов школьных учебников по английскому языку, необходимо понимать, что разработанный нами инструментарий позволяет приблизить описание характеристик человека к аутентичному описанию. Для этого автору, совершенствующему или конструирующему АиА содержание, нужно в это содержание ввести те слова и выражения, которые передают аутентичные АиА смыслы и значения. С этой целью необходимо из аутентичных эталонных

описаний физических и ментально-поведенческих характеристик человека «взять» те слова и выражения, которые передают АиА смыслы и значения и ввести их в конструируемое содержание. Причем количество употреблений этих слов и выражений должно быть достаточным, чтобы обеспечить яркость смыслов и значениям, которые передаются этими словами и выражениями, в структуре содержания образа человека. Например, при работе по введению в тексты учебника слов и выражений, передающих аутентичные смыслы и значения «человек есть составная часть группы, или племени», автору-составителю учебных текстов для старшеклассников необходимо включить в тексты такие слова и выражения, как: *member of multiple groups* (член нескольких групп); *to belong to tribe is a part of human nature* (принадлежать к племени – это часть человеческой природы). При этом данные слова и выражения в общей структуре текстовых материалов учебника должны быть употреблены не одно- и двукратно, а наиболее частотно, чтобы обеспечить у обучающихся направленность внимания на эти слова и выражения и «запустить» у них когнитивные процессы восприятия и понимания.

Обратим особое внимание на тот факт, что в аутентичном описании ментально-поведенческих характеристик человека обнаруживается смысл совместного бытия человека в группе с другими людьми, понимаемое национальным сознанием как бытие и деятельность человека в команде, группе. Такой смысл, в частности, приводит к педагогической идее формирования у обучающихся одной из компетенций, связанной с готовностью осуществлять совместную деятельность в команде. Именно эта идея просматривается в аутентичном описании ментально-поведенческих характеристик человека. Поэтому при подготовке текстового содержания учебников авторам необходимо обратить особое внимание на эту идею и реализовать ее – ввести в тексты учебника слова и выражения, передающие эти смыслы и значения (например, *to belong to tribe is a part of human nature* /принадлежать к племени – это часть человеческой природы/). В таком случае тексты учебников по английскому языку

будут не только максимально приближенными к аутентичному описанию, но и способствовать формированию у обучающихся компетенции, связанной с готовностью осуществлять совместную деятельность в команде, и таким образом будут отвечать вызовам нашего времени.

Наряду с идеей совместного бытия человека в группе, содержащейся в аутентичном описании ментально-поведенческих характеристик человека, обнаруживается идея человека, способного сопереживать, то есть человека способного пережить те чувства, которые переживает другой. Поэтому авторам учебников по английскому языку необходимо обратить внимание на эту идею и ввести в тексты учебника слова и выражения, отсылающие к этим смыслам и значениям (например, *imagine and understand the feelings and viewpoints of another person /представлять и понимать чувства и мнения другого человека/*). В таком случае тексты учебника будут содержать ментально-поведенческие описания человека, максимально приближенные к аутентичному описанию, и способствовать воспитанию у старшеклассников причастности к переживанию эмоций и чувств другими людьми.

Авторам учебников при подготовке АиА содержания текстовых материалов учебников необходимо уделять пристальное внимание на освещение физических описаний человека. Эмпирическая проверка в процессе экспертизы разработанного нами инструментария выявила небогатую палитру физических описаний в структуре АиА содержания. Поэтому авторам, отбирающим и подготавливающим АиА содержание, необходимо вводить в тексты учебника слова и выражения, которые передают аутентичные смыслы и значения, отсылающие к физическому описанию человека (например, *human heart is about the size of a clenched fist /человеческое сердце имеет размер кулака/*). В таком случае описания физических характеристик человека, безусловно, будут максимально приближены к аутентичному описанию и будут содержать наиболее целостное знание о физической природе человека. АиА содержание учебника будет способствовать формированию у обучающихся современного научного

знания о физической стороне человеческого существа. В таком случае у одиннадцатиклассников при работе с текстами учебников по английскому языку будет формироваться целостное знание о человеке, максимально приближенное к аутентичному.

Таким образом, авторам-составителям при совершенствовании или конструировании АиА содержания учебников по английскому языку для старших классов настоятельно рекомендуется постоянно сверять конструируемое содержание с аутентичными описаниями физических и ментально-поведенческих характеристик человека. Потому что эти описания для автора-составителя являются навигаторами, позволяющими на выверенной основе осуществлять работу по отбору и подготовке АиА содержания текстов данных учебников.

Кроме того, что является немаловажным при отборе и подготовке содержания текстов учебников по иностранному языку, проведение этих работ с опорой на аутентичные физические и ментально-поведенческие описания позволят автору предупредить ангажированное родной культурой понимание АиА смыслов и значений и уменьшить зависимость от актуальных для его сознания смыслов и значений вообще.

При проведении экспертизы АиА содержания текстов учебников по английскому языку для старших классов специалисту, задействованному в этих мероприятиях, следует последовательно выполнять все операции алгоритма. Это позволит ему получить целостное видение АиА содержания данных учебников, сделать заключение о дидактической и воспитательной ценности смыслов и значений, из которых состоит это содержание, о его соответствии аутентичному содержанию и целям общего образования.

### **Выводы по третьей главе**



Для эмпирической проверки модифицированного алгоритма в процессе проведения экспертизы АиА содержания был отобран учебник по английскому языку “Spotlight” для 11 класса.

При выполнении I-ого, II-ого, III-ого, IV-ого и V-ого блоков получены следующие результаты:

- реконструированное описание физических признаков человека в текстах учебника “Spotlight” для 11 класса содержит репрезентант *young* (*молодой*) с показателем частотности «наиболее частотный». Этот репрезентант определяется как лучший репрезентант признаков человека в «физическом» пространстве образа человека. Все остальные выявленные репрезентанты имеют показатели «менее частотный», поэтому составляют периферию «физического» пространства образа человека;

- реконструированное описание ментально-поведенческих признаков человека в тексте данного учебника не содержит ярких смысловых оттенков, поскольку частотность каждой из языковых единиц, репрезентирующих эти смысловые оттенки, имеет показатель «менее частотный». Это делает возможным заключение о том, что ментально-поведенческие признаки составляют периферию «ментально-поведенческого» пространства образа человека.

При выполнении VI-ого блока был проведен замер соответствия реконструированных физических и ментально-поведенческих описаний аутентичным описаниям и получены следующие результаты:

- при наложении реконструированного описания физических признаков человека на аутентичное эталонное описание обнаруживается совпадение описаний признака, освещающего физическое состояние человека *young* (*молодой*). Выявляются и другие совпадения, переданные следующими словами и выражениями: *age* (*возраст*), *older* (*пожилой*), *different* (*разнообразные*). В связи с этим устанавливается показатель «частично соответствует». Таким образом, выведенное описание физических признаков человека в тексте учебника

“Spotlight” для 11 класса частично соответствует аутентичному эталонному описанию;

- при наложении реконструированного описания на эталонное аутентичное описание ментально-поведенческих признаков человека обнаруживается совпадение. В эталонном аутентичном описании данных признаков человека наличествует характеристика, переданная словом *in danger* (в опасности), в реконструированном описании также наличествует такая характеристика, переданная словом *in trouble* (в беде). Других совпадений не обнаружено. В связи с этим устанавливается показатель «частично соответствует». Таким образом, выведенное описание ментально-поведенческих признаков человека в тексте учебника “Spotlight” для 11 класса частично соответствует эталонному аутентичному описанию.

При выполнении VII-ого блока получены следующие результаты:

- тексты учебника “Spotlight” для 11 класса способствуют формированию в сознании обучающихся смыслов, отсылающих к периоду жизни человека, связанному с его юностью и молодостью. Эти смыслы чрезвычайно важны для старшеклассников, поскольку обучающиеся идентифицируют себя с людьми именно этого возраста. Педагогическая ценность этих смыслов заключается в прямой обращенности к личности обучающегося, личностно ориентированной направленности текстовых материалов учебника, их неотчужденности от субъекта обучения и воспитания. Эти смыслы порождают у обучающихся мотивы к освоению английского языка и положительный эмоциональный отклик, который обеспечивает прочное усвоение учебного материала;

- при работе с текстами данного учебника к сознанию старшеклассников апеллируют и менее ярко представленные в образе человека смыслы нравственного бытия человека; его психического состояния; девиантного поведения; человека, выделяющегося среди других. Эти неярко представленные смыслы в тексте учебника в силу своей периферийности, «приглушенности», не могут оказывать особого влияния на формирование в сознании обучающихся

личностных смыслов. Что, с одной стороны, является положительным моментом, поскольку некоторые смыслы сопряжены с обсуждением поведения человека, отклоняющимся от регламентов социально одобряемой жизни, а с другой – далеко не положительным моментом, поскольку периферийными смыслами оказались смыслы нравственного бытия человека;

- при работе с текстами учебника “Spotlight” сознание старшеклассников «встречается» и со смыслами психического состояния человека, тоже неярко представленными. В силу своей неяркости эти смыслы и значения не оказывают должного влияния на формирование в сознании обучающихся знаний и представлений о внутреннем мире человека и надлежащего влияния на воспитание межличностных отношений.

Для эмпирической проверки модифицированного алгоритма в процессе проведения экспертизы АиА содержания было отобрано еще одно учебное издание – учебное пособие по английскому языку “City Stars” для 11 класса.

При выполнении I-ого, II-ого, III-ого, IV-ого и V-ого блоков получены следующие результаты:

- реконструированное описание физических признаков человека в тексте учебного пособия “City Stars” для 11 класса содержит репрезентанты с показателем частотности «менее частотный». Поэтому ни один из репрезентантов не может быть определен как лучший репрезентант признаков человека в рамках «физического» номинативного пространства образа человека. Эти репрезентанты составляют периферию «физического» пространства образа человека;

- реконструированное описание ментально-поведенческих признаков человека в тексте учебного пособия “City Stars” для 11 класса содержит репрезентанты с показателем частотности «менее частотный». Поэтому ни один из репрезентантов не может быть определен как лучший репрезентант признаков человека в рамках «ментально-поведенческого» номинативного пространства образа человека. Эти репрезентанты составляют периферию «ментально-поведенческого» пространства образа человека.

При выполнении VI-ого блока был проведен замер соответствия реконструированных физических и ментально-поведенческих описаний аутентичным описаниям и получены следующие результаты:

- при наложении реконструированного описания на эталонное аутентичное описание физических признаков человека совпадений не обнаруживается. Поэтому устанавливается показатель «нулевое соответствие»;

- при наложении реконструированного описания на эталонное аутентичное описание ментально-поведенческих признаков человека обнаруживаются совпадения. В реконструированном описании ментально-поведенческих признаков человека содержатся репрезентанты *similar* (*похожий*) и *in danger* (*в опасности*), такие же репрезентанты содержатся и в эталонном аутентичном описании. Других совпадений не обнаруживается. Поэтому реконструированное описание частично соответствует эталонному аутентичному описанию. Устанавливается показатель «частично соответствует».

При выполнении VII-ого блока получены следующие результаты:

- ядерные смыслы к сознанию старшеклассников при работе с текстами учебного пособия “City Stars” не апеллируют, потому что образ человека, представленный в данном учебном пособии, их не содержит;

- при работе с текстами данного учебного пособия к сознанию старшеклассников апеллирует образ человека с неярко представленными в нем периферийными смыслами, связанными с обсуждением характеристик количества прожитых лет человека, социальных связей, повседневной жизни человека, его психическим состоянием, девиантного поведения, правовым бытием и характеристик человека, выделяющегося среди других. Эти неярко представленные смыслы в тексте учебного пособия в силу своей периферийности не могут оказывать особого влияния на формирование в сознании обучающихся личностных смыслов. Что является отчасти положительным моментом, поскольку некоторые смыслы связаны с обсуждением девиантного поведения человека. С другой стороны, это не продуктивно с точки зрения педагогической

направленности учебных текстов, потому что в ряду периферийных, неярко представленных, смыслов оказались предельно важные для формирования у обучающихся личностного знания и воспитания межличностных отношений смыслы и значения психического состояния человека;

- не оказывающими особого влияния на формирование личностного знания и воспитание поведенческих установок у обучающихся в силу своей неяркости, периферийности, выступают и смыслы, связанные с обсуждением характеристик количества прожитых лет человека, социальных связей, повседневной жизни человека, правовым бытием и характеристик человека, выделяющегося среди других;

- отсутствие какого-либо должного влияния на формирование личностного знания и воспитание поведенческих установок у обучающихся выявляется и у широкой палитры других неярких смыслов и значений, потому что они составляют периферию образа человека, представленного в данном учебном пособии;

- в название учебного пособия вынесены слова “City Stars” («Звезды большого города»). Это значит, что в названии содержится основная идея, основной смысл, содержащийся в текстах данного учебного пособия. Слово “Stars” («Звезды»), являющееся антропонимом, обращает к переносным АиА смыслам и значениям. Исходя из названия учебного пособия, следует, что тексты этого учебного пособия располагают к «встрече» старшеклассников с яркими людьми большого города. Между тем когнитивная интерпретация свидетельствует о том, что содержащиеся в текстах данного учебного пособия АиА смыслы и значения в силу своей неяркости, периферийности, не в полной мере участвуют в раскрытии основного смысла, обозначенного в названии учебного пособия. И у обучающихся не в полной мере формируется представление о том, что же особенного и необычного есть у «звезд» большого города, к встрече с которыми интригующе располагает название данного учебного пособия;

- когнитивная интерпретация результатов описания семантики языкового образа человека в учебном пособии “City Stars” позволила сделать выводы, отчасти идентичные с выводами, которые были получены при интерпретации результатов описания семантики языкового образа человека в учебнике “Spotlight”. Схожесть выводов обусловлена тем, что в числе авторов учебного пособия “City Stars” и учебника “Spotlight” являются одни и те же авторы. Наблюдение за этим явлением, позволяет сделать заключение – если у разных учебников одни и те же авторы, в текстах этих учебников будут содержаться одни и те же мысли, идеи, которые актуальны для сознания этих авторов. Обучающиеся при работе с текстами таких учебников могут «встретиться» с идентичными материалами, содержащими одни и те же смыслы и значения, что, с одной стороны, полезно с точки зрения повторения и лучшего усвоения материала, с другой – маловероятно, что обучающиеся встретятся с новым знанием.

В качестве методических рекомендаций для корректировки АиА содержания текстов школьных учебников по английскому языку для старших классов предлагаются конкретные примеры того, какие английские слова и выражения, передающие аутентичные АиА смыслы и значения, необходимо включать в тексты учебников по английскому языку для старших классов, чтобы эти смыслы и значения обеспечивали формирование у обучающихся знаний о человеке, соотнесенных с культурой народа, на обучение языку которого направлен учебник.

## Заключение

Сегодня школьные учителя, представители профессионального педагогического сообщества всерьез столкнулись с непростыми вопросами: чему учить современных детей, которые могут разыскать ответы на любые вопросы, не спрашивая об этом учителя и не прибегая к помощи школьного образования; почему в тех учебных материалах, которые сегодня предлагаются обучающимся, порой содержатся «оторванные» от жизни или малосущественные сведения; какие смыслы и значения в школьных учебниках должны быть ключевыми с точки зрения их дидактической и воспитательной ценности?

Очевидно, что содержание школьных учебников должно соответствовать целям образования, то есть способствовать освоению обучающимися ценностно значимых смыслов, знаний, представлений о мире и человеке, обеспечивать формирование у школьников мировоззренческих взглядов и поведенческих установок. Подобное хрестоматийное определение, относящееся к содержанию школьных учебников, известно в большей степени каждому профессионально вовлеченному в педагогическую деятельность специалисту. Но о том, какие смыслы и значения формируются у обучающихся, работающих с текстовыми материалами учебника; какие смыслы и значения являются на сегодняшний день актуальными и, соответственно, какие смыслы и значения должны быть введены в содержательный строй школьных учебников; как соотносить отбор содержания школьных учебников с культурной ситуацией и социальным настроением в стране и мире – не прояснено для большинства представителей профессионального педагогического сообщества.

Острая необходимость в получении ответов на эти вопросы возникает тогда, когда речь ведется о содержательном строе школьных учебников по иностранному языку. Прежде всего потому, что эти учебники обеспечивают такое

обучение языку, которое сопрягается со знакомством обучающихся с неродной культурой, а значит с культурно значимыми для другого народа смыслами и значениями. Поэтому при отборе и подготовке содержания учебников по иностранному языку оно (содержание) должно быть соотнесено с культурой народа, на обучение языку которого нацелен учебник. Однако не вполне ясно, какие смыслы и значения считать культурно значимыми для того народа, освоение языка которого обеспечивает учебник; какие источники культурно значимых для другого народа смыслов и значений считать подлинными; и, наконец, какими инструментами пользоваться при отборе и подготовке культурно значимого содержания учебников по иностранному языку.

Насущная необходимость в наличии таких инструментов обнаруживается при отборе и подготовке ключевого в содержательном строе школьного учебника гуманитарного профиля АиА содержания, которое оформлено в силу языковой представленности в текстах учебника в языковом образе человека. При отборе и подготовке такого содержания и включении его в учебник по иностранному языку необходимо учитывать социальные и ментальные особенности культуры народа, на обучение языка которого направлен учебник. Очевидно, что при проведении этой работы должна быть учтена педагогическая и культурологическая специфика отбора АиА содержания и должны применяться инструменты, позволяющие соотносить это содержание с культурой и социальным настроением другого народа, языком этого народа как важнейшим элементом его культуры.

В ходе проведения данного диссертационного исследования был разработан алгоритм для проведения экспертных мероприятий, ориентированных на изучение АиА содержания учебников по английскому языку для старших классов общеобразовательной школы. Этот алгоритм создан на основе разработанного педагогической семиологией алгоритма когнитивно-лингвистического изучения языкового образа человека в школьном учебнике, состоящего из константных блоков. Для экспертного изучения АиА содержания учебников по английскому языку для старших классов алгоритм, разработанный педагогической



семиологией, был детализирован. С помощью процедуры детализации введена операция, обеспечивающая соотнесение АиА содержания учебника по английскому языку с социальными и ментальными особенностями культуры британского народа, и детализирована операция определения ключевых слов, необходимая для реконструкции данного образа.

Разработанный нами алгоритм в процессе проведения экспертизы позволяет:

- получать интегральное видение АиА смыслового строя учебников по английскому языку для старших классов и делать заключение о дидактической и воспитательной ценности АиА смыслов и значений, содержащихся в текстах данных учебников, с точки зрения формирования у обучающихся знаний о человеке и их влияния на поведение;

- на основе компаративного анализа вводить в содержательный строй школьных учебников по английскому языку для старших классов АиА смыслы и значения, культурно значимые для народа, для которого английский язык является родным, и таким образом обеспечивать формирование у обучающихся знаний о человеке, соотнесенного с социальными и ментальными особенностями культуры, на обучение языку которой направлен учебник.

Разработанный нами алгоритм является инструментом, с помощью которого можно осуществлять еще одну работу – работу по совершенствованию АиА содержания текстов школьных учебников по английскому языку для старших классов. Эта работа направлена на включение в тексты учебников по английскому языку слов и выражений, которые передают аутентичные АиА смыслы и значения, и выведение слов и выражений, которые не отсылают к аутентичным АиА смыслам и значениям.

Таким образом, в ходе проведения исследования была подтверждена его гипотеза; полученные в ходе эмпирической работы результаты делают возможным считать задачи исследования решенными, а цель достигнутой.

Вместе с тем при проведении данного исследования возник вопрос: какой образ человека по своему смысловому наполнению сформирован в сознании обучающихся, осуществивших работу с текстами школьных учебников? С поиском ответа на этот вопрос исходный замысел и логика нашей диссертационной работы не были связаны. Этот вопрос заслуживает отдельного исследовательского внимания и применение иного исследовательского инструментария. С поиском ответов на этот вопрос и ряд других (таких как, какой по своему содержанию представлен языковой образ человека в школьных учебниках по немецкому, испанскому, французскому и других языков, которые изучаются в общеобразовательной школе) могут быть связаны перспективы дальнейших исследований.

### Список использованной литературы

1. Алпатов, В. Языкознание: От Аристотеля до компьютерной лингвистики [Текст] / В. Алпатов. – М.: Альпина нон-фикшн, 2018. – 253 с.
2. Антология педагогического наследия Средних веков, Возрождения и Реформации [Текст] / Авт.-сост. В.В. Рыбаков, В.Г. Безрогов, В.К. Пичугина; под ред. В.В. Рыбакова, В.Г. Безрогова. – М.: Русское слово, 2021. – 576 с.
3. Апресян, Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания [Текст] / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37-67.
4. Арутюнова, Н.Д., Левонтина, И.Б. Логический анализ языка: образ человека в культуре и языке. Введение [Текст] / Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. – М.: Наука, 1999. – 422 с.
5. Арутюнова, Н.Д. От редактора / Логический анализ языка. Культурные концепты [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1991. – 204 с.
6. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М., 1999. – 896 с.
7. Аскольдов, С.А. Концепт и слово / Русская словесность. От теории словесности к структуре текста [Текст]: антология // Под общ. ред. В.П. Нерознака. – М.: Языки русской культуры, 1997. – С. 267-279.
8. Афанасьева, В.К. История всемирной литературы [Текст] / В.К. Афанасьева. – М.: Наука, 1983. – Т. 1. – С. 83-100.
9. Афанасьева, О.В., Дули, Д., Михеева, И.В. и др. Spotlight. Student's Book. Английский язык. 11 класс: учебник для общеобразоват. организаций: базовый уровень [Текст] / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева и др. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. – 256 с.

10. Барт, Р. Основы семиологии [Текст] / Р. Барт // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – С. 114-163.
11. Бахмутская, Э.Я. Тимофей Федорович Осиповский и его «Курс математики» [Текст] / Э.Я. Бахмутская // Историко-математические исследования, 1952. Вып. 5. Безу Э. Курс математики. Часть 1-2 – 3-4. – М.: Университетская типография, 1801–1804 гг.
12. Безрогов, В.Г. Учитель в диалоге Эльфрика из Эйншама [Текст] / В.Г. Безрогов // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 177-187.
13. Бенвенист, Э. Общая лингвистика [Текст] / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 448 с.
14. Беспалько, В.П. Теория учебника: Дидактический аспект [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 25 с.
15. Бим, И.Л. О функциях учебника иностранного языка [Текст] / И.Л. Бим // Проблемы школьного учебника. Вып. 14. – М.: 1984. – С. 27-35.
16. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 527 с.
17. Бобынин, В.В. Русская физико-математическая библиография: указ. кн. и журн. ст. по физ.-мат. наукам, вышедших в России с начала книгопечатания до последнего времени [Текст]. В 3 т. / Сост. В.В. Бобынин. – М.: Ред. журн. «Физико-математич. науки в их настоящем и прошедшем», 1885-1900.
18. Браво, Б., Випшицкая-Браво Е. Судьбы античной литературы [Текст] / Б. Браво, Е. Випшицкая-Браво // Античные писатели: словарь. – СПб.: Лань, 1999. – С. 7-20.
19. Булич, С.К. Очерк истории языкознания в России. Т. 1 (XIII в., 1825 г.) [Текст] / С.К. Булич. – СПб., 1904.
20. Булич, С.К. Семасиология [Текст] / С.К. Булич // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. В 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890 – 1907. – С. 55-63.

21. Васильев, Л.М. Современная лингвистическая семантика [Текст] / Л.М. Васильев. – М.: Высшая школа, 1990. – 176 с.
22. Ваулина, Ю.Е., Дули, Д., Подоляко, О.Е., Эванс, В. Spotlight. Student's Book. Английский язык. 9 класс: учебник для общеобразоват. организаций [Текст] / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Express Publishing : Просвещение, 2017. – 216 с.
23. Вайсгербер, Й.Л. Родной язык и формирование духа [Текст] / Й.Л. Вайсгербер; пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О.А. Радченко. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: УРСС, 2004. – 229 с.
24. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание [Текст] / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
25. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Миросознание вне и посредством языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения: гипотеза (лого) эпистемы [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: ИКАР, 2002. – 168 с.
26. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
27. Виноградов, В.В. Избранные труды: лексикология и лексикография [Текст] / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1977. – 311 с.
28. Витгенштейн, Л. Философские исследования [Текст] / Л. Витгенштейн. – М.: Гнозис, 1994. – 612 с.
29. Воркачев, С.Г. «Две доли» – две концепции счастья [Текст] / С.Г. Воркачев // Языковая личность: проблемы креативной семантики. К 70-летию профессора И.В. Сентенберг: сб. науч. тр. / ВГПУ. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 54–61.
30. Воробьев, В.В. Лингвокультурология (теория и методы) [Текст] / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. – 331 с.
31. Воскресенская, М.С. Технология проектирования учебного пособия как средства формирования интеракциональной компетенции студентов

(юридический вуз, французский язык) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / М.С. Воскресенская. – М., 2019.

32. Гальскова, Н.Д., Никитенко, З.Н. Содержание иноязычного образования: новый контекст и новые смыслы [Текст] / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко // Шатиловские чтения. Перспективы развития парадигмы иноязычного образования. – СПб., 2021. – С. 11-23.

33. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования [Текст] / Б.М. Гаспаров. – М.: Новое лит. обозрение, 1996. – 352 с.

34. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований [Текст] / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

35. Гончарова, И.В., Прончев, Г.Б. Российские учебники по математике XVII – XIX веков [Текст] / И.В. Гончарова, Г.Б. Прончев // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). – Чита: Молодой ученый, 2017. – С. 11-13. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12122/>

36. Грицевская, И.М. Чтение и четьи сборники в древнерусских монастырях XV – XVII вв. [Текст] / И.М. Грицевская. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2012. – 150 с.

37. Гудков, Д.Б. Единицы кодов культуры: проблема семиотики [Текст] / Д.Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей. Вып. 26. – М.: Макс Пресс, 2004. – С. 39-50.

38. Гудков, Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения [Текст] / Д.Б. Гудков. – М.: МГУ, 2000. – 120 с.

39. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию [Текст] / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.

40. Гумбольдт, В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества [Текст] / В. Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 451 с.

41. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры [Текст] / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – С. 370–377.
42. Гурвич, П.Б. О пяти блоках норм и рекомендаций методики обучения иностранным языкам [Текст] / П.Б. Гурвич // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 2-6.
43. Гусева, А.А. Издания кирилловского шрифта второй половины XVI века: Сводный каталог [Текст]: в 2 кн. Кн. 1 / А.А. Гусева // Под общ. ред. Л.И. Сазоновой. – М.: Индрик, 2003. – 648 с.
44. Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода [Текст] / В.З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. С. – 17-33.
45. Ельницкая, Л.И. Лингвокультурологические основания изучения образа человека в современном школьном учебнике [Текст] / Л.И. Ельницкая // Наука и образование в эпоху неопределенности: Материалы Международной научно-практической конференции. Вып. 4 / Сост. Е.А. Руднев. – М.: АСОУ, 2020. – С. 63-65.
46. Ельницкая, Л.И. Образ человека в современном школьном учебнике английского языка [Текст] / Л.И. Ельницкая // Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся: сборник материалов Всероссийской конференции с международным участием, Москва, 20-24 апреля 2021 г. // Ред. Л.Г. Викулова. – М.: МГПУ, 2021. – С. 99-104.
47. Ельницкая, Л.И. Образ человека в школьном учебном пособии по английскому языку “City Stars” [Текст] / Л.И. Ельницкая // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2021. – № 3(75). – С. 74-79.
48. Ельницкая, Л.И. Образ человека в школьном учебнике английского языка “Spotlight” для 11 класса [Текст] / Л.И. Ельницкая // Ценности и смыслы. – 2021. – № 3 (73). – С. 117-126.

49. Ельницкая, Л.И. Педагогическое содержание текстов и дизайн учебных книг древности [Текст] / М.И. Макаров, Л.И. Ельницкая, С.И. Радионов // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 5. – С. 7-12.

50. Ельницкая, Л.И. Текстовое содержание средневековых западноевропейских и древнерусских учебных книг [Текст] / Л.И. Ельницкая // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 3 (52). – С. 208-214.

51. Ельницкая, Л.И. Теоретический базис лингвокультурологического изучения языкового образа человека в школьном учебнике [Текст] / Л.И. Ельницкая // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2020. – № 4 (60). – С. 23-30.

52. Ельницкая, Л.И. Учебные книги древности [Текст] / Л.И. Ельницкая // Вестник Владимирского государственного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2020. – № 42 (61). – С. 26-31.

53. Ельницкая, Л.И. Учебные книги русского Просвещения [Текст] / Л.И. Ельницкая // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Образование в социокультурном пространстве развивающегося общества // Ред. Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2020. – С. 101-102.

54. Журавлев, И.К. Особенности учебников по учебным предметам с ведущими компонентами «способы деятельности» и формирование эмоционально-ценностных отношений» [Текст] / И.К. Журавлев // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения. Ч. 2. – М.: Изд-во РАО, 1992. – С. 69-76.

55. Запольская, Н.Н. Графико-графические представления Юрия Крижанича [Текст] / Н.Н. Запольская // Славянский альманах 2008. – М.: Исл РАН, 2009. – С. 6-25.

56. Запольская, Н.Н. «Общий» славянский литературный язык: типология лингвистической рефлексии [Текст] / Н.Н. Запольская. – М.: Изд-во Индрик, 2003. – 240 с.



57. Запольская, Н.Н. Словесные формулы христианской культуры в славянских лингвистических сочинениях [Текст] / Н.Н. Запольская // Стереотипы в языке, коммуникации и культуре. – М., Изд-во РГГУ, 2009. – С. 243-250.
58. Зверев, И.Д. Школьный учебник: Проблемы и пути их развития [Текст] / И.Д. Зверев // Проблемы школьного учебника: Материалы Всесоюзной конференции «Теория и практика создания школьных учебников». Вып. 20. – М.: Просвещение, 1991. – С. 5-17.
59. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.
60. Зуев, Д.Д. Школьный учебник [Текст] / Д.Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 317 с.
61. Иванова, С.В. Образовательное пространство в исследованиях и правовых документов: понятия, практика применения, сложности и риски / [Текст] / С.В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2014. – № 5 (33). – С. 5-17.
62. Казакова, Н.В. Формирование институциональных особенностей научно-учебного дискурса (на материале английских грамматик XVI – XX вв.) [Текст]: автореф... канд. филол. наук / Н.В. Казакова. – Ижевск, 2012. – 14 с.
63. Каиров, И.А. Педагогика [Текст] / И.А. Каиров. – М.: МП РСФСР, 1948. – 434 с.
64. Кантор, И.М. Педагогическая лексикография и лексикология [Текст] / И.М. Кантор. – М.: Просвещение, 1968. – 200 с.
65. Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики [Текст] / И.М. Кантор. – М.: Педагогика, 1980. – 157 с.
66. Карасик, В.И. Культурные доминанты в языке [Текст] / В.И. Карасик // Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С. 166-205.
67. Карасик, В.И. Языковые концепты как измерения культуры (субкатегориальный кластер темпоральности) [Текст] / В.И. Карасик // Концепты. Вып. 2. – Архангельск. 1997. – С. 156-158.

68. Карасик, В.И. Языковая личность: институциональный и персональный дискурс [Текст] / В.И. Карасик // Сборник научных трудов под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. – Волгоград: Перемена, 2000. – 228 с.

69. Киприанов, В. «Новый способ арифметики, сочинен вопросами ради удобнейшего понятия. Сочинен через труды Василия Киприанова. Штыховал Ф.Н. с учеником Марком Петровым» [Текст] / В. Киприанов. – М., 1705.

70. Киселев, А.П. Краткая арифметика для городских и уездных училищ [Текст] / А.П. Киселев. – М., 1895. – 176 с.

71. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика [Текст] / И.М. Кобозева. – М.: Едиториал УРСС, 2000. – 352 с.

72. Колесов, В.В. Концепт культуры: образ – понятие – символ [Текст] / В.В. Колесов // Вестник СПбГУ. – Сер. 2. – 1992. – № 3. – С. 30-40.

73. Колотов, В.Н. Стратегичность мышления вьетнамского полководца Во Нгуен Зяпа как ключевой элемент исторической победы при Дьенбьенфу [Текст] / В.Н. Колотов // Восток-Запад: историко-культурный альманах: 2013-2014 // Ред. акад. В.С. Мясникова; Ин-т всеобщей истории РАН; Ин-т научной информации по общественным наукам РАН. – М.: Наука – Вост. лит. – 2014. – С. 80-103.

74. Коменский, Я.А. Мир чувственных вещей в картинках, или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни «Orbis Sensualium Pictus» [Текст] / Я.А. Коменский / Ред. и вступит. ст. А.А. Красновского. – М.: Учпедгиз. 1957. – 352 с.

75. Кондратьева, Г.В. Учебная книга по математике второй половины XIX в. (на основе изданий по арифметике) [Текст] / Г.В. Кондратьева // Проблемы современного образования. – 2012. – № 5. – С. 25-33.

76. Копиевский, И. Краткое и полезное руководство во арифметику, или в обучение и познание всякого счета, в сочтении всяких вещей [Текст] / И. Копиевский. – Амстердам: Типография Ивана Андреева Тессинга, 1699. – 48 с.

77. Кошелева, О.Е. «Алфавитицы Дидакаласа» и формирование учебной книги в рукописной традиции второй половины XVII в. [Текст] / О.Е. Кошелева // «В России надо жить по книге»: начальное обучение чтению и письму (становление учебной книги в XVI – XIX вв.). Сб. науч. ст. и матер. // Ред. М.В. Тендряковой и В.Г. Безрогова. – М.: Памятники исторической мысли, 2015. – С. 30-42.

78. Кошелева, О.Е. Как сочинять послания в виршах? «Уроки» Прохора Коломнятин (1680-е гг.) [Текст] / О.Е. Кошелева // Человек читающий: между реальностью и текстом источника // Сб. ст. под ред. О.И. Тогоевой и И.Д. Данилевского. – М.: Институт всеобщей истории РАН, 2011. – С. 283-316.

79. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) [Текст] / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.

80. Краевский, В.В. Сколько у нас педагогик? [Текст] / В.В. Краевский // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 113-118.

81. Красных, В.В. Воспроизводимость как феномен лингвокультуры [Текст] / В.В. Красных // Языковое сознание: парадигмы исследования / под. ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. – М –Калуга: Эйдос, 2007. – С. 79-90.

82. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации [Текст] / В.В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.

83. Красных, В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология [Текст] / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.

84. Кристева, Ю. Семиотика: Исследования по семанализу [Текст] / Ю. Кристева // Пер. с фр. Э.А. Орловой. – М.: Академический проект, 2015. – 285 с.

85. Кубрякова, Е.С. О понятиях места, предмета и пространства [Текст] / Е.С. Кубрякова // Логический анализ языка. Языки пространств // Отв. ред.: Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 84-92.

86. Кубрякова, Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира [Текст] / Е.С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М. 1988. – С. 141-173.
87. Кубрякова, Е.С. Язык и знание: На пути получения знания о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира [Текст] / Е.С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
88. Куманецкий, К.М. История культуры Древней Греции и Рима [Текст] / К.М. Куманецкий. – М.: Высшая школа, 1990. – 456 с.
89. Куровская, Ю.Г. Языковая картина мира в современном учебнике: когнитивно-лингвистический подход к изучению [Текст] / Ю.Г. Куровская. – М.: ИЭТ, 2017. – 268 с.
90. Кучкин, В.А. «Поучение» Владимира Мономаха и русско-польско-немецкие отношения 60–70-х гг. XI в. [Текст] / В.А. Кучкин // Советское славяноведение. – 1971. – № 2. – С. 21-34.
91. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем [Текст] / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Пер. с англ., под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2008. – 256 с.
92. Лайонз, Дж. Лингвистическая семантика. Введение. Linguistic Semantics: An introduction [Текст] / Дж. Лайонз // Пер. с англ. И.Б. Шатуновского, В.В. Морозова. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 400 с.
93. Лайонз, Дж. Язык и лингвистика: Вводный курс [Текст] / Дж. Лайонз. – М.: Едиториал УРСС, 2017. – 275 с.
94. Леви-Стросс, К. Структура и форма [Текст] / К. Леви-Стросс // Семиотика. В 2 т. Т. 2. – М.: Благовещенский Гуманитарный колледж им. И.А. Бондуэна де Куртэне, 1998. – С. 427-455.
95. Лернер, И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: РОУ, 1995. – 49 с.
96. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / Ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

97. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д.С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. – М.: Academia, 1997. – С. 280-287.
98. Ломоносов, М.В. Полное собрание сочинений [Текст]. Т. 7 / М.В. Ломоносов // Труды по филологии (1739 – 1758 гг.). – М.–Л.: Академии наук СССР, 1952. – 995 с.
99. Лотман, Ю.М. «Езда в остров любви» Тредиаковского и функции переводной литературы в русской культуре первой половины XVIII века [Текст] / Ю.М. Лотман // Избранные статьи. В 3 т. Т. 2. – Таллинн: Александра, 1992. – С. 22-30.
100. Лотман, Ю.М. Литература в контексте русской культуры XVIII века / [Текст] / Ю.М. Лотман // О русской литературе. Статьи и исследования: история русской прозы, история литературы. – СПб.: Искусство–СПб, 2005. – С. 117-118.
101. Лотман, Ю.М. Семиотика пространства [Текст] / Ю.М. Лотман // Избранные труды. В 3 т. Т. 3. – Таллинн: Александра, 1992. – 480 с.
102. Лукацкий, М.А. О междисциплинарной исследовательской инициативе, объединившей педагогику и когнитивную лингвистику, и о перспективах разработки педагогической семиологии [Текст] / М.А. Лукацкий // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 5 (14). – С. 62-76.
103. Лукацкий М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки. [Текст] / М.А. Лукацкий. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013.
104. Лукацкий, М.А. Педагогическая семиология: контуры становления [Текст] / М.А. Лукацкий // Ценности и смыслы. – 2015. – № 6 (40). – С. 56-64.
105. Лукацкий, М.А., Макаров, М.И., Крикунова, Е.А. Очеловечивание человека, или Воспитание без тайн [Текст] / М.А. Лукацкий, М.И. Макаров, Е.А. Крикунова. – М.: Маска, 2021. – 580 с.
106. Лукацкий, М.А., Макаров, М.И., Куровская, Ю.Г. Как разобраться в том, что современный учебник сообщает о мире и человеке [Текст] /

М.А. Лукацкий, М.И. Макаров, Ю.Г. Куровская / Ценности и смыслы. – 2018. – № 5 (57). – С. 8-19.

107. Лукьяненко, В.И. Азбука Ивана Федорова. Ее источники и видовые особенности [Текст] / В.И. Лукьяненко // ТОДРЛ. Т. XVI. – М.–Л., 1960. – С. 208-229.

108. Лукьянова, Н.А. Слова с простыми и сложными образами [Текст] / Н.А. Лукьянова // Вестник Новосибирского гос. ун-та. Серия: История, филология. 2004. Т. 3. Вып. 1: Филология. – С. 15-25.

109. Магницкий, Л. Арифметика. Москва, 1703. Арифметика Магницкого: Точное воспроизведение подлинника: с прилож. статьи П. Баранова (биограф. сведения о Магницком и ист. значен. его Арифметики) [Текст] / Л. Магницкий. – М.: Изд-во П. Баранова, 1914. – 72 с.

110. Макаревич, Г.В. К вопросу об изучении взаимодействия исторического и педагогического контекстов в учебнике для начальной школы [Текст] / Г.В. Макаревич // Пора читать: буквари и книги для чтения в предреволюционной России, 1900 – 1917 гг.: сборник научных трудов и материалов. – М.: Языки славянской культуры, 2010. – С. 241-261.

111. Макаров, М.И. Антропологическая сущность концептуального анализа образовательного дискурса [Текст] / М.И. Макаров // Известия РАО. – 2016. – № 4 (40). – С. 117-125.

112. Макаров, М.И. Лингвокультурологический подход к концептуальному изучению текстовых материалов учебника [Текст] / М.И. Макаров // Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся. – М.: МГПУ, 2021. – С. 144-147.

113. Макаров, М.И. Образование человека и образ человека в зеркале школьного учебника [Текст] / М.И. Макаров // Моделирование и оптимизация поведения человека. – М.: Спутник, 2019. – С. 113-117.

114. Макаров, М.И. Образовательный дискурс: учебный текст как источник концептуальных представлений о человеке [Текст] / М.И. Макаров //

Теория и практика образования: история и современность // Ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2016. – С. 256-262.

115. Макаров, М.И. Образ человека в современных школьных учебниках: способ когнитивно-лингвистического изучения [Текст] / М.И. Макаров // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 2. – С. 20-23.

116. Макаров, М.И. Образ человека труда в современных школьных учебниках как предмет когнитивно-лингвистического изучения [Текст] / М.И. Макаров // Известия РАО. – 2017. – № 4 (44). – С. 57-69.

117. Малинин, А.Ф., Буренин, К.П. Руководство арифметики. Для гимназий [Текст] / А.Ф. Малинин. – М.: Типография М.Г. Волчанинова, 1867. – 209 с.

118. Маслова, В. Лингвокультурология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

119. Медникова, Э.М. Значение слова и методы его описания [Текст] / Э.М. Медникова. – М.: Высшая школа, 1974. – 202 с.

120. Мильруд, Р.П., Дули, Д., Эванс, В. и др. City Stars. Student's Book. Английский язык. 11 класс [Текст]: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Р.П. Мильруд, Д. Дули, В. Эванс. – М.: Просвещение & Express Publishing, 2020. – 216 с.

121. Мильруд, Р., Эванс, В., Дули, Дж. и др. City Stars. Student's Book. Английский язык. 9 класс [Текст]: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Р.П. Мильруд, Д. Дули, В. Эванс. – М.: Просвещение & Express Publishing, 2020. – 208 с.

122. Миролюбов, А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам [Текст] / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 11-14.

123. Михеева, Н.Ф. Лингвокультурологический анализ юридической терминологии в практике судопроизводства США и Канады [Текст] /

Н.Ф. Михеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15. – № 3. – С. 887-892.

124. Нерознак, В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины [Текст] / В.П. Нерознак // Язык. Поэтика. Перевод. Сб. науч. трудов. – М.: МГЛУ, 1996. – С. 112-116.

125. Опарина, Е.О. Лингвокультурология: методологические основания и базовые понятия [Текст] / Е.О. Опарина // Язык и культура: сб. обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 1999. – С. 183-187.

126. Осиповский, Т.Ф. Курс математики [Текст]. Т. 1–3 / Т.Ф. Осиповский. – СПб., 1801–1823.

127. Осмоловская, И.М. Дидактика: от классики к современности [Текст] / И.М. Осмоловская. – М.– СПб: Нестор-История, 2020. – 248 с.

128. Осмоловская, И.М. Междисциплинарный подход в решении дидактических проблем в российском образовании [Текст] / И.М. Осмоловская // Ценности и смыслы. – 2016. – № 4(44). – С. 94-103.

129. Осмоловская, И.М. Создание культурологической теории содержания образования и ее развитие в современных исследованиях [Текст] / И.М. Осмоловская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 5. – С. 28-37.

130. Осмоловская, И.М., Иванова, Е.О., Кларин, М.В., Сериков, В.В., Алиев, Ю.Б. Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик [Текст] / И.М. Осмоловская, Е.О. Иванова, М.В. Кларин, В.В. Сериков, Ю.Б. Алиев. – М.: ООО «Белый ветер», 2019. – 226 с.

131. Осмоловская, И.М., Краснова, Л.И. Процесс обучения с позиции междисциплинарных исследований [Текст] / И.М. Осмоловская, Л.И. Краснова // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 8. – С. 9-27.

132. Пассов, Е.И. Методология методики: теория и опыт применения [Текст] / Е.И. Пассов. – Липецк: ЛГПУ, 2002. – 228 с.



133. Пичугина, В.К., Безрогов, В.Г. Антология педагогического наследия Древней Греции и Древнего Рима [Текст] / В.К. Пичугина, В.Г. Безрогов. – М.: Русское слово, 2019. – 448 с.

134. Полонский, В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Народное образование, 2017. – 838 с.

135. Полонский, В.М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического педагогики [Текст] / В.М. Полонский // Образование и общество. – 2004. – № 4 (27). – С. 55-63.

136. Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст]: коллективная монография. Вып. 9 / Ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. пед. университета, 2016. – 484 с.

137. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Когнитивная лингвистика [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток, 2007. – 314 с.

138. Потенция, А.А. Мысль и язык [Текст] / А.А. Потенция. – М.: Лабиринт, 1999. – 300 с.

139. Прохвачева, О.Г. Лингвокультурный концепт «приватность» (на материале американского варианта английского языка) [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2000.

140. Роботова, А.С. Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики [Текст] / А.С. Роботова. – СПб.: Кн. Дом, 2008. – 222 с.

141. Роботова, А.С. Об особенностях современного научно-педагогического дискурса [Текст] / А.С. Роботова // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 9-19.

142. Роботова, А.С. О дисциплине ума в научно-педагогических текстах [Текст] / А.С. Роботова // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 3-11.

143. Роботова, А.С. Словесные и смысловые несуразности в педагогических текстах (по страницам авторефератов) [Текст] / А.С. Роботова // Высшее образование в России. – 2015. – № 3. – С.145-152.

144. Руководство к арифметике, для употребления в народных училищах Российской империи, изданное по Высочайшему повелению царствующей Екатерины II [Текст]. Часть 1–2. – СПб., 1786.

145. Саломатов, К.И. Система требований к профессионально направленному владению иностранным языком и пути ее реализации во внеаудиторной работе [Текст] / К.И. Саломатов. – Куйбышев: Куйбышевский ГПИ, 1985. – 60 с.

146. Сафонова, В.В. Социокультурные аспекты языкового образования. [Текст] / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2008. – 77 с.

147. Семантика [Текст] / Г.Б. Гутнер // Новая философская энциклопедия: в 4 т. // пред. науч.-ред. совета В.С. Степин. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мысль, 2010. – 2816 с.

148. Семиотика [Текст] / Ред. Ю.С. Степанов. – М.: Радуга, 1983. – 634 с.

149. Семячко, С.А. Старчество и сборник «Старчество» на Руси [Текст] / С.А. Семячко // Русская литература. – 2008. – № 1. – С. 144-153.

150. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии [Текст] / Пер. с англ. под ред. и с предисл. А.Е. Кибрика. – М.: Прогресс: Изд. группа «Универс», 1993. – 654 с.

151. Словник психолого-педагогических терминов [Текст]. В 3 ч. Ч. 1. – М.: Российская академия образования, 2012.

152. Словник психолого-педагогических терминов [Текст]. В 3 ч. Ч. 2. – М.: Российская академия образования, 2012.

153. Слышкин, Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе [Текст] / Г.Г. Слышкин. – М.: Академия, 2000. – 125 с.

154. Смирнова, Е.Д. Логика и философия [Текст] / Е.Д. Смирнова. – М.: РОССПЭН, 1996. – 304 с.

155. Снитко, Т.Н. Предельные понятия в западной и восточной лингвокультурах [Текст]: дис....д-ра фил. наук. – Пятигорск, 1999.

156. Соловова, Е.Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников [Текст] / Е.Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 2-10.
157. Соссюр, Ф. Труды по языкознанию [Текст] / Ф. Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.
158. Старчество [Текст]: сборник [Репр. изд.]. – Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева лавра, 2011. – 560 с.
159. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Академический проект, 2004. – С. 42-67.
160. Степанов, Ю.С. Семиотика [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: ЛЕНАНД, 2014. – 80 с.
161. Сунь-Цзы. Искусство войны: Стратегия и тактика победителя [Текст] / Сунь-Цзы // Пер. и предисл Н.И. Конрад. – М.: ЭКСМО, 2003. – 192 с.
162. Татищев, В.Н. Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ / [Текст] / В.Н. Татищев // Избранные произведения. – Л.: Наука, 1979. – С. 51-132.
163. Телия, В.Н. Номинативный состав языка как объект лингвокультурологии [Текст] / В.Н. Телия // Национально-культурный компонент в тексте и в языке. Тезисы докладов Межд. науч. конф. В 2 ч. Ч. 1. – Минск, 1994. – С. 13-15.
164. Телия, В.Н. Основные постулаты лингвокультурологии [Текст] / В.Н. Телия // Филология и культура: Материалы II-й Международн. конф. В 3 ч. Ч. 3. – Тамбов, 1999. – С. 14-15.
165. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
166. Телия, В.Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке [Текст] / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1981. – 269 с.
167. Теоретические основы содержания общего среднего образования [Текст] / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

168. Толстой, Л.Н. Азбука [Текст] / Л.Н. Толстой. – СПб.: Тип. Замысловского, 1874. – 21 с.
169. Томашевич, О.В. Учебник: первые опыты (на древнеегипетском материале) [Текст] / О.В. Томашевич // «Начало учения дѣтемъ»: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры: сб. ст. под ред. В.Г. Безрогова, Т.С. Маркаровой (Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики», вып. 16). – М.: Канон-плюс, 2014. – 466 с.
170. Тондл, Л. Проблемы семантики [Текст] / Л. Тондл. – М.: Прогресс, 1975. – 488 с.
171. Топоров, В.Н. О структуре некоторых архаических текстов, соотносимых с концепцией «мирового дерева» [Текст] / В.Н. Топоров // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1971. – С. 9-62.
172. Уорф, Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку [Текст] / Б.Л. Уорф // Новое в лингвистике. Вып. 1. – М., 1960.
173. Урушадзе, А.В. Древняя Колхида в сказании об аргонавтах [Текст] / А.В. Урушадзе. – Тбилиси: Тбилис. ун-т, 1964. – 558 с.
174. Уфимцева, А.А. Семантический аспект языковых знаков / Принципы и методы семантических исследований [Текст] / А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1976. – С. 31-46.
175. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с.
176. Флоренский, П.А. Строение слова [Текст] / П.А. Флоренский // Контекст. – М., 1973. – С. 344-375.
177. Фреге, Г. Избранные работы [Текст] / Г. Фреге. – М.: Дом интеллектуал. кн.: Анашвили, 1997. – С. 25-49.
178. Фреге, Г. Логика и логическая семантика [Текст] / Г. Фреге. – М.: Аспект Пресс Переплет, 2000. – 512 с.
179. Фромм, Э. Иметь или быть? [Текст] / Э. Фромм // Пер. с нем. Э. Телятниковой. – М.: АСТ, 2021. – 320 с. (Эксклюзивная классика).

180. Хайдеггер, М. Путь к языку [Текст] / М. Хайдеггер // Время и бытие. – М.: Республика, 1993. – 445 с.
181. Хомский, Н., Бервик, Р. Человек говорящий. Эволюция и язык [Текст] / Н. Хомский, Р. Бервик. – СПб.: Питер, 2021. – 320 с.
182. Шаповаленко, С.Г., Глориозов, П.А. Экспериментальная работа над созданием нового курса химии [Текст] / С.Г. Шаповаленко, П.А. Глориозов // Известия АПН РСФСР. – 1952. – Вып. 43. – С. 298.
183. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / С.Ф. Шатилов // 2-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 221 с.
184. Шпет, Г.Г. Внутренняя форма слова. Этюды и вариации на темы Гумбольдта [Текст] / Г.Г. Шпет. – М.: URSS, 2009. – 217 с.
185. Шрейдер, Ю.А. Логика знаковых систем [Текст] / Ю.А. Шрейдер. – М.: УРСС, 2010. – 62 с.
186. Шустава, Ю.Э. Азбука в печатных кириллических Букварях южнославянской и восточнославянской традиции в XVI – начале XVII в. [Текст] / Ю.Э. Шустава // Очерки феодальной России. Вып. 14. – М.–СПб.: Альянс-Архео, 2010. – С. 402-496.
187. Шустава, Ю.Э. Азбучные ряды в восточнославянских печатных букварях конца XVI – XVII в. [Текст] / Ю.Э. Шустава // Палеография и кодикология: 300 лет после Монфокона: Материалы междунар. науч. конф. Москва, 14-16 мая 2008 г. – М.: Институт всеобщей истории РАН, 2008. – С. 265-295.
188. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы [Текст]: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 56 с.
189. Эйлер, Л. Руководство к арифметике. Для употребления Гимназии при Императорской Академии наук [Текст] / Л. Эйлер // Пер. с нем. яз. Василия Адодурова. Часть 1–2. – СПб.: Тип. Акад. наук, 1740–1760. – 312 с.

190. Эйлер, Л. Универсальная арифметика [Текст] / Л. Эйлер // Пер. с нем. яз. Петром Иноходцовым и Иваном Юдиным. – СПб.: Имп. Акад. наук, 1768. – 376 с.
191. Ярхо, В.Н. Гесиод и его поэмы [Текст] / В.Н. Ярхо // Гесиод. Полное собрание текстов // Пер. В.В. Вересаева, О.П. Цыбенко. Вступительная статья В.Н. Ярхо. Комментарии О.П. Цыбенко, В.Н. Ярхо. – М.: Лабиринт, 2001. – С. 5-20.
192. Alexander, R. Speaking but not listening? Accountable talk in an accountable context // *Literacy*. – 2010. – № 44(3). – P. 103-111.
193. Bakhtin, M.M. The dialogic imagination: four essays [eBook] / Ed. M. Holquist. – Austin: University of Texas Press, 1981.
194. Bakhtin, M.M. The problem of speech genres / *Speech Genres and Other Late Essays*. – Austin: University of Texas Press, 1986.
195. Barnes, D. From communication to curriculum. – Harmondsworth: Penguin Education, 1976.
196. Baus, C., Carreiras, M., Emmorey, K. When does iconicity in sign language matter? / *Language and Cognitive Processes*. – 2013. – № 3 (28). (Published online: 2012).
197. Beattie, G., Beattie, C. Postural congruence in a naturalistic setting / *Semiotica*. – 1981. – № 1-2 (35). – P. 41–55. (Published online: 2009).
198. Bezemer, J., Kress, G. Touch: A resource for making meaning / *Australian Journal of Language and Literacy*. – 2014. – № 37 (2). – P. 77-85.
199. Boas, F. Handbook of American Indian Languages. Pt. 1, 2. – Washington, 1911, 1922. Pt. 3. – N.Y., 1933–1938.
200. Bucholtz, M., Hall, K. Embodied sociolinguistics / *Sociolinguistics: Theoretical debates* / N. Coupland (ed.). – Cambridge: CUP, 2016.
201. Carter, R. Language and creativity: The art of common talk. – Abingdon: Routledge, 2004.

202. Chouliaraki, L. Watching 11 September: the politics of pity / *Discourse & Society*. Vol. 15, № 2/3 (Special issue). – London, 2004. – P. 185-198.
203. Crystal, D. *Language and the Internet*. – Cambridge: CUP, 2001.
204. Daintree, D. *Scholia Bernensia: An edition of the scholia on the Eclogues of Virgil in Bern Burgerbibliothek manuscript 172* [thesis / dissertation]. University of Tasmania, 1993. – P. 3332.
205. Department for Education [UK government]. *The national curriculum in England. Framework document. December 2014.* (Available at: <https://assets.publishing.service.gov.uk/...>).
206. *Dialogic pedagogy: The importance of dialogue in teaching and learning* / Skidmore D., Murakami K. (eds.). – Bristol: Multilingual Matters, 2016. (Series: *New perspectives on language and education*. № 51).
207. Dicks, B., Flewitt, R., Lancaster, L., Pahl, K. *Multimodality and ethnography: working at the intersection* / *Qualitative Research*. – 2011. – Vol. 11. – № 3. – P. 227-237.
208. *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis* / Ed. P. LeVine, R. Scollon. – Washington: Georgetown University Press, 2004.
209. Donohue, J.P. *Using systemic functional linguistics in academic writing development: An example from film studies* / *Journal of English for Academic Purposes*. – 2012. – № 11 (1). – P. 4-16.
210. Dummett, M. *The Interpretation of Frege's Philosophy*. – Cambridge, 1981.
211. Egberts von Lüttich *Fecunda Ratis*. Halle a. S.: Niemeyer, 1889.
212. Eggins, S. *An introduction to systemic functional linguistics* (2nd ed.). – London: Continuum, 2004.
213. Eggins, S., Slade, D. *Analysing casual conversation*. – London: Equinox Publishing, 2004. (Reprint 1997).
214. Elnitskaya, L. *Texts and Design Educational Books of Antiquity* / Makarov M., Elnitskaya L., Radionov S. // *icCSBs 2020. The Annual International*

Conference on Cognitive – Social and Behavioural Sciences. (European Proceedings of Educational Sciences EpES). – 2020. – P. 11-17.

215. Erickson, F. Going for the zone: The social and cognitive ecology of student teacher interaction in classroom conversations / Discourse, learning, and schooling / D. Hicks (ed.). – Cambridge: CU, 1996. – P. 29-62.

216. Flewitt, R., Hampel, R., Hauck, M., Lancaster, L. What are multimodal data and transcription? / The Routledge handbook of multimodal analysis // C. Jewitt (ed.). – London: Routledge, 2009.

217. Flewitt, R. Is every child's voice heard? Researching the different ways 3-year old children communicate and make meaning at home and in a pre-school environment / Early Years. – 2005. – № 25(3). – P. 207-222.

218. Flewitt, R., Kurcikova, N., Messer, D. Touching the virtual, touching the real: iPads and enabling literacy for students experiencing disability / Australian Journal of Language and Literacy. – 2014. – № 37(2). – P. 107-116.

219. Garrett, P., Baquedano-Lopez P. Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change / American Review of Anthropology. – 2002. – № 31. – P. 339-361.

220. Gee, J.P. Situated language and learning: A critique of traditional schooling. – Abingdon: Routledge, 2004.

221. Gee, J.P., Green, J.L. Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study / Review of Research in Education. – 1998. – № 23. – P. 110-169.

222. Gilles, C., Pierce, K. Making room for talk: Examining the historical implications of talk in learning / English Education. – 2003. – № 36 (1). – P. 56-79.

223. Gubrium, J.F., & Holstein, J.A. Analyzing interpretive practice / Handbook of Qualitative Research // Ed. N. Denzin, Y. Lincoln. 2nd ed. – London: Sage Publications, 2000. – P. 487-508.

224. Gumperz, J.J. Socio-cultural knowledge in conversational inference / J.J. Gumperz. Discourse Strategies. – Cambridge, CUP, 1982. – P. 153-171.



225. Halliday, M.A.K. An introduction to functional grammar. 2nd ed. – London: Arnold, 1994.
226. Halliday, M.A.K. Language as a social semiotic. – London: Edward Arnold, 1978.
227. Halliday, M.A.K., Hasan, R. Cohesion in English. – London: Longman, 1976.
228. Halliday, M.A.K., Hasan, R. Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. 2nd ed. – Oxford: OUP, 1989.
229. Halliday, M.A.K., Matthiessen, C.M.I. An Introduction to Functional Grammar. 3rd ed. – London: Routledge, 2004.
230. Handbook of Qualitative Research / Ed. N. Denzin, Y. Lincoln. 2nd ed. – London: Sage Publications, 2000.
231. Hanley, P., Slavin, R., Elliott, L. Thinking, talking, doing science: Evaluation report and executive summary. – London, 2015. (Education Endowment Foundation). URL:[http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/29812/1/Oxford\\_Science.pdf](http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/29812/1/Oxford_Science.pdf) (дата обращения 28.06.2021).
232. Hasan, R. Ways of saying: Ways of meaning: Selected papers of Ruqaiya Hasan / C. Cloran, D. Butt, G. Williams (eds.). – London: Cassell, 1996.
233. Haworth, A. The re-positioning of Oracy: A Millenium Project / Cambridge Journal of Education. – 2001. – P. 11-23.
234. Heydorn, W., Jesudason, S. Theory of Knowledge for the IB Diploma. Course Guide. 3d ed. – Cambridge: CUP, 2020.
235. Hyatt, D. Applying a critical systemic-functional literacy frame in a UK secondary education contexts // Advances in language and education / A. McCabe, M. O'Donnell, R. Whittaker (eds.). – London: Continuum, 2007. – P. 125-141.
236. Jay, T., Willis, B., Thomas, P., Taylor, R. et al. Dialogic Teaching. Evaluation report and executive summary. – London, 2017. (Education Endowment Foundation).

URL:[https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation\\_Reports/Dialogic\\_Teaching\\_Evaluation\\_Report.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation_Reports/Dialogic_Teaching_Evaluation_Report.pdf) (дата обращения 28.06.2021).

237. Jewitt, C. An introduction to Multimodality // *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* / Jewitt C. (ed.) – London, N.Y.: Routledge, 2009, 2011. – P. 14-27.

238. Johnson S. Multimodality and footing in peer correction in reading picture books / *Linguistics and Education*. – 2017. – № 41. – P. 20-34.

239. Jones, D. Talking about talk: Reviewing Oracy in English Primary Education // *Early Child Development and Care*. Vol. 187. – 2017. – № 3-4. – P. 498-508.

240. Kendon, A. *Gesture* / *Annual Review of Anthropology*. Vol. 26. 1997. – P. 109-128.

241. Kress, G. et al. *English in urban classrooms: a multimodal perspective on teaching and learning*. – London, N.Y.: Routledge Falmer, 2005.

242. Kress, G., Leeuwen, T. van. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. – London: Arnold, 2001.

243. Kress, G., Leeuwen, T. van. *Reading images: The grammar of graphic design*. – London: Routledge, 1996.

244. Kress, G. *Multimodality: A social semiotic theory of communication*. – London: Routledge, 2010.

245. Kress, G. *Multimodality: Challenges to thinking about language* / *TESOL Quarterly*. Vol. 34. 2000. – P. 337-340.

246. Kress, G. 'Partnerships in research': *Multimodality and Ethnography* // *Qualitative Research*. – 2011. – № 11(3). – P. 239-260.

247. Kutschera, F. von. *Gottlob Frege: eine Einführung in sein Werk*. B.: De Gruyter, 1989.

248. LaFrance M. *Postural mirroring and intergroup relations* / *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1985. – №11 (2). – P. 207-217.

249. Leeuwen, T. van. *Introducing Social Semiotics*. – London: Routledge, 2005.
250. Littleton, K., Mercer, N. *Interthinking: Putting talk to work*. – Abingdon: Routledge, 2013.
251. Loewe, M. *Wood and Bamboo Administrative Documents of the Han Period / New Sources of Early Chinese History // E.L. Shaughnessy (ed.)*. – Berkeley, 1997. – P. 159-162. (The Society of the Study of Early China. The Institute of East Asian Studies. University of California).
252. Lukatskiy, M., Makarov, M., Kurovskaya, Y. *Concept “Motherland” and the Image of Motherland Defender in Modern School Textbooks / icCSBs 2019 – The Annual International Conference on Cognitive – Social, and Behavioural Sciences. Conference pro-cessing. Edited by S.V. Ivanova, I.M. Elkina. 2019. – P. 43-51.*
253. Lukatskiy, M., Makarov, M., Kurovskaya, Y. *Language Picture of the World and Mental Image of Person in School Textbooks / The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EPSBS)*. – London: Future Academy, 2019. – P. 317-328.
254. Lu, X. *Rhetoric in ancient China, fifth to third century B.C.E.: a comparison with classical Greek rhetoric*. – Columbia: Univ. of South Carolina Press, 1998.
255. Mavers, D. *Student text-making as semiotic work / Journal of Early Childhood Literacy*. – 2009. – № 9(2). – P. 141-155.
256. Maybin, J. *Children’s voices: Talk knowledge and identity*. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006.
257. Maybin, J. *Towards a socio-cultural understanding of children’s voice / Language and Education*. – 2012. – № 27(5). – P. 383-397.
258. McNeil, D. *Hand and mind*. – Chicago: University of Chicago Press, 1992.
259. Mercer, N., Howe, C. *Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory / Learning, Culture and Social Interaction*. – 2012. – № 1(1). – P. 12-21.

260. Norman, K. *Thinking voices: The work of the National Oracy Project*. – London: Hodder and Stoughton, 1992.
261. Norris, S. *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. – N.Y., London: Routledge, 2004.
262. O'Halloran, K. *Multimodal Discourse Analysis: systemic-functional perspectives*. – London: Continuum, 2004.
263. O'Halloran, K. *Systemic Functional Multimodal Discourse analysis (SF-MDA) approach to mathematics, grammar and literacy / Advances in language and education // A. McCabe, M. O'Donnell, R. Whittaker (eds.)*. – London: Continuum, 2007. – P. 77-102.
264. Parry, B., Burnett, C., Merchant, G. *Literacy, media, technology: Past, present and future*. – London: Bloomsbury Academic, 2018.
265. Phillipson, N., Wegerif, R. *Dialogic education: Mastering core concepts through thinking together*. – London, N.Y.: Routledge, 2017.
266. Poveda, D. *Performance and interaction during reading in a spanish secondary school / Linguistics and Education*. – 2011. – № 11(1). – P. 79-92.
267. Royce, T. *Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy / TESOL Quarterly*. Vol. 36. 2002. – P. 191-205.
268. Ruthrof, H. *Semantics and the Body: Meaning from Frege to the Postmodern*. – Toronto: University of Toronto Press, 1997.
269. Sadeghi, B., Maleki, G. *The Representation of Male and Female Social Actors in the ILI English Series / Journal of Language Teaching and Research*. – Vol. 7. – March, 2016. – No. 2. – P. 307-317.
270. Sakr, M., Jewitt, C., Price, S. *The Semiotic Work of Hands in Scientific Enquiry // Classroom Discourse*. – 2014. – № 5(1).
271. Scheflen, A. *The significance of posture in communication systems / Psychiatry*. – Vol. 27. – 1964. – P. 316–331.
272. Scollon, R., Scollon, S. *Discourses in Place: Language in the material world*. – London: Routledge, 2003.

273. Scott, C. The futures of learning 1: Why must learning context and methods change in the 21st century? – Paris, 2015. – 16 p. (UNESCO Education research and foresight: Working papers. № 13).  
URL:<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348/234807E.pdf>
274. Sharifian, F. Cultural linguistics: cultural conceptualisations and language. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017.
275. Sidnell, J. Coordinating talk, gesture and gaze in re-enactments / *Research on Language and Social Interaction*. – 2006. – № 39(4). – P. 377-409.
276. Snell, J. Dialect, interaction and class positioning in school: From deficit to difference to repertoire / *Language and Education*. – 2013. – № 27(2). – P. 110-128.
277. Snow, C., Uccelli, P. The challenge of academic language / *The Cambridge handbook of literacy* // D. Olsen, N. Torrance (eds.). – Cambridge: CUP, 2009. – P. 112-133.
278. Sterne, J. *The Audible Past: Cultural Origins of Sound*. – Durham: Duke University Press, 2003.
279. Taylor, R. Actions speak as loud as words: a multimodal analysis of boys' talk in the classroom // *English in Education*. – 2006. – № 40(3). – P. 66-82.
280. Taylor, R. Meaning between, in and around words, gestures and postures: Multimodal meaning-making in children's classroom discourse / *Language and Education*. – 2014. – № 28(5). – P. 400-420.
281. Taylor, R. Messing about with Metaphor: multimodal aspects to children's creative meaning making / *Literacy*. – 2012. – № 46(3). – P. 156-166.
282. Taylor, R. Multimodal analysis of the textual function in children's face-to-face classroom interaction / *Multimodal epistemologies*. – London: Routledge, 2014. – P. 228-244. (Routledge series on multimodality).
283. Taylor, R. The multimodal texture of engagement: Prosodic posture and gaze in engaged, creative classroom interaction / *Thinking Skills and Creativity*. – Vol. 20. – 2016. – P. 83-96.

284. The discourse reader / ed. A. Jaworski, N. Coupland. 2nd edition. – Abingdon: Routledge, 2006.
285. The Palgrave Handbook of Textbook Studies / E. Fuchs, A. Bock. Palgrave Macmillan US. 2018. – P. 432.
286. The Routledge handbook of multimodal analysis / Jewitt C. (ed.). – London, N.Y.: Routledge. 1st ed. 2009, 2011. 2nd ed. 2014.
287. The School Textbook: Geography, History and Social Studies / W.E. Marsden. – London: Woburn Press, 2001. – P. 320.
288. Thiel, C. Sinn und Bedeutung in der Logik Gottlob Freges. Meisenheim an Glan, 1965.
289. Violi, P. How our bodies become us: Embodiment, semiosis and intersubjectivity / Cognitive Semiotics. – 2013. – № 4(1). – P. 57-75.
290. Walpole, B., Merson-Davies, A., Leighton, D. Biology for the IB Diploma. – Cambridge University Press. – 603 p.
291. Wells, G. The meaning makers: Children learning language and using language to learn. – London: Hodder and Stoughton, 1986.
292. Wierzbicka, A. Semantic Primitives. Fr. – M., 1972.