



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

<https://doi.org/10.24833/2687-0126-2024-6-2-10-34>

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИМОДАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКА ПО ГРАММАТИКЕ “ENGLISH GRAMMAR IN USE” Р. МЕРФИ)

Е.В. Копиукова

*Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева
(Самара, Россия)*

kopshukova.ev@ssau.ru

Н.В. Панина

*Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева
(Самара, Россия)*

panina.nv@ssau.ru

Аннотация: Цель настоящей статьи заключается в выявлении лингвистических особенностей образовательного дискурса в терминах структурного, описательного, семантического и когнитивно-прагматического видов анализа. Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявить тенденции репрезентации языковых компонентов в современных учебных пособиях по грамматике в эпоху становления коммуникативно-прагматического подхода в образовательном дискурсе. Внимание авторов сосредоточено на лингвосинергичном потенциале англоязычного учебника по грамматике “English Grammar in Use” Рэймонда Мерфи, проявляемом в изменениях определенных дискурсивных маркеров во всех пяти изданиях. Таким образом, новизну настоящего исследования составляет комплексный подход к анализу исследуемого материала с применением метода мультимодального дискурс-анализа. В статье наглядно представлены примеры различий вербальной и визуальной составляющих (графические элементы, капитализация букв, курсив, шрифт, цвет), которые имеют прагматический потенциал и выполняют аттрактивную, административную, информативную и иные функции. Совместно с этим авторы раскрывают наличие интерференции рекламного и образовательного дискурсов и обращают внимание читателя на малоформатный характер текстов в учебнике-самоучителе с его ярко выраженной гипертекстовой структурой, которая актуализируется внутренней системой лингвистических указателей, заменяющих присутствие учителя, выполняя тем самым директивную функцию. В ходе проведенного диахронического анализа коммуникативных ситуаций, представленных в практической части изучаемого учебного пособия, прослеживается динамика употребления междометий разной функциональной направленности от первого и до последнего изданий. Особая значимость употребления междометий в пособии по грамматике объясняется необходимостью формирования соответствующего эмоционально-

экспрессивного фона высказывания, который способен ускорить процесс освоения того или иного грамматического явления с учетом особенностей функционирования грамматических конструкций в реальной коммуникации. Авторы пособия отмечают, что в своём стремлении создать коммуникативную ситуацию, наиболее приближенную к естественной, и попытке избежать употребления лингвистических терминов для объяснения грамматических правил, составитель руководствуется принципом доступности, представляя сложный грамматический материал в наиболее простой форме для широкой аудитории. В связи с этим, в статье делается вывод о весомой роли личностно-ориентированного компонента в новых изданиях исследуемого пособия помимо ведущей статусной ориентации, предполагаемой в образовательном дискурсе.

Ключевые слова: образовательный дискурс, гипертекст, концепт, междометия, лингвосинергетика.

Для цитирования: Копшукова, Е.В., Панина, Н.В. (2024). Динамика формирования полимодальных компонентов в англоязычном образовательном дискурсе (на материале учебника по грамматике “English Grammar in Use” Р. Мерфи). *Дискурс профессиональной коммуникации*, 6(2), 10–34. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2024-6-2-10-34>

1. ВВЕДЕНИЕ

Маловероятно, что среди квалифицированных преподавателей по английскому языку найдется хоть один человек, кто на своих занятиях не использовал учебное пособие *English Grammar in Use*, которое составлено Рэймондом Мерфи (*Raymond Murphy*), британским преподавателем английского как иностранного, и предназначено для учащихся с уровнем владения английским языком B1 (*Intermediate*) и B2 (*Upper-Intermediate*). Начав преподавать в Германии в 1980 году, впервые автор опубликовал свой труд в 1985 году, предложив свои рукописи, а именно – 30 уроков, напечатанных на печатной машинке, одному из самых авторитетных издательств *Cambridge University Press*. И уже на протяжении 39 лет этот учебник по грамматике по-прежнему пользуется всемирным спросом и популярностью, не покидая рейтинги рекомендуемых пособий по изучению английского языка и уверенно входя в десятку лучших.

За весь этот период времени в свет вышли четыре новых издания: второе – в 1994 г., третье – в 2004 г., четвертое – в 2012 г. и пятое – в 2019 г. Получается, что каждая новая редакция требовалась всего лишь примерно один раз в десять лет, что является редкостью в условиях современного рынка образовательных услуг, когда новые улучшенные издания могут предлагаться уже через два-три года. Среди многих учителей часто возникают дискуссии о том, насколько оправданными являются регулярные переиздания одних и тех же учебных материалов, так как, с одной стороны, внесенные изменения не всегда являются логичными и существенными. С другой стороны, они вносят значительные неудобства в организацию образовательного процесса, потому что у учащихся на руках оказываются пособия разных изданий, в которых присутствуют различия как структурного, так и содержательного характера.

В своих интервью Рэймонд Мерфи уточняет, что за столь длительный срок существования своего учебника-самоучителя, он тоже внес большое, по его мнению, количество изменений и поправок. Работа над совершенствованием пособия велась поэтапно, и изменения,

как лингвистические, так и экстралингвистические, были внесены в каждую из редакций учебника-справочника. В большинстве случаев это были небольшие поправки и дополнения, доработки в оформлении и внешнем дизайне. А в целом, основная суть и общий принцип работы с пособием оставались всегда прежними.

Отметим, что, по мнению Е.В. Пономаренко, изучение дискурса является важным средством отражения мыслительных, психических и чувственных процессов, которые всецело свойственны человеку (Пономаренко, 2004). Вслед за профессором, мы полагаем, что образовательный дискурс позволяет изучить процесс языковой деятельности через социальный контекст использования языка в учебной среде. Поэтому для того, чтобы расширить наши представления о системе смыслов англоязычного образовательного дискурса, стоит внимательнее исследовать поведенческие модели, свойственные коммуникантам, изучающим английский язык как иностранный, и представителям англоязычного общества с целью выявления системы лингвистических маркеров, которые встречаются в их речевом выражении, в нашем случае – в малоформатных текстах (МФТ) объяснений, примеров и заданий в учебнике по грамматике *English Grammar in Use* (Копшукова, 2013).

Нам представляется интересным и важным с позиций научного осмысления проследить динамику изменений лингвокогнитивных характеристик во всех пяти изданиях изучаемого нами пособия, так как подобное исследование образовательного дискурса углубит наши знания об эволюции мировоззрения англоязычного социума на жизненно-практическом уровне с учетом познавательного, ценностно-нормативного, эмоционально-волевого и практического компонентов (Радугин, 1997, с.13).

2. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Мы можем с уверенностью утверждать, что изучение дискурса, а в частности дискурса профессиональной коммуникации, остается одним из актуальных вопросов, который по сей день порождает дискуссии и новые точки зрения. Многие исследователи приходят к выводам на основе результатов языковой деятельности, полученных по итогам изучения социально-культурных практик, вписанных в определенный социальный контекст. В фокусе нашего внимания особое значение будут иметь полимодальные особенности дискурса в образовательной среде.

Новизна настоящего исследования состоит в использовании такой научно-методической схемы, которая заключается в комплексном подходе к анализу исследуемого материала в соответствии с логикой последовательного и поэтапного применения целого ряда методов и подходов. Научная значимость статьи заключается в выводах о весомой роли личностного компонента в новых изданиях исследуемого учебного пособия помимо статусной ориентации, которая предполагается в качестве ведущей в образовательном дискурсе. Данный вывод был сделан на основании примеров, в которых динамика изменений детерминирована субъективными предпочтениями составителя пособия, и выбором языковых средств для объяснения грамматических правил, основанном на личном опыте преподавания Рэймонда Мерфи. Мы полагаем, что наше исследование обладает практической ценностью, так как полученные выводы и результаты могут быть приняты к сведению при составлении отечественных российских грамматических пособий по английскому языку, что является несомненно трудоемким процессом, требующим пристального внимания ко всем деталям в совокупности – как к языковому наполнению, так и к пониманию особенностей композиционного строя в целом.

В современных исследованиях используется несколько терминов, описывающих одинаковые или, по крайней мере, схожие проявления дискурса в образовательной среде. Так, в работах Е.Ю. Дьяковой (Дьякова, 2011), В.И. Карасика (Карасик, 2004), Н.А. Коминой (Комина, 2004) используется понятие «учебного и организационно-учебного дискурса», а исследователи Ю.Е. Чубарова (Чубарова, 2008), С.А. Герасимова (Герасимова, 2011), Н.В. Иноземцева (Иноземцева, 2010) оперируют терминами «учебно-научного» и «учебно-дидактического дискурса». Л. М. Бузинова (Бузинова, 2017) и М.А. Сухомлинова (Сухомлинова, 2018), к примеру, предпочитают термин «академический дискурс», а И.К. Кириллова (Кириллова, 2010) и А.С. Роботова (Роботова, 2023) – «педагогический дискурс», Е.А. Кожемякин и Е.А. Кротков (Кожемякин, Кротков, 2009) – «образовательно-педагогический дискурс» или «дискурс образования». Одной из причин такого обилия терминологии, которая не позволяет установить четкие границы между данными дискурсивными подтипами статусно-ориентированного общения, является интертекстуальность «потому, что именно этот феномен зачастую стирает грани между различными типами дискурса, делая их практически неразграничимыми» (Чекулай, Прохорова, 2019, с. 30).

Тем не менее, в настоящей статье мы будем опираться на понятие «образовательный дискурс» вслед за Е.В. Добреньковой (Добренькова, 2007) и А.А. Харьковской (Харьковская, 2015). С нашей точки зрения, этот вариант наиболее полно описывает тот тип среды, в которую погружен материал нашего исследования. К примеру, мы можем обнаружить существенную разницу в языке справочного пособия по грамматике и учебника: первый не относится ко второму, но при этом они оба присутствуют в среде образования.

При определении онтологического статуса различных видов статусно-ориентированного дискурса мы придерживаемся точки зрения И.В. Чекулай и О.Н. Прохоровой о том, что дискурс присущ всему языковому коллективу в лице отдельных индивидов, а статусно-ориентированный дискурс «независимо от того, какое терминологическое звучание придаётся ему тем или иным исследователем», принадлежит «коллективу, объединённому некоторой общественно значимой деятельностью» (Чекулай, Прохорова, 2019, с. 26), в нашем исследовании речь идет о принадлежности к образовательной сфере. Автор учебного пособия по английской грамматике *English Grammar in Use*, Рэймонд Мерфи является специалистом в сфере преподавания английского языка как иностранного, а его труд предназначен обучающимся, которые планируют стать эрудированными членами англоязычного сообщества, а значит должны овладеть основами коммуникации на английском языке, чтобы успешно поддерживать грамотный диалог и в будущем быть способными обеспечивать взаимопонимание с субъектами англоязычной социокультуры. Именно поэтому, в заданиях и примерах с грамматическими правилами встречается определенный набор языковых и социокультурных кодов, таких как прецедентные феномены, междометия, концепты. Познакомившись в процессе обучения с приведенными образцами социальной практики в разнообразных ситуативных контекстах, ученики смогут воспроизводить и транслировать собственные социокультурные ценности, они научатся реализовывать свои когнитивные и коммуникативные потребности, что приведет к созданию новых моделей социального опыта.

Исходя из вышесказанного, мы относим учебное пособие по английской грамматике *English Grammar in Use* к образовательному дискурсу, который является видом статусно-ориентированного дискурса (институционального общения) и предлагаем рассматривать его как регламентируемую историческими и социокультурными кодами (традициями) смыслообразующую и смысловоспроизводящую деятельность, которая направлена на трансляцию и регуляцию определенных навыков, умений и знаний, а также ценностей и моделей

поведения с помощью когнитивных и коммуникативных средств, которые располагаются по определенному шаблону, состоят из тематически запрашиваемых текстов, находящихся в тесной взаимосвязи с заданием и широким разнообразием паралингвистических средств (Копшукова, 2013).

В процессе научного осмысления нельзя недооценивать важную роль анализа не только вербальных, но и невербальных маркеров лингвистической организации исследуемого текстового материала в учебном пособии, так как даже наличие особенностей композиционного строя в целом служит очевидным доказательством реализации определенного прагматического потенциала в образовательном дискурсе, а именно: паравербальное сопровождение весьма эффективно для выполнения аттрактивной, смысловыделительной, эстетической, экспрессивной, информативной, директивной, организационно-ориентировочной и иллюстративной функций (Копшукова, 2013).

Исследование изменений лингвокогнитивных компонентов, принадлежащих к образовательному дискурсу, является актуальным и обоснованным, так как они представляются нам в качестве (относительно) самостоятельных иерархических знаковых систем, которым свойственны определенный набор функций, законов жизнедеятельности и «манера» поведения, а это «предполагает анализ саморазвития общей смысловой системы рассматриваемого фрагмента дискурса» (Пономаренко, 2004, с.4).

Мы можем утверждать, что данное исследование носит антропоцентрическую направленность, так как человек по-прежнему является вершиной в современной научной гуманитарной парадигме и в процессе дискурсивной профессиональной коммуникации становится производителем и получателем определенной текстовой информации.

3. МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ

В ходе нашего исследования мы анализируем языковые компоненты, которые обладают свойствами текстологического, лингвопрагматического, когнитивного и лингвосинергетического характера, что предполагает применение структурного, описательного, семантического, когнитивно-прагматического видов анализа, а также мультимодального дискурс-анализа. Сочетание этих подходов вместе с диахроническим позволит провести комплексный разбор лингвистического материала, с целью получить выводы о вербальном наполнении и паравербальном сопровождении аутентичного учебника-самоучителя по грамматике английского языка *English Grammar in Use* Рэймонда Мерфи.

Особая значимость нашей работы заключается в объеме исследовательского материала. В рамках данной статьи мы намерены рассмотреть и сопоставить пять изданий учебного пособия *English Grammar in Use* Рэймонда Мерфи, первое объемом 267 страниц, а остальные – более 300 страниц каждое, с целью описать общие тенденции, а также проанализировать произошедшие изменения лингвокогнитивных характеристик учебника и выявить возможные закономерности, свойственные образовательному дискурсу.

4. РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

4.1. Композиционные особенности

Учебник по грамматике *English Grammar in Use* Рэймонда Мерфи во всех своих изданиях представляет собой полностью завершённый продукт и отличается целостностью композиционного строя, который всегда сохранялся неизменным по своей философии создания:

каждый новый грамматический урок основной части учебника предлагается на одном развороте, где слева всегда структурировано расположены объяснения с примерами, а с правой стороны – упражнения для отработки этих правил.

Тем не менее, отдельные элементы композиции постепенно усовершенствовались, например, введение (*Introduction*) в первом издании выполняет определенно административную, информативную и директивную функции для того, чтобы стало понятным, как устроено пособие и как с ним работать, но начиная со второго издания сразу после выходных данных добавлен раздел с благодарностью ко всем, кто оказал содействие и поддержку на разных этапах работы над книгой (*Thanks*). К пятому изданию этот раздел значительно сократился только до двух имен и традиционного для всех изданий первого обобщающего абзаца с обращением ко всем студентам и коллегам, а также сотрудникам школы в Оксфорде, где были написаны первые рукописи. После раздела с благодарностями следует введение, которое переименовали в инструкцию по работе с учебником для учащегося (*TO THE STUDENT*) и учителя (*TO THE TEACHER*).

В этих разделах главные изменения заключаются в том, что обучающимся предлагается информация о новых возможностях использования учебника с цифровыми носителями, например:

- *There are also 1,700 test questions <...>. The CD Rom can also be bought separately* (Murphy, 2004). Важно отметить, что внушительные количественные данные, сказуемое в страдательном залоге можно рассматривать как маркеры информации рекламного характера.
- *An online version of English Grammar in Use is also available* (Murphy, 2012).
- *An ebook version of English Grammar in Use is also available to buy* (Murphy, 2019).

Таким образом, в раздел инструкций постепенно проникает информация рекламного характера, что может служить ярким примером интерференции рекламного и образовательного дискурсов (Шевченко, 2008).

Раздел инструкции для учителя (*TO THE TEACHER*) во втором и третьем изданиях в самом конце был дополнен информационной таблицей о внесенных правках и изменениях в новое издание по сравнению с предыдущим, но в четвертом и пятом изданиях этот информационный блок отсутствует, скорее всего из-за того, что существенных как количественных, так и качественных изменений уже не производилось.

После инструкций следует основная часть учебника, в которой грамматические уроки сгруппированы, и каждая группа имеет свой подзаголовок. Четвертое и пятое издания полностью идентичны по количеству групп и подзаголовков, но стоит обратиться к более ранним изданиям, чтобы проследить, какие изменения произошли. Нагляднее результаты сравнения представлены в таблице ниже.

Таблица 1. Сравнение наименований грамматических групп в учебнике
English Grammar in Use в разных изданиях

	1st edition 1985	2nd edition 1994	3d edition 2004	4th edition 2012	5th edition 2019
1	Tenses	Present and past	Present and past	Present and past	Present and past
2	Modal verbs	Present perfect and past	Present perfect and past	Present perfect and past	Present perfect and past
3	Conditionals	Future	Future	Future	Future
4	Passive	Modals	Modals	Modals	Modals
5	Reported speech	Conditionals and 'wish'	if and wish	if and wish	if and wish

6	Questions	Passive	Passive	Passive	Passive
7	-ing and the infinitive	Reported speech	Reported speech	Reported speech	Reported speech
8	Articles	Questions and auxiliary verbs	Questions and auxiliary verbs	Questions and auxiliary verbs	Questions and auxiliary verbs
9	Relative clauses	-ing and the infinitive	-ing and the infinitive	-ing and to ...	-ing and to ...
10	Adjectives and adverbs	Articles and nouns	Articles and nouns	Articles and nouns	Articles and nouns
11	Word order	Pronouns and determiners	Pronouns and determiners	Pronouns and determiners	Pronouns and determiners
12	Prepositions	Relative clauses	Relative clauses	Relative clauses	Relative clauses
13		Adjectives and adverbs	Adjectives and adverbs	Adjectives and adverbs	Adjectives and adverbs
14		Conjunctions and prepositions	Conjunctions and prepositions	Conjunctions and prepositions	Conjunctions and prepositions
15		Prepositions	Prepositions	Prepositions	Prepositions
16			Phrasal verbs	Phrasal verbs	Phrasal verbs

Итак, из представленной таблицы мы видим, что по сравнению с первым изданием количество групп увеличилось на 4 единицы – с 12 до 16. Самое большое количество правок было внесено во втором издании: 1) группа времен была поделена на три (вместо Tenses стало три отдельные группы – *Present and past*, *Present perfect and past*, *Future*), 2) добавлены две подгруппы *Pronouns and determiners* и *Conjunctions and prepositions*, 3) убрана группа *Word order* (её переместили в группу *Adjectives and adverbs*), 4) переименованы четыре группы, например, *Articles* на *Articles and nouns*, *Conditionals* на *Conditionals and 'wish'*. И если переименование *Modal verbs* на *Modals* можно рассматривать как упрощение, в связи с тем, что был опущен лингвистический термин *Verbs*, то одновременно с этим изменение названия группы *Questions* на *Questions and auxiliary verbs* сложно определить как правку, которая позволяет облегчить понимание иноязычной терминологии. Параллельно с появлением новых групп с весьма сложными для обучающегося терминологическими названиями – *Conjunctions*, *determiners*, автор всё же стремится минимизировать применение лингвистической терминологии, совершая следующие замены *Conditionals* and *'wish'* на *if and wish*, а также *-ing and the infinitive* на *-ing and to ...*. В третьем издании появляется отдельная группа *Phrasal Verbs*, в которой количество уроков увеличилось до девяти по сравнению со вторым изданием, где этой теме был отведен всего один урок.

За основной частью с грамматическими уроками следует раздел с приложениями, который во втором издании увеличился на три темы (*Modal verbs*, *The future*, *American English*) и составил блок из семи приложений в общей сложности вместо четырех, как было в первом издании, и также список неправильных глаголов переместили в самое первое приложение как более важный по приоритету блок информативно-справочного характера.

По сравнению с первым изданием, начиная со второго, учебник значительно совершенствуется и пополняется разделом с дополнительными упражнениями (*Additional exercises*), диагностическим тестом с выбором правильного варианта ответа из двух, трех или четырех предложенных (*Study Guide*), а также разделом с ответами для самопроверки к упражнениям в уроках (*Key to Exercises*), к дополнительным упражнениям (*Key to Additional exercises*) и к диагностическому тесту (*Key to Study guide*). В заключении публикуется алфавитный указатель с номерами уроков, в которых можно найти необходимое слово. Общая численность страниц учебника увеличивалась в связи с добавлением в группы новых грамматических уроков и заданий в раздел с дополнительными упражнениями, составив 267 страниц

и 124 урока в первом издании за 1985 год, 350 страниц и 136 уроков во втором издании за 1994 год, 379 страниц и 145 уроков в третьем издании за 2004 год, 380 страниц и 145 уроков в четвертом и пятом изданиях за 2012 год и 2019 год соответственно.

Нумерация тем грамматических уроков совпадает только в третьем, четвертом и пятом изданиях, второе и третье издания подвергались значительным изменениям относительно первого издания и друг друга. Для нашего исследования наибольший интерес представляет сравнительный анализ названий грамматических уроков. Сопоставив их во всех пяти изданиях, мы вывели следующие закономерности, которые представим в таблице:

Таблица 2. Сравнение названий уроков в учебнике *English Grammar in Use* в разных изданиях

	1st edition 1985	2nd edition 1994	3d edition 2004	4th edition 2012	5th edition 2019
1	Present continuous (I am doing) and simple present (I do)	Present continuous and <i>present simple</i> 1 (I am doing and I do)	Present continuous and present simple 1 (I am doing and I do)	Present continuous and present simple 1 (I am doing and I do)	Present continuous and present simple 1 (I am doing and I do)
2	Tag questions	Question tags (do you? isn't it? etc.)	Question tags (do you? isn't it? etc.)	Question tags (do you? isn't it? etc.)	Question tags (do you? isn't it? etc.)
3	Passive 1	Passive 1 (is done / was done)	Passive 1 (is done / was done)	Passive 1 (is done / was done)	Passive 1 (is done / was done)
4	Reported speech 1	Reported speech 1 (He said that ...)	Reported speech 1 (He said that ...)	Reported speech 1 (He said that ...)	Reported speech 1 (<i>he</i> said that ...)
5	Comparison (2)	Comparison (2)	Comparison 2 (much better / any better / better and better / the sooner the better)	Comparison 2 (much better / any better / <i>better and better / the sooner the better</i>)	Comparative 2 (much better / any better <i>etc.</i>)
6	have to and must	Must and <i>have to</i>	Have to and must	Have to and must	have to and must
7	have and have got	Have and have got	<i>Have got</i> and <i>have</i>	Have and have got	have and have got
8	As if	As if	As if / <i>as though</i> / like	<i>Like</i> / as if / <i>as though</i>	like as if
9	Will (1)	Will/shall (1)	Will/shall <i>I</i>	Will <i>and</i> shall 1	will and shall 1
10	Should	Should (<i>I</i>)	Should <i>I</i>	Should 1	should 1
11	May (<i>have</i>) and might (<i>have</i>)	May and might (<i>I</i>)	May and might 1	May and might 1	may and might 1
12	-	The (4) (The giraffe / the telephone / <i>the piano etc.</i> ; the + adjective)	The 4 (the giraffe / the telephone / the + adjective)	The 4 (the giraffe / the telephone / the + adjective)	the 4 (the giraffe / the telephone / <i>the old etc.</i>)
13	-	Noun + noun (a tennis ball / a headache <i>etc.</i>)	Noun + noun (a tennis ball / a headache)	Noun + noun (a tennis ball / a headache)	Noun + noun (<i>a bus driver / a headache</i>)
14	Verb + preposition + -ing	Verb + preposition + -ing (succeed in -ing / accuse somebody of -ing <i>etc.</i>)	Verb + preposition + -ing (succeed in -ing / accuse somebody of -ing <i>etc.</i>)	Verb + preposition + -ing (succeed in -ing / <i>accuse somebody of -ing etc.</i>)	Verb + preposition + -ing (succeed in -ing / <i>insist on -ing etc.</i>)
15	Will <i>or</i> going to?	I will <i>and</i> I'm going to	I will and I'm going to	I will and I'm going to	I will and I'm going to
16	Singular <i>or</i> plural?	Singular <i>and</i> plural	Singular and plural	Singular and plural	Singular and plural
17	... 's (<i>apostrophe s</i>) and ... of...	- 's (your girl's name) and of ... (the name of the book)	- 's (your sister's name) and of ... (the name of the book)	- 's (your sister's name) and of ... (the name of the book)	- 's (your sister's name) and of ... (the name of the book)
18	If and wish <i>sentences (past)</i>	If I had known ... I wish I had known	If I had known ... I wish I had known	If I had known ... I wish I had known	if I had known ... I wish I had known
19	Adjectives: Word order (a nice new house)	Adjectives: <i>word order</i> (a nice new house) <i>Adjectives after verbs</i> (You look tired)	Adjectives: a nice new house, you look tired	Adjectives: a nice new house, you look tired	Adjectives: a nice new house, you look tired

20	When and If sentences (When I do... / If I do ...)	When I do / When I've done When and if	When I do / When I've done When and if	When I do / When I've done <i>When</i> and <i>if</i>	when I do and when I've done <i>if</i> and <i>when</i>
21	Verb + <i>infinitive</i>	Verb + to ... (decide to ... / forget to ... etc.)	Verb + to ... (decide to ... / forget to ... etc.)	Verb + to ... (decide to ... / forget to ... etc.)	Verb + to ... (decide to ... / forget to ... etc.)
22	Verb + object + <i>infinitive</i>	Verb (+ object) + to ... (I want (you) to do etc.)	Verb (+ object) + to ... (I want you to ... etc.)	Verb (+ object) + to ... (I want you to ... etc.)	Verb (+ object) + to ... (I want you to ...)
23	-ing clauses – “Feeling tired, I went to bed early.”	-ing clauses (Feeling tired , I went to bed early.)	-ing clauses (Feeling tired , I went to bed early.)	-ing clauses (Feeling tired , I went to bed early.)	-ing clauses (<i>He hurt his knee playing football.</i>)
24	-	Phrasal verbs (get up, break down, fill in , etc.)	Phrasal verbs 1 Introduction	Phrasal verbs 1 General points	Phrasal verbs 1 Introduction

В названиях грамматических уроков разных изданий учебника встречаются следующие изменения:

- 1) слова меняются местами, и это является следствием перемены в общенаучной парадигме названий, например – *simple present* на *present simple*, *Tag questions* на *Question tags*;
- 2) слова меняются местами только в одном из изданий без определенных на то оснований, например – **have to** and **must** или **Must** and **have to**, **Have** and **have got** или **Have got** and **have**, **When** and **if** или **if** and **when**, *As if* / **as though** / *like* или **Like** / *as if* / **as though**;
- 3) названия часто отличаются пунктуационными знаками:
 - во втором издании пункты одной и той же грамматической темы всегда ставятся в скобки – *Will/shall (1)*, *Should (1)*, а в более поздних изданиях скобки опускаются – *Will/shall 1*, *Should 1*;
 - косая черта заменяется на союз или опускается, а между лексическими единицами увеличивается ширина пробела, особенно типично для пятого издания – *Like / as if / as though* (Murphy, 2012) и *like as if* (Murphy, 2019), *Will/shall 1* (Murphy, 2004) и *Will and shall 1* (Murphy, 2012);
 - вопросительный тип предложения сменяется утвердительным, и вместе с этим заменяется союз – *Will or going to?* (Murphy, 1985) и *I will and I'm going to* (Murphy, 1994), *Singular or plural?* (Murphy, 1985) и *Singular and plural* (Murphy, 1994);
 - примеры в кавычках заменяются на скобки – *-ing clauses – “Feeling tired, I went to bed early.”* (Murphy, 1985) и **-ing** clauses (**Feeling tired**, I went to bed early.) (Murphy, 1994);
- 4) сокращается количество примеров – *The (4) (The giraffe / the telephone / the piano etc.; the + adjective)* (Murphy, 1994) и *The 4 (the giraffe / the telephone / the + adjective)* (Murphy, 2004), *Comparison 2 (much better / any better / better and better / the sooner the better)* (Murphy, 2012) и *Comparative 2 (much better / any better etc.)* (Murphy, 2019);
- 5) заменяется лексическая единица в примере – *Noun + noun (a tennis ball / a headache)* (Murphy, 2012) и *Noun + noun (a bus driver / a headache)* (Murphy, 2019), *Verb + preposition + -ing (succeed in -ing / accuse somebody of -ing etc.)* (Murphy, 2012) и *Verb + preposition + -ing (succeed in -ing / insist on -ing etc.)* (Murphy, 2019), *-’s (your girl’s name) and of ... (the name of the book)* (Murphy, 1994) и *-’s (your sister’s name) and of ... (the name of the book)* (Murphy, 2012);
- 6) заменяется пример – **-ing** clauses (**Feeling tired**, I went to bed early.) (Murphy, 2012) и **-ing** clauses (*He hurt his knee **playing** football.*) (Murphy, 2019);

7) присутствуют орфографические отличия, так, в пятом издании названия уроков в большом количестве примеров написано с маленькой буквы, по сравнению с более ранними изданиями;

С целью упростить восприятие названия грамматической темы предлагаются подобные изменения:

8) лексические единицы заменяются на цифровое обозначение – *May (have) and might (have)* (Murphy, 1985) на *May and might (1)* (Murphy, 1994);

9) лексические единицы заменяются на другие, кажущиеся более подходящими – *Phrasal verbs I Introduction* (Murphy, 2004) меняется на *Phrasal verbs I General points* (Murphy, 2012), но потом возвращается прежнее название *Phrasal verbs I Introduction* (Murphy, 2019);

10) лингвистический термин заменяется на конкретный пример – *The 4 (the giraffe / the telephone / the + adjective)* (Murphy, 2012) и *the 4 (the giraffe / the telephone / the old etc.)* (Murphy, 2019), ... *'s (apostrophe s) and ... of...* (Murphy, 1985) и *- 's (your girl's name) and of ... (the name of the book)* (Murphy, 1994), *If and wish sentences (past)* (Murphy, 1985) и *If I had known ... I wish I had known* (Murphy, 1994), *Verb + infinitive* (Murphy, 1985) и *Verb + to ... (decide to ... / forget to ... etc.)* (Murphy, 1994);

11) лингвистический термин опускается и остается только пример использования грамматического правила – *Adjectives: word order (a nice new house) Adjectives after verbs (You look tired)* (Murphy, 1994) и *Adjectives: a nice new house, you look tired* (Murphy, 2004), *When and If sentences (When I do ... / If I do ...)* (Murphy, 1985) и *When I do / When I've done* (Murphy, 1994);

12) лингвистический термин дополняется примером использования грамматического правила в скобках – *Tag questions* (Murphy, 1985) и *Question tags (do you? isn't it? etc.)* (Murphy, 1994), *Reported speech I* (Murphy, 1985) и *Reported speech (1) (He said that ...)* (Murphy, 1994).

Таким образом, проанализировав все отличия в названиях грамматических уроков, мы можем прийти к выводу, что многие из них являются субъективным предпочтением автора или издательской редакции, так как существенно информативного разногласия или ошибок нет. Тем не менее, очевидным является стремление автора заменять термины на примеры употребления грамматических правил.

Очень важной особенностью исследуемого нами учебника-самоучителя является то, что он не требует прочтения с начала и до конца. Любой обучающийся может воспользоваться диагностическим тестом в конце пособия, чтобы выявить имеющиеся пробелы, уделив внимание тем главам, которые нужны для устранения проблем. Более того, во всем учебном пособии мы можем увидеть предусмотренную автором-составителем целую сеть определенных дискурсивных маркеров, которыми оформлена внутренняя система лингвистических указателей для успешной навигации по книге (Рязанцева, 2008) и которые становятся источником когезии и когерентности, обеспечивая формальную и смысловую связность учебника-самоучителя, имеющего очевидную гипертекстовую структуру, которая является наиболее успешной для нелинейного и многомерного формата представления информации (знаний) в обучающей среде (Войтович, 2011, с.134).

Если мы обратимся к исследованию внутренней системы указателей, представленных в учебнике по грамматике *English Grammar in Use*, то обнаружим следующие примеры уже в первом и втором изданиях учебного пособия: *For questions see also Unit 47* (Murphy, 1985); *IF YOU ARE NOT SURE WHICH UNITS YOU NEED TO STUDY, USE THE STUDY GUIDE ON PAGE 301* (Murphy, 1994); *Present continuous for the future → UNIT 19* (Murphy, 1994);

See Unit 2 for more information (Murphy, 1994); IF YOU ARE NOT SURE WHICH IS RIGHT STUDY UNIT ... (Murphy, 1994). В условиях отсутствия учителя при самостоятельном обучении представленные выше комментарии являются необходимыми, так как они выполняют директивную и коммуникативную функции во время работы учащегося с этим пособием.

Мы можем прийти к выводу, что Рэймонд Мерфи предложил всему миру пособие, которое определенно обладает гипертекстовым стратегическим потенциалом, так как учащийся самостоятельно способен выбрать собственный алгоритм расшифровки или интерпретации предложенной в учебнике по грамматике информации, заложенной составителем. Именно поэтому мы можем судить о возможной эволюции и динамике изменений данного пособия, если перевести его в электронный формат, добавив интерактивности и мультимедийности, доступных в режиме on-line.

4.2. Экстралингвистические характеристики пособия

Далее мы обратимся к экстралингвистическим характеристикам учебного пособия Рэймонда Мерфи *English Grammar in Use* в разных изданиях, при анализе которых наибольшее значение для нас представляют изменения общего внешнего вида и внутреннего оформления, такие как шрифт и цвет, наличие изображений и дополнительных элементов, расположение текста на странице, его членение на абзацы и тематические уроки с заданиями.

Обращаясь к визуальной составляющей, первое, что стоит отметить, это изначально черно-белый вариант типографии, который с развитием методов печати, материалов, технологий и технических средств сменился двухцветным изданием, а затем перешёл в четырехцветную печать для получения полноцветных и красочных иллюстраций.

Для начала проследим изменение обложки учебника. Несмотря на сохранение цветовой палитры, а именно наличие однотонного фона синего цвета, мы видим разницу в плане расположения текста, использованного шрифта, а также предлагаемой текстовой информации. Неизменными на обложке учебника остаются следующие информационные блоки – заглавие, описание назначения книги и её целевой аудитории, имя и фамилия автора, издательство. Тем не менее, с каждым новым изданием мы можем проследить следующие изменения:

1) пополнение заголовка уточняющим прилагательным – **English Grammar in Use** (Murphy, 1994);

2) опущение имен и фамилий соавтора и консультанта – with Roann Altman; Consultant: William E. Rutherford (Murphy, 1985);

3) опущение герба/логотипа издательства, начиная с третьего издания;

4) добавление всегда заметного номера издания – SECOND EDITION (заглавными буквами) (Murphy, 1994), **THIRD** EDITION (заглавными буквами, номер выделен жирным шрифтом, слова размещены друг под другом) (Murphy, 2004), Fourth Edition (выделен желтым цветом на темно-синем фоне) (Murphy, 2012), Fifth Edition (выделен белым цветом на светло-синем фоне) (Murphy, 2019);

5) замена текста описания назначения и целевой аудитории – REFERENCE AND PRACTICE FOR INTERMEDIATE STUDENTS OF ENGLISH (Murphy, 1985), а стало *A self-study reference and practice book for intermediate students of English* (убран курсив, но помещено на более темный фон, отдельной прямоугольной формы) (Murphy, 2004), A self-study reference and practice book for intermediate *learners* of English (белым цветом на синем фоне, отличным от

желтого заголовка) (Murphy, 2012), A self-study reference and practice book for intermediate learners of English (одинаковым с заголовком белым цветом на светло-синем фоне, но очень мелким шрифтом) (Murphy, 2019);

6) появление информации о версии издания и комплектации, о наличии ответов и дополнительных технических возможностей – WITH ANSWERS (Murphy, 1994), with answers, CD-ROM INCLUDED (неполное предложение) (Murphy, 2004), with answers and CD-ROM (однородный член предложения) (Murphy, 2012), with answers (заметно в отдельном желтом прямоугольнике) (Murphy, 2019);

7) вставка рекламного блока – New (описательное прилагательное крупным шрифтом красного цвета на желтом фоне, напечатанное в правом нижнем углу по диагонали) (Murphy, 2004), The world's best-selling grammar book (словосочетание с прилагательным превосходной степени и существительным в притяжательном падеже, шрифтом красного цвета на желтом фоне, напечатанное в правом верхнем углу по диагонали) (Murphy, 2012), Experience Better Learning (побудительное предложение с глаголом в повелительном наклонении и с прилагательным в сравнительной степени на фоне геометрических фигур с разной интенсивностью цвета заливки голубого оттенка, все слова написаны в столбик одно под другим в правом нижнем углу) (Murphy, 2019).

Обратим внимание, что в издании 1985 года в первоначальном заглавии *GRAMMAR in use* используется заглавные и строчные буквы, выделенные курсивным шрифтом, чтобы сделать акцент на содержание книги, на то, что она именно по грамматике. В последующих изданиях на обложке такой прием больше не используется, а проводится работа с цветом фона и букв, размером шрифта и расположением текстовых блоков, а именно – выше или ниже, справа или слева, сверху или снизу в зависимости от степени значимости информации. На примере вышеописанных изменений мы можем наглядно проследить усилия издателей, направленные на то, чтобы придать учебнику более привлекательный вид. В целом, такие графические элементы, как капитализация букв, курсив, жирный шрифт и подбор цвета, выполняют важную для коммуникации аттрактивную функцию.

Интересно отметить, что внешнее оформление обложки учебника при всех изменениях остается максимально однотипным, весьма лаконичным, сдержанным и академичным по своему дизайну, а вот объем текстовой информации пусть незначительно, но увеличивается в связи с появлением рекламного блока и уточнением формулировки в блоке с описанием назначения книги и её целевой аудитории.

С приобретением цветового оформления изучаемый материал становится визуально более структурированным и соответственно более понятным для изучения. Небольшие диалоги, расположенные на полях страниц, оживают и становятся более привлекательными для учеников, помогая им быстрее усвоить различные возможности применения изучаемых грамматических конструкций в реальной жизни. Также нельзя не отметить эволюцию дополнительных элементов. Например, в третьем, четвертом и пятом изданиях многие грамматические правила представлены в виде полноценных таблиц, в то время как в первых двух версиях для этого используется обычная черно-белая рамка. Кроме того, кружки перед примерами, присутствующие во втором издании, в последующих версиях заменяются полными квадратами. Данное изменение кажется достаточно незначительным, но, тем не менее, весьма сильно влияет на расставление акцентов при ознакомлении с материалом. Таким образом, за счет этого изменения фокус внимания быстро сдвигается с примеров на основное грамматическое правило и наоборот, что в контексте образовательного дискурса может оказать огромное влияние на восприятие информации и дальнейший прогресс обучающегося.

4.3. Прецедентные феномены

В своем исследовании мы не могли обойти стороной изучение особенностей употребления прецедентных феноменов в учебнике по грамматике *English Grammar in Use*, так как они являются особыми языковыми единицами в процессе коммуникации, которые вербализованы и позволяют учащимся обратиться к известным и значимым фактам, причем как в познавательном, так и эмоциональном отношениях. Больше всего в пособии можно обнаружить прецедентных имен, особенно топонимов: 1) названия рек, морей, океанов и каналов – *the Amazon river, the River Nile, the Mediterranean, the Pacific ocean, the Atlantic ocean, the Panama Canal*, 2) названия стран и городов – *Spain, India, Italy, Mexico, Cuba, San Francisco, New York, London, Bristol, Manchester, Madrid*, а также названия отелей (*the Hilton Hotel*), культурно-спортивных мероприятий (*the Olympic Games*), и улиц (*Hill Street, Baker Street*).

Но наше внимание привлекло не возможное обилие или разнообразие употребления прецедентных феноменов, которое свойственно образовательному дискурсу с познавательной точки зрения, а то, что из издания в издание автор просто заменяет в тех же заданиях и примерах одни прецедентные имена на другие, особенно это прослеживается на примере имен собственных, причем женские персонажи могут быть заменены на мужские и наоборот, или полная форма имени на короткую:

My parents (live) in **Winnipeg** (Murphy, 1985); My parents (live) in **Bristol** (Murphy, 1994); My parents (live) in **Manchester** (Murphy, 2012);

Ron is in **San Francisco** now (Murphy, 1985); **Ron** is in **London** at the moment (Murphy, 1994); **Rachel** is in **London** right now (Murphy, 2004); **Rachel** is in **New York** right now (Murphy, 2012);

George is a vegetarian (Murphy, 1985); **Sarah** is a vegetarian (Murphy, 2019);

I think **Paul and Ann** have had an argument (Murphy, 1994); **Paul and Sally** have had an argument (Murphy, 2004); **Paul and Sarah** have had an argument (Murphy, 2012);

“Where is **Peggy**?” “She’s taking a bath.” (not she takes) (Murphy, 1985); “Where’s **Margaret**?” “**She**’s having a bath.” (not ‘she has a bath’) (Murphy, 1994); “Where’s **Mark**?” “**He**’s having a shower.” (not He has a shower) (Murphy, 2004);

Catherine wants to work in Italy (Murphy, 1994); **Kate** wants to work in Italy (Murphy, 2004).

В целом, среди имен собственных встречаются самые популярные и хорошо знакомые в англоязычной культуре, что исключает пособие Рэймонда Мерфи из участников процесса «денационализации» и «кросс-культурности», которое заметно в современном населении Великобритании. В свою очередь, используемые в пособии прецедентные феномены многочисленны, очень просты и необходимы автору, прежде всего, для имитации самых типичных ситуаций социально-бытовой сферы.

4.4. Динамика функционирования лингвокогнитивных компонентов

Похожая ситуация происходит и с лингвокогнитивными компонентами в пособии *English Grammar in Use*. Особый интерес для нашей статьи представляет возможность проследить динамику замены одних концептов на другие в тех же заданиях, так как концепты, обладая высокой степенью национально-культурной специфики, всегда становятся важными компонентами англоязычной культуры. Безусловно, что в антропоцентрической парадигме основополагающим является концептуальное поле «человек», а базовые концепты, которые входят в его состав, связаны с жизнедеятельностью человека, в исследуемом нами пособии это

концепты «жилье», «работа», «транспорт», «питание», «здоровье», «спорт», «образование», а также концепты, отражающие сферу обитания человека в социуме, – «семья», «коммуникация», «путешествие», «досуг», которые актуализируются преимущественно прецедентными феноменами и нарицательными именами существительными.

Примечательным является тот факт, что в результате нашего исследования мы выявили концепты в первом издании, которые в последующих версиях пособия были полностью исключены, а именно – это концепты «религия/вера» – Are you believing in *God*? (в задании на поиск ошибки) (Murphy, 1985) и «политика» – I...(not/belong) to *a political party* (Murphy, 1985), что может служить попыткой автора избежать дискуссий на эти острые темы.

Есть концепты, которые потеряли свою актуальность в условиях современности, такие как телефонная будка «looking for *a phone booth*» (Murphy, 1985), и были заменены «looking for *a person*» (Murphy, 1994). В образовательном дискурсе концептам свойственно быстро появляться, исчезать или видоизменяться, так как они находятся в непрерывном движении, подобно живому организму, откликаясь на социальные изменения в обществе.

Но в большинстве своем базовые концепты в той или иной степени сохраняются и проявляются в следующих примерах:

- «семья» - «работа» - «профессия» - A: What (your *father* / do)? B: He's a *teacher*, but he ... (not/work) right now (Murphy, 1985); 'What (your *brother* / do)?' 'He's an *architect*' (Murphy, 2012); 'What (your *father* / do)?' 'He's an *architect*' (Murphy, 2019). Профессию учителя полностью заменили на архитектора, а вот вопрос о брате не устроил автора, и в пятом издании снова возвращают изначальный концепт «отец». И подобные примеры носят не единственный характер, когда в пятом издании автор возвращается к концептам более ранних версий учебника.

- «пропажа» - I've lost my *key* again (Murphy, 1994); I've lost my *pen* again (Murphy, 2004); I've lost my *phone* again (Murphy, 2012); I've lost my *keys* again (Murphy, 2019). Автор предлагает разные варианты концептов, комментируя в своем интервью, что пример с потерей телефона был бы странным для изучающих английский по пособиям первого и второго издания, так как в помещениях были распространены стационарные телефоны, которые невозможно было бы потерять.

Следующим аспектом, заслуживающим отдельного внимания в данной статье, выступает наблюдающееся изменение тенденций в обучении грамматике. Согласно утверждению О.В. Александровой, несмотря на консервативность грамматики, в настоящее время в ее изучении отмечается доминирование функционально-прагматического подхода, что проявляется в осознании исследователями «необходимости соединения знания о структуре языка с его непосредственным использованием» (Александрова, 2014, с. 21). Подобный подход предполагает, что любое высказывание связано с контекстом, с той коммуникативной ситуацией, в которой оно употребляется.

4.5. Средства реализации коммуникативной компетенции

В связи с этим, перейдем к вопросу о средствах реализации коммуникативной компетенции в рамках анализируемого учебника по грамматике, поскольку в эпоху стремительного развития коммуникативного подхода наблюдается необходимость погружения обучающихся в коммуникативную среду, максимально приближенную к реальным условиям общения. Подобная потребность продиктована требованиями современных работодателей, среди которых особое место занимает умение вести коммуникацию, являющуюся одним

из основных *soft skills*, которыми должен обладать профессионал любой сферы деятельности. В условиях международного сотрудничества коммуникацию необходимо осуществлять на английском языке, что предполагает как освоение языковой компетенции, так и умение создавать условия, способствующие эффективной коммуникации в целом и достижению коммуникативного результата в частности. По мнению Т.А. Дмитренко, в иноязычной подготовке конкурентоспособного специалиста особое значение имеет «формирование его межкультурной компетенции, которая предполагает соблюдение социальных норм и правил речевого поведения, типичного для представителей иноязычной культуры» (Дмитренко, 2021, с. 79).

Из этого следует, что запросы на обучение языку, возникающие в профессиональном дискурсивном пространстве, оказывают влияние на функционирование компонентов образовательного дискурса. Согласно утверждению А.А. Габец, подобное взаимодействие дискурсов представляет собой естественный процесс, поскольку «дискурс – открытая нелинейная система, подверженная влиянию извне, которая незамедлительно реагирует на события в окружающем мире» (Габец, 2021, с. 111).

Тем самым в современные учебные пособия по грамматике необходимо включать упражнения в формате коммуникативных ситуаций, обладающих соответствующими эмотивными, фатическими, конативными и хезитационными средствами. К числу конститутивных элементов, характерных для живой речи, относятся восклицания, эмоционально-оценочная лексика, а также междометия, с помощью которых создается наиболее приближенная к реальной коммуникативная ситуация.

Эмоционально-экспрессивный аспект коммуникации является неотъемлемым индикатором отношения коммуникантов друг к другу и к предмету разговора. Атмосфера, порождаемая в ходе разговора между собеседниками, во многом оказывает воздействие на эффективность коммуникации. Среди средств, благоприятствующих ведению коммуникации, особое место занимают междометия. По словам Н.В. Кравчук, умение распознавать и вербализовать междометия в речи позволяет успешно ориентироваться в сложном взаимодействии лингвистических и экстралингвистических средств, обеспечивающих адекватное понимание между коммуникантами» (Кравчук, 2015, с. 30).

Посредством употребления междометий формируется соответствующий эмоционально-экспрессивный фон высказывания, который при изучении грамматики способен ускорить процесс освоения того или иного грамматического явления. В зависимости от функциональной направленности Н. В. Панина и О. О. Амерханова выделяют следующие группы междометий: эмотивные, конативные, хезитационные и фатические (Panina & Amerkhanova, 2018, p. 89). Из представленных групп в нашем эмпирическом материале зарегистрированы следующие междометия: эмотивные – ‘Oh’, ‘Ow’, ‘Damn’, ‘Darn’, конативное междометие ‘Shh’ и хезитационное междометие ‘Well’. Наибольшая репрезентативность эмотивных междометий отмечена в тех разделах учебника по грамматике, в которых определяющее значение при выборе грамматической конструкции имеет выражение эмоций, указание на спонтанность принятого решения в момент речи и на совершенность действия к моменту речи. Проиллюстрируем вышесказанное на следующих примерах. Так, междометие *Oh* может выступать в качестве вспомогательного элемента при осмыслении условия употребления времени *Present Continuous* для выражения раздражения:

A: Look! You’ve made the same mistake again.

B: *Oh* no, not again! *I’m always making* the same mistake (Murphy, 1994; 2004; 2012; 2019).

Вместе с этим наиболее показательным в нашем эмпирическом материале является использование междометия *Oh* в разделах, посвященных правилам использования *Future Simple*, одним из условий употребления которого является принятие решения в момент речи:

Oh, I left the door open. *I'll go and shut it* (Murphy, 1985; 1994; 2004; 2012; 2019).

При виде междометия в данном случае перед обучающимися визуализируется живой разговор, обладающий всеми свойственными ему характеристиками, среди которых – спонтанность принятия решения.

Тем самым несмотря на то, что междометия используются в анализируемом учебном пособии как для выражения положительных, так и отрицательных эмоций, в качественном составе они не представлены широким разнообразием. Это можно объяснить тем, что составители пособия использовали в основном амбивалентное междометие '*Oh*', которое служит для выражения разных эмоций. Подобную приверженность междометию '*Oh*' можно наглядно проследить на следующих примерах, в которых для оформления одной и той же ситуации используются разные междометия. Так, в более ранних изданиях отмечены междометия '*Darn*' и '*Damn*', выражающие злость, в то время как в пятом издании данные междометия сменяет междометие '*Oh*', которое несколько снижает степень эмоционального накала до раздражения и досады:

Tom: **Darn** it! The car *won't start* (Murphy, 1985).

LIZ: **Damn**! The car *won't start* (Murphy, 1994; 2004; 2012).

Lisa: **Oh**, no! The car *won't start* (Murphy, 2019).

В связи с этим можно сделать предположение о том, что таким образом нивелируется категоричность эмоциональных реакций собеседников.

С целью демонстрации неподготовленной речи в некоторых изданиях пособия также отмечено конативное междометие '*Shh*' и его графический вариант '*Shhh*', призывающие к соблюдению тишины в момент речи:

- **Shhh!** Don't make so much noise. You *ll wake everybody up* (Murphy, 1994).

- **Shh!** Don't make so much noise. You *ll wake everybody up* (Murphy, 2004).

- **Shh!** My mother is asleep. I don't want to *wake her up* (Murphy, 2019).

При этом во втором и третьем изданиях (первый и второй примеры соответственно) за междометием следует предложение, дублирующее посыл данной единицы: *Don't make so much noise*; а в пятом издании (третий пример) междометие '*Shh*' используется в качестве самостоятельного средства, призывающего к действию. В этом случае в пособии прослеживается эволюция использования междометий, когда междометие перестает быть только вспомогательным элементом.

За счет использования в упражнениях эмотивных междометий степень эмоционально-экспрессивной окраски высказывания усиливается. В представленных ниже примерах эмотивные междометия используются с целью указания на соотнесение действия с моментом речи. Если в примере с междометием '*Oh*' присутствует маркер времени *Present Perfect* ('*just*'), то во втором примере междометие '*Ow*', выражающее мгновенную острую боль, снова выступает в качестве автономного средства, свидетельствующего о только что произошедшем инциденте.

- **Oh**, I've *just realised*. I haven't got any money (Murphy, 1994; 2004; 2012).

- **Ow!** I've *cut* my finger (Murphy, 1985; 1994; 2004; 2012; 2019).

Что касается hesitant междометий, то в нашем эмпирическом материале представлено одно междометие этой группы '*Well*', использование которого выражает неуверенность коммуниканта в исходе обсуждаемого действия. В связи с этим междометие '*Well*',

как правило, находится в начале условных предложений, выступающих в качестве ответных (реактивных) реплик в диалогических единствах:

A: What shall we do tomorrow?

B: *Well*, if it is a nice day, we can go to the beach (Murphy, 1994; 2004; 2012; 2019).

Междометие '*Well*' также используется в разделах, посвященных модальным глаголам, в начале реактивных реплик, в которых модальные глаголы выражают отсутствие обязательства для выполнения действия или соблюдения какого-либо условия:

A: What sort of house do you want to buy? Something big?

B: *Well*, it *needn't be* big – that's not so important. But it must have a nice garden – that's essential (Murphy, 1994; 2004; 2012; 2019).

Фатические междометия не зарегистрированы в анализируемом учебном пособии по грамматике, что объясняется их природой. Они служат лишь для установления контакта, в связи с чем не способствуют лучшему пониманию условий функционирования той или иной грамматической конструкции.

Результаты анализа показали, что в анализируемом учебном пособии представлены все функциональные типы междометий (см. выше), кроме фатических. При этом особую ценность при представлении коммуникативной ситуации составляют эмотивные междометия, обладающие амбивалентным потенциалом и оформляющие соответствующий эмоционально-экспрессивный фон высказывания.

Однако отдельного внимания заслуживает то обстоятельство, что междометия зарегистрированы не только в практической части, но и в теоретическом блоке, то есть авторы пособия стремятся к минимизации лексических средств посредством замены предложений, которые носят описательный характер, на междометие: *Ow! I've burnt myself* (Murphy, 1994; 2004; 2012; 2019).

Таким образом, погружение обучающегося в разные коммуникативные ситуации, оформленные характерными для живой речи элементами, а именно междометиями, позволяет сформировать у него не только знания о грамматических нормах языка, но и понимание особенностей функционирования грамматических конструкций в реальной коммуникации. Результаты проведенного анализа подтверждают утверждение О. В. Александровой о том, что изучение грамматики сегодня не замыкается на самой себе, а служит развитию наших знаний обо всем богатстве возможностей языка в целом, во всех разнообразных его проявлениях (Александрова, 2014, с. 21). Это свидетельствует о том, что учебное пособие *English Grammar in Use* отвечает требованиям времени и запросам современного общества.

Для нас важен тот факт, что предлагаемое исследование имеет перспективы в силу возможного увеличения исследовательского материала, который не вошел в данную статью, но несомненно представляется весьма любопытным для дальнейшего научного осмысления. Серия *English Grammar in Use* Рэймонда Мерфи помимо британской версии имеет американское издание, которое составлено с учетом норм грамматики, лексики, правописания и стилистики в американском варианте английского языка. Более того, существуют издания для Италии, Германии, Франции с иным содержательным наполнением, а также двуязычные версии этого же учебника (для России, Турции, Японии и других стран) для того, чтобы упростить и сделать более доступным для понимания англоязычные грамматические правила в британском варианте английского языка. Появление всё новых и новых изданий продиктовано, в большей степени, нуждами людей определенной языковой группы и, прежде всего, на начальном уровне обучения английскому.

Также стоит обратить пристальное внимание на исследование компьютерно-опосредованной коммуникации в электронном варианте обучения. Учебное пособие *English Grammar in Use* существует в своей цифровой версии для электронных книг (*Ebooks*) и мобильного приложения. Прежде всего, новый формат представления информации посредством специализированных программных продуктов требует изучения с точки зрения формата гипертекстовых структур, так как в компьютерной и мобильной версиях учебника весь учебный материал представлен нелинейно, а многие задания заменены, чтобы работа с ними была максимально автоматизирована для удобства подсчетов баллов.

5. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении нашей статьи нам хотелось бы подвести итоги проведенного исследования, остановившись на самых значимых наблюдениях.

Во-первых, мы исследовали тенденцию к упрощению выражения мысли, отметив, что, подходя к организации, оформлению и содержанию учебного материала не только со стороны учителя, но и с точки зрения обучающегося, автор избегает чрезмерной обобщенности и академичности во всех их проявлениях. Его взгляды на изучение языка представляют весьма большое значение с точки зрения лингвистики, и теоретической грамматики, и педагогики. Любопытно, что в своих интервью Рэймонд Мерфи говорит о грамматике и языке не как об академических аспектах. Он предпочитает представлять язык простым и схематичным образом, чтобы объяснить, дать пример и возможность повторить выученное. В связи с этим мы можем говорить об учебном пособии *English Grammar in Use* как о примере пособия, относящегося к статусно-ориентированному дискурсу институционального общения, с одной стороны, но которое помимо статусной ориентации испытывает огромное влияние личностно-ориентированного компонента, с другой стороны.

Во-вторых, мы в полной мере убедились в том, что Рэймонд Мерфи считает нецелесообразным использование метаязыка английской грамматики, который является характерным для большинства учебных пособий. Вот почему автор предпочитает заменять лингвистические термины, избегает многословности в объяснениях, а это на 100% соответствует принципу экономии речевых средств. В современных условиях в процессе коммуникации важно сохранять максимальное количество информации, но быть крайне лаконичным, в этом проявляется эволюция языка. Тем не менее, избегая простых лингвистических терминов, автор очень часто предлагает иные, порой более сложные лексические единицы и грамматические конструкции, что вызывает вопрос о целесообразности подобных изменений в новых изданиях исследуемого пособия.

В-третьих, автор исключает социально острые для восприятия концепты, например, «религия/вера», «политика», и стремится заменять все концепты, которые утратили свою былую актуальность и становятся непонятными современнику. Но вместе с тем, во многих предложениях из заданий и примеров заменяются только имена собственные или незначительные по количественному составу и разнообразию прецедентные феномены, не влияющие на восприятие концептов, предназначенных, прежде всего, для имитации самых типичных ситуаций социально-бытовой сферы. Более того, интересным является наблюдение о том, что часть концептов в последнем издании возвращены из более ранних версий учебника. В связи с этим вновь возникает вопрос о необходимости подобных замен. В том числе, когда в упражнениях одни и те же предложения, для чего в новом издании их меняют местами.

Выводы, к которым мы пришли, приводят нас к мысли о том, что в условиях современного рынка образовательных услуг, данное учебное пособие становится не только предметом для осуществления продаж и покупок, но и, с лингвистической точки зрения, площадкой для взаимодействия образовательного и рекламного дискурсов, то есть примером интерференции дискурсов. А принимая во внимание точку зрения, что учебник по грамматике *English Grammar in Use* Рэймонда Мерфи, изначально выстроенный по принципу гипертекстовой структуры, обладает высоким лингвосинергийным потенциалом, который реализуется в активном использовании вербальных маркеров и паравербальных средств для погружения текстового пространства этой книги в цифровой виртуальный мир, то исследуемый нами самоучитель приобретет характеристики и Интернет дискурса. Поэтому отметим активную тенденцию современного англоязычного образовательного дискурса с присущими ему элементами интерактивности и диалогичности к цифровизации, что, в свою очередь, приводит к более значимой роли невербальных средств в связи с очевидной мультимодальной направленностью и визуализированностью исследуемого нами типа дискурса.

Таким образом, изучив влияние данных тенденций, мы сделали вывод, что все изменения в исследуемом учебнике в той или иной степени способствовали его актуализации, что в конечном итоге помогло ему удерживать лидирующие позиции на рынке образовательной литературы. Это свидетельствует о соответствии требованиям, как структурным, так и содержательным, высокому качеству предлагаемого материала, продуманности и структуре, четкости и сжатости изложения материала, понятности и доступности для целевой аудитории, актуальности информации, наличии конкретных примеров и заданий, систематическом представлении материала, оригинальности подхода, правильном оформлении. Каждое новое издание вносило свой неповторимый вклад в формирование и становление образовательного дискурса, который определенно был бы совершенно иным без вклада Рэймонда Мерфи.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова О.В. Формирование концептуальной картины мира на основании изучения лексико-грамматической системы языка // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 3. С. 19-27.
2. Бузинова Л.М. Академический дискурс и его место в дискурсологии // Лексикография и коммуникация – 2017: материалы III междунар. науч. конф., Белгород, 27-28 апреля 2017 г. / под ред. А.П. Седых. Белгород, 2017. С. 123-126.
3. Войтович И.К. Дидактические аспекты электронного обучения. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011.
4. Габеев А.А. Интердискурсивность как ингерентное свойство институционального дискурса (на примере образовательного дискурса) // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27. № 4. С. 107–113. doi: 10.18287/2542-0445-2021-27-4-107-113

5. Герасимова С.А. Коммуникативный потенциал методической записки как жанра учебно-дидактического дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Московский городской педагогический университет. Москва, 2011.
6. Дмитренко Т.А. Инновационные тренды в системе языкового образования в XXI веке // Дискурс профессиональной коммуникации. 2021. Т. 3. № 4. С. 73-83. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-4-73-83>
7. Добренькова Е.В. Социальная морфология образовательного дискурса: теоретико-методологический анализ: дис. ... доктора социологических наук. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Москва, 2007.
8. Дьякова Е.Ю. Поликодовый текст в британском рекламном дискурсе сферы образования: дис. ... канд. филол. наук. Воронежский государственный университет. Воронеж, 2011.
9. Иноземцева Н.В. Системные характеристики заголовков англоязычных статей по методической проблематике: дис. ... канд. филол. наук. Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. Самара, 2010.
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004.
11. Кириллова И.К. Лингвосемиотика англоязычного университетского дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Волгоградский государственный университет. Волгоград, 2010.
12. Кротков Е.А., Кожемякин Е.А. Дискурс толерантности [Электронный ресурс] // Дискурс-Пи. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-tolerantnosti> (дата обращения: 27.09.2023).
13. Комина Н.А. Организационный дискурс в учебной ситуации: Семантический и прагматический аспекты: дис. ... д-ра филол. наук. Тверь, 2004.
14. Копшукова Е.В. Демоверсии сертифицированных экзаменационных материалов по английскому языку: когнитивно-прагматические аспекты: дис. ... канд. филол. наук. Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. Самара, 2013.
15. Кравчук Н.В. Междометия в современном англоязычном образовательном дискурсе: на материале учебного пособия Dellar H., Walkley A. «OUTCOMES», UK: Heinle, Cengage Learning EMEA, 2010 // Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 4 (126). С. 30-37. doi:10.18287/2542-0445-2015-21-4-30-37
16. Пономаренко Е.В. Функциональная системность дискурса (на материале английского языка): Монография. М.: МГУ – ПА ФСБ РФ, 2004.
17. Радугин А.А. Философия: курс лекций. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Центр, 1997.
18. Роботова А.С. Современный педагогический дискурс [Электронный ресурс] // Вестник Герценовского университета. 2008. №12. С. 19-25. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-pedagogicheskiy-diskurs> (дата обращения: 05.10.2023).
19. Рязанцева Т.И. Теория и практика работы с гипертекстом (на материале английского языка): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
20. Сухомлинова М.А. Современный англоязычный академический дискурс. Генезис и жанровая специфика. Ростов-на-Дону: Южный Федеральный Университет, 2018.
21. Харьковская А.А. Англоязычный образовательный дискурс: современные тенденции // Профессиональная коммуникация и мультикомпетентность: Сборник научных трудов к 15-летию кафедры английского языка № 5 МГИМО / под ред. Л.К. Раицкой. М.: МГИМО-Университет, 2015. С. 177-181.

22. Чекулай И.В., Прохорова О.Н. К проблеме онтологии и терминологии статусноориентированных типов дискурса в современной лингвистической дискурсологии // Дискурс профессиональной коммуникации. 2019. Т. 1. № 1. С. 21-35. doi: 10.24833/2687-0126-2019-1-1-21-35.

23. Чубарова Ю.Е. Функционально-структурные особенности и просодические средства выражения дискурсивных элементов англоязычного учебно-научного дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева. Саранск, 2008.

24. Шевченко В.Д. Введение в теорию интерференции дискурсов. Самара: СамГУПС, 2008.

25. Panina N.V., Amerkhanova O.O. Interjections in the speech of British royal family members // Training, Language and Culture. 2018. Vol. 2. No. 4. P. 84-96. doi: 10.29366/2018tlc.2.4.6

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ВЫБОРКИ

1. Murphy R. Grammar in Use. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985.
2. Murphy R. English Grammar in Use. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.
3. Murphy R. English Grammar in Use. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.
4. Murphy R. English Grammar in Use. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012.
5. Murphy R. English Grammar in Use. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2019.

REFERENCES

1. Aleksandrova, O.V. (2014). Formirovanie kontseptual'noi kartiny mira na osnove izucheniia leksiko-grammaticheskoi sistemy iazyka [Forming of conceptual world-view on the basis of lexical and grammatical system of language study]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia* [Moscow University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication], 3, 19–27 (in Russian).

2. Buzinova, L.M. (2017). Akademicheskij diskurs i ego mesto v diskursologii [Academic discourse and its place in discourse studies]. In A.P. Sedyh (Ed.), *Leksikografiya i kommunikaciya – 2017: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Lexicography and communication – 2017: Proceedings of the Second international scientific conference], 27-28 April, 2017 (pp. 123-126). Belgorod: NIU BelGU [Belgorod: Belgorod State National Research University] (in Russian).

3. Chekulai, I.V., & Prokhorova, O.N. (2019). K probleme ontologii i terminologii statusnoorientirovannyh tipov diskursa v sovremennoj lingvisticheskoy diskursologii [On the problem of ontology and terminology of statusoriented types of discourse in modern linguistic discourology]. *Diskurs professionalnoj kommunikacii* [Professional Discourse and Communication], 1(1), 21-35 (in Russian). <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2019-1-1-21-35>

4. Chubarova, Yu.E. (2008). *Funkcionalno-strukturnye osobennosti i prosodicheskie sredstva vyrazheniya diskursivnyh elementov angloyazychnogo uchebno-nauchnogo diskursa* [Functional and structural features and prosodic means of expressing discursive elements of English educational and scientific discourse] [Candidate's thesis, Ogarev Mordovia State University]. Saransk, Russia (in Russian).

5. Dmitrenko, T.A. (2021). Innovative Trends in the System of Language Education in the XXIst Century. *Professional Discourse & Communication*, 3(4), 73-83. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-4-73-83>.
6. Dobrenkova, E.V. (2007). *Socialnaya morfologiya obrazovatel'nogo diskursa: teoretiko-metodologicheskij analiz* [Social morphology of educational discourse: theoretical and methodological analysis] [Doctoral dissertation, Lomonosov Moscow State University]. Moscow, Russia (in Russian).
7. Dyakova, E.Yu. (2011). *Polikodovyy tekst v britanskom reklamnom diskurse sfery obrazovaniya* [Polycode text in British advertising discourse in the education sector] [Candidate's thesis, Voronezh State University]. Voronezh, Russia (in Russian).
8. Gabets, A.A. (2021). Interdiskursivnost' kak ingerentnoe svoystvo institutsional'nogo diskursa (na primere obrazovatel'nogo diskursa) [Interdiscourse as an inherent characteristic of institutional discourse (on the example of educational discourse)]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya* [Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology], 27, 4, 107–113. doi: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-4-107-113> (in Russian).
9. Gerasimova, S.A. (2011). *Kommunikativnyj potencial metodicheskoy zapiski kak zhanra uchebno-didakticheskogo diskursa* [Communicative potential of a methodological note as a genre of educational and didactic discourse] [Candidate's thesis, Moscow City University]. Moscow, Russia (in Russian).
10. Inozemceva, N.V. (2010). *Sistemnye kharakteristiki zagolovkov angloyazychnyh statej po metodicheskoy problematike* [System characteristics of headings of English-language articles on methodological issues] [Candidate's thesis, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities]. Samara, Russia (in Russian).
11. Karasik, V.I. (2004). *Yazykovoj krug: lichnost, koncepty, diskurs* [Linguistic Circle: Personality, Concepts, Discourse]. Moscow: Gnosis (in Russian).
12. Kharkovskaya, A.A. (2015). Angloyazychnyj obrazovatel'nyj diskurs: sovremennye tendencii [English-language educational discourse: modern trends]. In L.K. Raitskaya (Ed.), *Professionalnaya kommunikaciya i multikompetentnost: sb. nauch. tr.* [Professional communication and multicompetence: collection of scientific papers devoted to the 15th anniversary of the Department of the English language №5, MGIMO] (pp. 177-181). Moscow: MGIMO (in Russian).
13. Kirillova, I.K. (2010). *Lingvosemiotika angloyazychnogo universitetskogo diskursa* [Linguosemiotics of the English-language university discourse] [Candidate's thesis, Volgograd State University]. Volgograd, Russia (in Russian).
14. Komina, N.A. (2004). *Organizacionnyj diskurs v uchebnoj situacii: Semanticheskij i pragmaticheskij aspekty* [Organizational discourse in a learning situation: Semantic and pragmatic aspects] [Doctoral dissertation, Tver State University]. Tver, Russia (in Russian).
15. Kopshukova, E.V. (2013). *Demoversii sertifikirovannykh ekzamenacionnykh materialov po anglijskomu yazyku: kognitivno-pragmaticheskie aspekty* [Demo versions of certified examination materials in the English language: cognitive-pragmatic aspects] [Candidate's thesis, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities]. Samara, Russia (in Russian).
16. Krotkov, E.A., & Kozhemyakin, E.A. (2013). Diskurs tolerantnosti [Discourse of tolerance]. *Diskurs-Pi* [Discourse-P], 10(3), 137-138 (in Russian). <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-tolerantnosti>

17. Kravchuk, N.V. (2015). *Mezhdometiya v sovremennom angloyazychnom obrazovatelnom disкурse: na materiale uchebnogo posobiya* Dellar H., Walkley A. «OUTCOMES», UK: Heinle, Cengage Learning EMEA, 2010 [Interjections in modern English educational discourse: based on the material of student's textbook Dellar H., Walkley A. «Outcomes», UK: Heinle, Cengage learning EMEA, 2010]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta [Vestnik of Samara State University]*, 4(126), 30-37 (in Russian). doi:10.18287/2542-0445-2015-21-4-30-37
18. Panina, N.V., & Amerkhanova, O.O. (2018). Interjections in the speech of British royal family members. *Training, Language and Culture*, 2(4), 84-96. doi: 10.29366/2018tlc.2.4.6
19. Ponomarenko, E.V. (2004). *Funktsional'naya sistemnost' diskursa (na materiale angliiskogo yazyka) [Functional consistency of discourse (based on the English language)]*. Moscow (in Russian).
20. Radugin, A.A. (1997). *Filosofiya: kurs lektsij. 2-e izd., pererab. i dop. [Philosophy: course of lectures. 2nd ed., revised]*. Moscow: Tsentr (in Russian).
21. Robotova, A.S. (2008). Sovremennyy pedagogicheskij diskurs [Modern pedagogical discourse]. *Vestnik Gercenovskogo universiteta [Bulletin of the Herzen University]*, 12, 19-25 (in Russian). <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-pedagogicheskij-diskurs>
22. Ryazanceva, T.I. (2008). *Teoriya i praktika raboty s gipertekstom (na materiale angliiskogo yazyka): ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij [Theory and practice of working with hypertext (based on the English language): textbook]*. Moskva: Izdatelskij centr «Akademiya» [Moscow: Publishing center «Academy»] (in Russian).
23. Shevchenko, V.D. (2008). *Vvedenie v teoriyu interferencii diskursov [Introduction to the theory of discourse interference]*. Samara: SamGUPS [Samara: Samara State Transport University] (in Russian).
24. Sukhomlinova, M.A. (2018). *Sovremennyy angloyazychnyy akademicheskij diskurs. Genezis i zhanrovaya specifika [Contemporary English-language academic discourse. Genesis and genre specificity]*. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj Federalnyj Universitet [Rostov-on-Don: Southern Federal University] (in Russian).
25. Vojtovich, I.K. (2011). *Didakticheskie aspekty elektronnoho obucheniya [Didactic aspects of e-learning: textbook]*. Izhevsk: Udmurtskij universitet [Izhevsk: Udmurt University] (in Russian).

LIST OF SAMPLE SOURCES

1. Murphy, R. (1985). *Grammar in Use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
2. Murphy, R. (1994). *English Grammar in Use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
3. Murphy, R. (2004). *English Grammar in Use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
4. Murphy, R. (2012). *English Grammar in Use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
5. Murphy, R. (2019). *English Grammar in Use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Об авторах:

Копшукова Екатерина Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева (Самара, Россия). Область научных интересов: филологические науки, дискурс-анализ, когнитивная лингвистика, лингвосинергетика.

ORCID: 0009-0005-8283-1223.

Панина Наталья Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева (Самара, Россия). Область научных интересов: филологические науки, дискурс-анализ, прагмалингвистика, коммуникативная лингвистика, лингвистика текста. ORCID: 0000-0002-5749-7244.

Получено: 30 января 2024 г.

Принято к публикации: 11 марта 2024 г.

**DYNAMICS OF MULTIMODAL COMPONENTS
IN ENGLISH EDUCATIONAL DISCOURSE:
THE CASE OF “ENGLISH GRAMMAR IN USE”
BY RAYMOND MURPHY**

Ekaterina V. Kopshukova

Samara National Research University

(Samara, Russia)

kopshukova.ev@ssau.ru

Natalya V. Panina

Samara National Research University

(Samara, Russia)

panina.nv@ssau.ru

Abstract: This article aims to identify the linguistic features of English-language educational discourse in terms of structural, descriptive, semantic, and cognitive-pragmatic analyses. The relevance of the study stems from the need to identify trends in the representation of language components in modern grammar textbooks within the communicative-pragmatic paradigm of educational discourse. The authors focus on the linguosynergetic potential of the English grammar textbook “English Grammar in Use” by

Raymond Murphy, manifested in changes of certain discourse markers in all five editions. Employing a multimodal discourse analysis methodology, this research scrutinizes the verbal and visual disparities—encompassing graphic elements, letter capitalization, italics, font, and color—that hold pragmatic value and fulfill various roles, from engagement to information conveyance. The authors also investigate the interference of advertising and educational discourses and the small-format nature of texts in this self-study textbook, whose hypertext structure and internal navigational system serve as a surrogate for teacher guidance, thereby performing a directive function. A diachronic analysis of communicative scenarios within the textbook's exercises reveals the dynamic utilization of interjections, underscoring their importance in creating an emotive-expressive backdrop that facilitates the acquisition of grammatical phenomena, reflective of their real-world application. Thus, in an attempt to represent the features of natural communication and to avoid the use of linguistic terms, the author of the textbook presents complex grammatical material in the most accessible form for a wide audience. Consequently, the study highlights the textbook's increasing emphasis on the personality-bound component, complementing the traditionally dominant status-oriented approach in educational discourse.

Keywords: educational discourse, hypertext, concept, interjections, synergetic linguistics.

How to cite this article: Kopshukova, E.V., Panina, N.V. (2024). Dynamics of Multimodal Components in English Educational Discourse: the Case of “English Grammar in Use” by Raymond Murphy. *Professional Discourse & Communication*, 6(2), 10–34 (in Russian). <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2024-6-2-10-34>

About the authors:

Ekaterina V. Kopshukova, Cand. Sci. (Philology), is an Associate Professor in the English Philology Department at Samara National Research University (Samara, Russia). Research interests cover linguistics, discourse analysis, cognitive linguistics, linguosynergetics.

ORCID: 0009-0005-8283-1223.

Natalya V. Panina, Cand. Sci. (Philology), is an Associate Professor in the English Philology Department at Samara National Research University (Samara, Russia). Research interests cover linguistics, discourse analysis, pragmalinguistics, communicative linguistics, text linguistics.

ORCID: 0000-0002-5749-7244.

Received: January 30, 2024.

Accepted: March 11, 2024.