

*На правах рукописи*

**КАЗАКОВА Наталья Владимировна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ  
НАУЧНО-УЧЕБНОГО ДИСКУРСА  
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ ГРАММАТИК XVI–XIX вв.)**

Специальность 10.02.19 – теория языка

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Ижевск – 2012

Работа выполнена на кафедре романо-германской филологии  
ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор  
**Орехова Наталья Николаевна**

Официальные оппоненты: доктор филологических наук,  
профессор кафедры теории языка  
ФГБОУ ВПО «Челябинский  
государственный университет»  
**Воронцова Татьяна Александровна**

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры грамматики  
и истории английского языка  
ФГБОУ ВПО «Удмуртский  
государственный университет»  
**Широглазова Наталья Сергеевна**

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Воронежский  
государственный университет»

Защита состоится «21» марта 2012 года в 10.00 часов на заседании диссертационного совета ДМ 212.275.06 при ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» по адресу: 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» (426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2), с авторефератом – на официальном сайте ВАК Минобрнауки России <http://vak.ed.gov.ru> и на официальном сайте ФГБОУ ВПО «УдГУ» [http://v4.udsu.ru/science/avtoref\\_2012\\_06](http://v4.udsu.ru/science/avtoref_2012_06)

Автореферат разослан «\_\_\_» февраля 2012 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
кандидат филологических наук, доцент

Н. В. Кондратьева



## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Настоящее диссертационное исследование посвящено изучению научно-учебного дискурса как типа научного дискурса и выявлению специфики формирования его институциональных особенностей в исторической динамике на протяжении XVI–XIX вв.

Анализ дискурса как разновидности социокультурно ориентированной и ситуативно обусловленной речевой деятельности, а также научного дискурса как особого вида, в последнее десятилетие получил широкое распространение в лингвистике. Повышенный интерес лингвистов связан, прежде всего, с утверждением антропоцентрической парадигмы научных исследований в качестве ключевой на современном этапе.

Одним из перспективных подходов к понятию дискурса как текста, погруженного в реальную ситуацию общения, является социолингвистический подход, в рамках которого общение членов языкового коллектива рассматривается с позиции их принадлежности к той или иной социальной группе – социальному институту. В настоящее время активно исследуются такие типы институционального дискурса, как научный, массово-информационный, политический, спортивный, и т. д.

В ходе дискурсивного анализа на начальном этапе продукт коммуникативного процесса – текст – интерпретируется в рамках традиционного лингвистического анализа для выявления коммуникативно-текстовых характеристик. На этапе собственно дискурсивного анализа на содержание и композицию текста проецируются национально-культурные, психологические, прагматические факторы. Таким образом, в процессе моделирования дискурса исследователь обращается к экстралингвистическому контексту, который в частности включает обстановку и условия коммуникации, коммуникативную интенцию говорящего, его отношение к адресату.

Изучение научного дискурса, разновидностью которого выступает научно-учебный дискурс, осуществляется в зависимости от коммуникативных позиций участников дискурсивной деятельности. При этом учитываются особенности научного текста как фрагмента научного дискурса, признается тот факт, что закономерности текстопорождения в научном дискурсе отражают закономерности познавательного процесса.

Отношения коммуникантов в научно-учебном дискурсе определяются передовыми научными идеями и ценностными установками членов данного дискурсивного сообщества на определенном историческом этапе. Кроме того, тональность общения определяют задачи педагогического взаимодействия между автором, который является одновременно ученым и педагогом, и учащимися. Педагогическое взаимодействие обеспечивается за счет использования специальных

научно-учебных текстов, которые не только содержат привычные для других научных жанров представления, рассуждения, описания, доказательства, но также включают иллюстративный и справочный материал, средства эмоционального воздействия на читателя и эксплицитные дискурсивные связи.

Исследованиям институциональных особенностей отдельных видов дискурса посвящено большое количество работ, но при этом научно-учебный дискурс, условия его формирования и его манифестация в грамматиках, которые являются авторитетным источником кодифицированной нормы английского языка и преемником античной лингвофилософской традиции европейских универсальных грамматик, остается до сих пор за рамками научных исследований. Тем не менее, в рамках антропоцентрической парадигмы такой социально значимый лингвистический феномен, как научно-учебный дискурс, требует детального описания в плане уточнения его статуса и обоснования конститутивных особенностей. В своей монографии Г. А. Глисон подчеркивает важность обращения к исторической традиции для понимания современного состояния грамматики. Понимание истинной ценности грамматик английского языка, которые предлагаются современными авторами, будет достигнуто, только если приоткрыть завесу истории и оценить их взаимосвязь с авторитетными работами прошлого, которые собственно и определяют «лицо» английской грамматики: “English grammars do not simply compete in the present academic market place on the basis of their present virtues, real or imagined. They have histories, and their present positions are the consequences of their pasts. <...> The interrelation of the several English grammars can be understood in depth only if their historical background is kept in mind<sup>1</sup>”.

Таким образом, **актуальность** данного диссертационного исследования обусловлена недостаточностью методологического описания научно-учебного дискурса, его социальной востребованностью и практической направленностью.

**Объектом** исследования в данной работе выступает научно-учебный дискурс в его динамике, репрезентированный в английских грамматических текстах, опубликованных в период с 1551 по 1901 гг.

**Предметом** исследования являются институциональные признаки и прототипические свойства научно-учебного дискурса.

**Цель** настоящей работы состоит в выявлении особенностей английского научно-учебного дискурса в ходе системного описания в его исторической динамике на протяжении XVI–XIX вв.

Для достижения поставленной цели решаются следующие **задачи**:

---

<sup>1</sup> Gleason, Henry Allan, Jr. *Linguistics and English Grammar* [Text] / H. A. Gleason. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965. – P. 5–6.

1. В ходе анализа научной литературы детализировать понятие *дискурс*, корреляцию понятий *научный – учебный – научно-учебный дискурс, институциональные признаки, дискурсивные элементы*.

2. Оценить роль ранних европейских универсальных грамматик в формировании английской грамматической традиции и реализации научно-учебного дискурса в текстах английских грамматик и словарей.

3. Выявить особенности формирования институциональных признаков дискурса, отражающих векторы его исторической динамики на протяжении XVI–XIX вв.

4. Конкретизировать социокультурные функции научно-учебного дискурса и его роль в нормализации и кодификации английского языка в грамматиках и словарях.

5. На материале английских грамматик и словарей проследить особенности формирования дискурсивных элементов английского научно-учебного дискурса.

**Материалом исследования** послужили 48 грамматических текстов, опубликованных с 1551 по 1901 гг. Корпус фактического материала для XVI в. в настоящей работе составили 5 грамматических текстов. Научно-учебный дискурс для XVII в. моделировался на материале 14 текстов. Для XVIII в. корпус исследуемого материала составили 19 текстов. Для XIX в. анализ проводился на материале 10 текстов. Общий объем фактического текстового материала составил около 11000 страниц.

**Теоретическую и методологическую основу исследования** составили работы по **истории языкознания** (В. А. Звегинцев, Л. Л. Иофик, В. М. Алпатов); по проблемам **дискурса** (П. Серио, Р. Барт, Д. Шифрин, Л. Г. Васильев, М. М. Бахтин, В. И. Карасик, Н. Д. Арутюнова, Э. Бенвенист, Т. А. ван Дейк, Е. С. Кубрякова, М. Л. Макаров, О. Л. Михалева, А. В. Флоря, В. З. Демьянков, Л. М. Алексеева, С. В. Ракитина); по **социолингвистике** (А. В. Белых, Р. С. Аликаев, В. В. Богданов, В. И. Карасик); **языковой норме** (А. Едличка, Ф. П. Филин, В. А. Ицкович, Б. С. Шварцкопф, Б. И. Осипов, Ю. А. Бельчиков, К. С. Горбачевич, Н. Н. Орехова, Н. Н. Семенюк, Л. В. Щерба, Л. К. Граудина, Л. И. Скворцов, В. Г. Гак); по вопросам **стандартизации английского языка** (Ch. Barber, J. Fisher, E. Finegan, J. Milroy, L. Milroy, J. Williams); по вопросам **исследования английских грамматик** (I. Poldauf, U. Dons, R. J. Watts, Linda C. Mitchell, I. Michael, E. Vorlat, Ch. Barber, etc.).

Цели и задачи обусловили использование следующих **методов исследования**: понятийное моделирование, описательный метод, дискурсивный анализ, аналогизация, сравнительно-исторический метод, моделирование институционального (научно-учебного) дискурса.

Использовались методы сплошной и частичной выборки, а также приемы статистической обработки полученных данных.

**Научная новизна** исследования определяется рядом факторов. Впервые научно-учебный дискурс становится объектом комплексного исследования, выявляются его институциональные, социокультурные и лингвистические характеристики на материале английских грамматик в диахронической плоскости. В исследовании выявляются связи научно-учебного дискурса с ключевыми ортологическими категориями (норма, кодификация), определяется его роль в процессах нормотворчества, что ранее не предпринималось. Полученные результаты позволяют установить преемственность научного знания и уточнить этапы формирования научно-учебного дискурса.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в уточнении ряда научных понятий, в развитии теории научного дискурса, в описании и моделировании английского научно-учебного дискурса с учетом его динамических характеристик.

**Практическая значимость** работы заключается в возможности применения результатов исследования в теоретических курсах по истории английского языка, в разработке спецкурсов по лингвокультурологии, социолингвистике, теоретической грамматике, подготовке учебно-методических изданий. Результаты исследования могут послужить основой для написания курсовых и выпускных квалификационных работ.

В ходе исследования были сформулированы и выносятся на защиту следующие **положения**:

1. Анализ текстов английских грамматик и словарей, опубликованных в период с XVI по XIX вв., позволяет аргументировать наличие конститутивных и институциональных признаков научно-учебного дискурса на основе преемственности с античной лингвофилософской традицией и концепциями европейских универсальных грамматик.

2. Научно-учебный дискурс сочетает свойства научного дискурса как совокупности текстов, отвечающих целям научной коммуникации и вербализующих научное знание, и учебного дискурса – текстов дескриптивно-прескриптивного характера, используемых в учебных, образовательных целях.

3. В задачи инструктирования в научно-учебных текстах наряду с передачей адресату знания и социально ценного опыта входит кодификация объективно существующей нормы, ее дидактическая адаптация и воздействие на адресата, наряду с решением важных социокультурных вопросов на каждом конкретном этапе исследуемого хронологического среза.

4. Анализ дискурсивных элементов ранних грамматических текстов позволяет оценить дидактический потенциал данных текстов, а также выделить специфические черты языка инструктирования и средства их вербальной репрезентации.

5. В текстах грамматик и словарей формируется ряд дистинктивных признаков научно-учебного дискурса: общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений, значительная жанровая диверсификация, полифункциональность, оказание эмоционального воздействия на читателя, эксплицитные дискурсивные связи, традиционно сложившийся набор языковых средств, возрастающая степень институционализации.

**Апробация исследования** проходила в ходе обсуждения материалов и основных положений работы на заседаниях кафедры романо-германской филологии Вятского государственного гуманитарного университета, кафедры английской филологии Глазовского государственного педагогического института 2006–2011 гг., на аспирантских семинарах 2006–2008 гг. и научно-практических конференциях различного уровня 2006–2011 гг.: «Актуальные проблемы лингвистики XXI в.: международная научная конференция», Киров, 6–7 декабря 2006 года; «Диалог культур – культура диалога: международная научно-практическая конференция», Кострома, 3–7 сентября 2007 года; «Лингвистические основы межкультурной коммуникации: международная научная конференция», Нижний Новгород, 20–21 сентября 2007 года; «Актуальные проблемы лингвистики XXI века: вторая международная научная конференция», Киров, апрель 2010 года; «Языки и этнокультуры Европы: всероссийская научно-практическая конференция с международным участием», Глазов, 23–24 ноября 2010 года; «Дискурс как социальная деятельность: приоритеты и перспективы», международная научная конференция, Москва, 17–18 ноября 2011 года».

Цель и задачи исследования определили **структуру** диссертации, которая состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 205 наименований на русском и английском языке, приложений.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во **Введении** определяются объект и предмет исследования, формулируются цель и основные задачи работы, раскрывается ее теоретическая и практическая значимость, аргументируется актуальность рассматриваемой проблемы и научная новизна подхода, предложенного для проведения исследования, характеризуется материал и определяются методы исследования.

**Первая глава** «Научно-учебный дискурс как предмет лингвистического исследования» содержит обзор теоретических концепций по

вопросам теории дискурса в отечественном и зарубежном языкознании. Аргументируется статус научно-учебного дискурса как разновидности научного дискурса; описаны особенности манифестации научно-учебного дискурса в английской грамматической традиции на основе преемственности с античной лингвофилософской традицией и концепциями европейских универсальных грамматик; определены основания для моделирования научно-учебного дискурса.

Для целей настоящего исследования представляется наиболее целесообразным трактовать дискурс в общем смысле как связный текст в единстве с теми факторами, которые непосредственно влияют на его порождение и восприятие – прагматическими, социокультурными, психологическими. Сравнение нескольких подходов к пониманию и анализу дискурса в зарубежных и отечественных научных школах позволяет утверждать, что существующие подходы к дискурсу пересекаются и дополняют друг друга: они подчеркивают приоритетность некоторых его проявлений, не отрицая при этом другие стороны. Приведенные суждения сходны в том, что рассматривают дискурсы как особые языковые формации, коррелирующие с той или иной областью общественной практики, человеческого познания и коммуникации. Такое понимание дискурса полностью удовлетворяет целям настоящего исследования.

Так, в **англо-американской лингвистической традиции** термин «дискурс» используется наиболее широко для обозначения самых различных подходов к лингвистическим исследованиям, но в целом за ними просматриваются попытки уточнения и развития традиционных понятий речи, текста и диалога. С одной стороны, дискурс мыслится как речь, вписанная в коммуникативную ситуацию, а с другой стороны, реальная практика современного дискурсивного анализа сопряжена с исследованием закономерностей диалогового взаимодействия. Дискурсивный анализ направлен, прежде всего, на устную коммуникацию и сконцентрирован на степени и характере влияния со стороны основных составляющих коммуникативного процесса: автора сообщения, его адресата, сферы коммуникации, канала сообщения, интенции на внутритекстовую организацию языковых единиц и структур.

Концепция дискурса как социальной практики развивается с середины 1970-х гг. в работах **французских структуралистов и постструктуралистов**. Особый акцент делается на исторической обусловленности дискурса, который не только представляет собой совокупность знаков, используемых для обозначения предметов, явлений, но подлежит собственно дискурсивному анализу как социально-историческая информация, фон, соотносящий события с дискурсом и определяющий выбор тем, релевантных понятий, речевых

высказываний и коммуникативных стратегий, а также их связи между собой. Таким образом, анализ дискурса во французской школе – это по определению анализ текстов, произведенных в институциональных рамках, наделенных исторической, социальной, интеллектуальной направленностью.

**Немецкая школа дискурсивного анализа** утверждает, что любой текст является частью и выражением общественной практики, которая уже определяет массу других возможных текстов. При этом анализ текста становится идеологически ориентированным анализом дискурса, который выступает как соответствующая языковая формация по отношению к социально и исторически определяемой общественной практике.

В современной **отечественной лингвистике** подходы к понятию «дискурс» в достаточной мере различаются. В разное время исследователями были предложены структурно-коммуникативный принцип (Е. С. Кубрякова); три варианта макропонимания термина: лингвистическое, когнитивное и социальное макропонимание (Т. А. Ширяева); подходы к определению дискурса в широком смысле: формальный, функциональный и ситуативный (М. Л. Макаров); опора на «стечение обстоятельств»: коммуникативные намерения автора, взаимоотношения автора и адресатов, всевозможные «обстоятельства», значимые и случайные, общие идеологические приметы и стилистический климат эпохи в целом, а также характеристики конкретной среды и конкретных личностей (Б. М. Гаспаров); определение через понятие «текст» (В. И. Карасик; О. Б. Сиротина; Э. Бенвенист; И. П. Сусов; Н. Д. Арутюнова; П. Серио; В. А. Звегинцев; М. Н. Кожина; Ю. С. Степанов; В. Е. Чернявская); определение через текст, помещенный в ситуацию диалога – прототипическую ситуацию общения, вписанную в социокультурный контекст, превращающий текст в дискурс (М. М. Бахтин); дискурс как виртуальный корпус высказываний на определенную тему, реализуемых в текстах (Г. М. Фадеева).

Также мы рассмотрели дискурс как объект изучения с позиций разных дисциплин: структурной лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики, когнитивной семантики, лингвостилистики, социолингвистики, прагмалингвистики<sup>2</sup>. С точки зрения социолингвистики, статусно-ориентированный дискурс представляет собой институциональное общение, т. е. речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов. В рамках прагмалинг-

---

<sup>2</sup> См. об этом подробнее: *Карасик, В. И.* О типах дискурса [Текст] / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.

вистического подхода дискурс представляет собой интерактивную деятельность участников общения, установление и поддержание контакта, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения, определение коммуникативных ходов в единстве их эксплицитного и имплицитного содержания.

Последние два подхода определили направление исследования в нашей работе. Анализ различных подходов к понятию «дискурс» позволяет трактовать его как совокупность коммуникативно-направленных и соответствующим образом грамматически, стилистически и лексически оформленных текстов, обусловленных сферой общения в сочетании с экстралингвистическими, социокультурными, прагматическими, психологическими и другими факторами.

С начала 90-х гг. институциональный дискурс рассматривается в различных исследованиях, посвященных определенным типам общения, выделяемым на основании социолингвистических признаков. Как показал обзор работ, посвященных исследованиям конкретных типов дискурса, наиболее активно анализируются политический, рекламный и научный дискурсы. Также довольно много работ посвящено изучению делового, массово-информационного, педагогического, религиозного дискурсов. В меньшей мере освещена специфика учебного, спортивного и медицинского дискурсов, которые оказались объектом повышенного интереса исследователей в последнее десятилетие.

Материалом для исследования в данной работе послужили тексты ранних английских грамматик, грамматических пособий и грамматик в составе словарей XVI–XIX вв., которые при всем многообразии и неоднозначности транслируемого научного знания и подходов к его изложению все же обнаруживают ряд удивительных общих характерных признаков. К ним, в частности, относятся: повышенная дискурсивность текста, общие социальные и коммуникативные задачи, а также сходный набор приемов ведения дискурса – прототипов рассматриваемых современными исследователями дискурсивных стратегий и тактик, которые позволяют объединить их авторов в единое дискурсивное сообщество – “discourse community”<sup>3</sup>. Данный пласт текстового материала, однако, не может быть признан реализацией научного или учебного (педагогического) дискурса в чистом виде, но дает основания для выделения и изучения особого подвида научного дискурса, а именно –

---

<sup>3</sup> См. об этом подробнее: *Watts, R. Justifying grammars: A socio-pragmatic foray into the discourse community of Early English grammars [Text] / R. Watts // Historical Pragmatics. Pragmatic developments in the History of English, ed. Andreas H. Jucker. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins publishing company, cop. 1995. – P. 146.*

англоязычного **научно-учебного дискурса**, взятого в период своего формирования в исторической динамике основных конститутивных признаков на хронологическом срезе XVI–XIX вв. **Научно-учебный дискурс** является особым типом институционального дискурса и сочетает свойства научного дискурса как совокупности текстов, отвечающих целям научной коммуникации и вербализующих научное знание, и учебного дискурса – текстов дескриптивно-прескриптивного характера, не предполагающих равенство адресата и адресанта и используемых в учебных, образовательных целях.

Говоря о целях обучения грамматике, И. Майкл, прежде всего, имеет в виду обучение слушателей всех возрастов способности контролировать родной или иностранный язык посредством набора аналитических процедур: “The traditional means of teaching control, to pupils at all levels, in their own language as well as in foreign languages, is the set of analytical procedures called grammar”<sup>4</sup>. При этом, в исторической ретроспективе процесс создания английских грамматик и грамматических текстов начинается в конце XVI в., достигает пика на рубеже XVII–XVIII вв., затихает к концу XVIII в. и в конце XIX – начале XX в. приводит грамматистов к той структуре и форме грамматики, которая является привычной для современного читателя – ученика, учителя, ученого.

Как отмечает С. Гринбаум, основы английской традиции создания грамматических текстов – “grammar writing” – заложены в латинских грамматиках, созданных в эпоху Средневековья и Возрождения, но по сей день оказывающих влияние на терминологию и современные подходы к грамматике<sup>5</sup>. Закономерно, что, как и вся европейская грамматическая традиция Нового времени, английские грамматики, особенно ранние, неразрывно связаны с античными теориями языка. Все филологические труды Средневековья вплоть до ренессансного периода базировались на античном наследии, на основе так называемого «тривия»: латиноязычных грамматик, риторик и логик. Логические и грамматические принципы подхода к языку как к учению о слове содержатся в трудах Аристотеля, который первым осознал многоярусность языка и выделил единицы разных уровней – от «элемента» (аналог звукобуквы) до предложения. Последнее включало субъект и предикат, которые выделялись на логической основе. О синтаксисе, точнее об отдельных особенностях организации слов, у Аристотеля и других античных философов и риториков говорилось в ходе обсуждения вопросов поэтики и риторики. В этом же русле в IV в. было создано «Грамматическое руководство» Элия Доната.

---

<sup>4</sup> См. об этом подробнее: *Michael, I. English Grammatical Categories and the Tradition to 1800 [Text] / I. Michael. – Cambridge: Cambridge University Press, 1970. – P. 1.*

<sup>5</sup> *Greenbaum, S. The Oxford English Grammar [Text] / Sydney Greenbaum. – Oxford etc.: Oxford Univ. Press, 1996. – P. 22.*

По сути, это была первая дескриптивная грамматика латинского языка с дидактической ориентацией<sup>6</sup>.

В XV–XVI вв. возникает интерес к «новым» национальным языкам, их статусу и нормированию. Активное развитие лексикографии также решает задачи создания норм новых языков. В 1634 г. создается Французская академия, которая становится центром нормализации языка в стране. Также появляются первые универсальные грамматики: грамматика Ф. Санчеса – «Минерва, или о причинах латинского языка» (Испания, 1587 г.) и грамматика А. Арно и К. Лансло – «Грамматика Пор-Рояля» (Франция, 1660 г.). Грамматика Санчеса написана на латыни, но уже учитывает материал различных языков. Многие идеи этой грамматики нашли свое отражение в «Грамматике Пор-Рояля». Опора на античную традицию изучения реализации в языке (не только в греческом и латинском) логических категорий придало новым грамматикам универсальный характер. Именно в универсальных грамматиках были разработаны методология и принципы описания любого языка по частям речи и грамматическим категориям<sup>7</sup>. Это подготовило базу для создания дидактически ориентированных руководств на национальных языках, к которым в частности можно отнести ранние английские грамматики.

Строго говоря, далеко не все работы, опубликованные в XVI–XIX вв. и имеющие заглавие «Грамматика» на титульном листе, могут по праву считаться таковыми, если брать за основу современное определение грамматики. При значительном разнообразии подходов к основному своему предмету, данные работы часто содержат под одной обложкой материал по вопросам пунктуации и орфографии, логики и риторики, правильного произношения, литературы, морали и религиозного воспитания, истории и географии, упражнения на исправление ошибок, а также чисто практические советы по составлению писем, лечению болезней, поведению в обществе.

Для целей настоящего исследования мы возьмем за основу понятие **«грамматики»** или **«грамматического текста»** как вида научно-учебного текста с известной долей допущения. К категории «грамматический текст» мы относим не только работы, близкие к современному пониманию (пособия по грамматике), но и словники, эссе на грамматические темы, пособия по обучению орфографии и чтению. С точки зрения дискурсивного анализа и прагматики представляется возможным объединить грамматистов исследуемого периода в особое дискурсивное

---

<sup>6</sup> См. об этом подробнее: Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энцикл., 1990. – С. 35.

<sup>7</sup> См. об этом подробнее: *Бокадорова, Н. Ю.* Универсальные грамматики [Текст] / Н. Ю. Бокадорова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 536–537.

сообщество и, таким образом, рассматривать их работы как средство реализации научно-учебного дискурса с возрастающей в исторической динамике степенью институционализации.

Изучение институционального дискурса традиционно предполагает определение существенных признаков дискурса как культурно-ситуативного феномена, выявление его лингвокультурных особенностей, установление типов и жанров, моделирование его структуры. Для описания конкретного типа институционального дискурса традиционно рассматриваются его конститутивные и институциональные признаки: участники, хронотоп, цели, ценности (в том числе и ключевой концепт), стратегии, материал (тематика), разновидности и жанры, прецедентные (культурогенные) тексты, дискурсивные формулы. Данные признаки ранее описывались при моделировании педагогического, религиозного, научного, медицинского дискурса (В. И. Карасик). С учетом этих признаков в исследованиях последних лет, в частности, описаны ритуальный дискурс (М. Г. Извекова), англоязычный научно-методический дискурс (Т. А. Филоненко), звучащий учебно-научный дискурс (Ю. А. Чубарова). В настоящем исследовании англоязычный письменный научно-учебный дискурс моделируется в диахроническом аспекте с учетом динамики изменения параметров его компонентов на основе указанных выше девяти признаков.

Таким образом, моделирование научно-учебного дискурса в диахроническом аспекте предполагает выявление и описание компонентов его лингвистической и экстралингвистической составляющей на материале англоязычных грамматических текстов, опубликованных с 1551 по 1901 гг., и имеющих тесную связь с европейской лингвофилософской традицией и ранними универсальными грамматиками. Моделирование дискурса, в соответствии с целями и задачами настоящего исследования, помимо описания конкретного типа институционального дискурса в рамках социолингвистического подхода, предполагает анализ коммуникативных задач и приемов общения автора грамматического текста с читателем, а также анализ их вербальной реализации.

Во **второй** главе «Формирование институциональных признаков научно-учебного дискурса» исследуется специфика репрезентации институциональных признаков научно-учебного дискурса в диахроническом аспекте, определяются векторы его динамики на хронологическом срезе XVI–XIX вв., анализируются социокультурные функции научно-учебного дискурса и его роль в процессе стандартизации и кодификации английского языка.

На основе признаков «текста» и «контекста», описанных в п. 1.2.2. первой главы, в настоящем исследовании было проведено моделирование англоязычного письменного научно-учебного дискурса в диахронии с уче-

том динамики изменения параметров его компонентов на протяжении XVI–XIX вв.

В ходе моделирования дискурса осуществлено последовательное описание компонентов его лингвистической и экстралингвистической составляющих. К лингвистической составляющей – «тексту» – относятся: разновидности и жанры, прецедентные тексты, материал или тематика, дискурсивные формулы. Экстралингвистическая составляющая – «контекст» – включает участников, хронотоп, цели, ценности и стратегии.

Письменный английский научно-учебный дискурс в XVI в., представляет собой опосредованное общение автора грамматического текста и ученика (чаще всего из благородной семьи). Хронотопом дискурса при этом может выступать классная комната в школе или специальное помещение в жилом доме. Целью общения при этом является максимально быстрая и эффективная передача знания или опыта для распространения «учености» на благо народа.

В XVII в. целью институционального общения является быстрая и эффективная передача знания, а также морально-нравственное и религиозное воспитание на родном языке для достижения общественного блага. Грамматист одновременно исполняет функции кодификатора. Прототипным местом на данном этапе чаще всего является школа, так как снимается множество социальных ограничений для представителей маргинальных социальных групп, претендующих лишь на получение образования на родном языке.

Научно-учебный дискурс в XVIII в. существенно отличается лишь целями институционального общения: передача знания о правильном употреблении языка в рамках субъективно избранного подхода, а также морально-нравственное и религиозное воспитание на родном языке на благо нации и короны.

В XIX в. основными целями общения являются передача знания о правильном употреблении единиц языка по примеру лучших авторов, а также формирования системы ценностей и мировоззрения для отстаивания прав и свобод личности. Научно-учебный дискурс представляет собой общение грамматиста-практика или грамматиста-ученого с учеником в академической среде высокого уровня.

Рассмотренный в настоящем исследовании функциональный аспект моделирования научно-учебного дискурса позволяет охарактеризовать историческую динамику кодификационных процессов и проследить онтологическое взаимодействие «язык – социум» на протяжении XVI–XVIII вв. Таким образом, представляется возможным объяснить современную ситуацию в отношении общества к языку через рассмотрение антиномии «правильное» – «неправильное» применительно к языковым феноменам.

Очевидно, что «правильный» язык дает носителю языка определенные преимущества, в то время как даже незначительные нарушения нормы становятся объектом яростного осуждения и порицания и приводят к особой «языковой дискриминации» (“discrimination on linguistic grounds”)<sup>8</sup>. Соблюдение нормы одобряется и поощряется в обществе и порой принимает самые жесткие формы, основываясь на оценке некоторых употреблений как «неправильных», в то время как другие считаются «правильными» и предполагают фиксацию в авторитетных источниках, которые предписывают нормативное употребление языковых единиц. В связи с этим неудивительным представляется признание учеными большого потенциала ранних грамматик и повышенный интерес к ним как к авторитетному нормативному источнику, отразившему особенности процессов стандартизации и кодификации английского языка.

Закономерно, что тенденции стандартизации по-разному проявляются в исторической динамике процессов кодификации и в лингвистической традиции английского языка. Вместе с тем к концу исследуемого периода все они сложились в довольно четкие модели. Это отказ от классической латинской схемы, возрастание интереса к национальному языку и принципиальное признание возможности его нормализовать и кодифицировать. Далее, формирование прескриптивного подхода к кодификации определило «лицо» грамматики XIX в. и заложило необходимые основы для современных грамматик. В результате произошел передел «полномочий», который наделил лексикографов авторитетом в кодификации языка.

Во второй главе также рассматривались социокультурные функции научно-учебного дискурса. Проведенное исследование позволяет констатировать, что на протяжении XVII–XVIII вв. словари и пособия по грамматике, одновременно служившие авторитетными источниками кодифицированной языковой нормы, готовили обучаемых к приему отведенных им социальных ролей. Фактически грамматисты задавали социальный «портрет» маргинальных социальных групп, способствуя, таким образом, их самоопределению и социальной ассимиляции. Так, например, иностранные граждане оказывались вынуждены действовать в рамках «навязанной» им социальной роли: необходимость учить английский язык, чтобы доказать свою лояльность новой родине и ее традициям. Грамматики очерчивали социально одобряемые границы образованности для женщины, выход за которые грозил потерей имиджа. В то же время грамматики и грамматические пособия позволяли

---

<sup>8</sup> См. об этом подробнее: *Milroy, James and Lesley Milroy. Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardization [Text] / J. Milroy and L. Milroy – London: Routledge, 1985. – P. 3.*

формирующемуся среднему классу использовать грамотность и образовательный ценз для социальной самоидентификации. Представители среднего класса требовали грамматик, которые бы позволяли сформировать навыки, необходимые для укрепления национального самосознания (способность читать, писать и говорить правильно и единообразно) и указывали бы ценностные ориентиры (честность, трудолюбие, патриотизм, нравственность). Например, один из авторов апеллирует во введении к национальному самосознанию и чувству патриотизма, обращаясь к читателям как к «сынам Британии»: “... Britannia’s Sons in general may be universally benefited, and improved, by this Grammar and Vocabulary...” Они смогут понять и оценить величие родного языка и превзойдут сыновей Древнего Рима и Афин, во славу Господа и на благо своей страны: “...and [they may be] perfectly enabled to understand the true State of their most excellent Mother-Tongue, to the Glory of the Omnipotent GOD; the indelible Honour of their Country; adjoined with the highest Renown to themselves; far excelling the sons of ancient Rome and Athens”<sup>9</sup>. Таким образом, наибольшей популярностью пользовались грамматики, проводящие идеи гражданственности, превосходства английского языка, религиозного воспитания.

Проведенное в нашей работе исследование подтверждает, что для многих грамматистов XVII–XVIII вв. понятия «грамматика» и «религиозное воспитание» неразрывно связаны. В истории английского языка распространение «учености» и, как следствие, Слова Божьего явилось одним из последствий Реформации. “...with the Reformation of these Realms, Ignorance has gradually vanished at the increase of Learning amongst us, who take the Word of God for a Lantern to our Feet, and Light to our Paths”<sup>10</sup>. Грамотность давала возможность читать, понимать и интерпретировать Священное Писание и другие религиозные тексты, то есть приводила заблудших в лоно протестантской церкви, приучала обездоленных к послушанию и смирению во спасение их душ.

В **третьей главе** «Формирование дискурсивных элементов научно-учебного дискурса» структурные элементы грамматических текстов характеризуются с точки зрения своего дидактического потенциала и специфики средств оказания воздействия на читателя в данных элементах текста. Особое внимание уделяется вербальной реализации способов повышения эффективности инструктирования в основном тексте.

---

<sup>9</sup> *Farro, Daniel*. The Royal Universal British Grammar and Vocabulary. Being a digestion of the entire English language into its proper parts of speech. London, 1754. – P. XIX.

<sup>10</sup> *Dilworth, Thomas*. A New Guide to the English tongue: In five parts. Containing... III. A short, but comprehensive Grammar of the English Tongue, delivered in the most familiar and instructive Method of Question and Answer; necessary for all such persons as have the Advantage, only of an English Education. London, 1751. – P. II.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что ранние грамматические тексты (грамматики, пособия по чтению и орфографии, словники, словари с грамматикой) выступают в роли своеобразных культурных манифестов в связи с огромным разнообразием изложенного материала и принятых подходов. Взгляды и убеждения авторов прочитываются не только во введении и обращении к читателю, но и в самом характере ведения дискурса, в структуре титульного листа, а также в подборе соответствующих факультативных материалов. Исправляя грамматические ошибки и решая проблемы нормализации языка, грамматисты одновременно вступают в ожесточенные споры по вопросам, выходящим далеко за пределы языкознания и затрагивающим религиозные и политические проблемы, положение маргинальных социальных групп, реформирование школы, научную деятельность.

В структуре типичной грамматики традиционно выделяется: 1) группа вводных материалов; 2) основной текст, структурированный в соответствии с пристрастиями автора и вкусом эпохи; 3) факультативные материалы. Как уже было отмечено выше, анализ структуры грамматического пособия позволяет проследить динамику дискурсивных стратегий автора в общении с читателем.

Если распространять метафору коммуникации на все виды речевой деятельности, то процесс чтения также вовлекает читающего в общение с автором, который излагает свои мысли, идеи, намерения, убеждения, облекая их в форму письменного языка. В этом смысле коммуникативные намерения грамматистов XVI–XIX вв. наиболее четко проявляются именно во вводных материалах, к которым относятся: титульный лист, одобрение цензора, посвящение (покровителю) или обращение (к читателю / школьному учителю), комментарии, сделанные заинтересованными лицами (часто в стихотворной форме), или цитаты из различных источников, предисловие.

Как показало проведенное исследование, из перечисленных элементов вводного материала обязательным можно считать лишь титульный лист, который присутствует во всех работах и является средством **привлечения внимания к содержанию и предназначению работы**. При этом для него характерен самый обширный набор коммуникативных приемов, которые можно считать прототипами современных коммуникативных стратегий и тактик автора в общении с читателем. Этот дискурсивный элемент предьявляется потенциальному читателю первым, и, как следствие, именно он играет особенно важную роль в привлечении читателей и стимулировании читательского спроса в XVII в. и начале XVIII в., на этапе становления и оформления данной сферы профессиональной деятельности.

В этот период времени титульный лист наиболее информативен и содержит не только название грамматики и имя автора, но и общие цели работы, дополнительные материалы, методологические принципы, рекомендации автора и / или указание на его компетентность и профессиональный опыт, предполагаемую целевую аудиторию, а также информацию об издателе, дату и место первого издания. Причем базовыми, образующими компонентами титульного листа, типичными для данного вида дискурса, можно считать название работы и имя автора, а также выходные данные. Это необходимые и достаточные информационные блоки, неизменно воспроизводимые на титульном листе вне зависимости от даты публикации грамматического пособия. Остальные компоненты в исторической перспективе обнаруживают ряд общих признаков, в виду изменения своей значимости при реализации авторских приемов ведения дискурса на протяжении исследуемого периода: конкретизация основной цели, позиционирование авторского метода как самого оптимального (нового / лучшего / простого) из существующих, придание работе «научности» и повышение статуса работы в глазах читателя, эксплицитное или имплицитное сравнение и сопоставление родного языка с латинским и другими языками, постулирование преимуществ комплексного подхода к обучению, апелляция к ценностям религии и морали, конкретизация целевой аудитории, утверждение практической значимости и эффективности пособия, определение основных методологических принципов работы.

Посвящение и обращение, безусловно, заслуживают особого внимания в связи со своей неоднородностью. Обращение к читателю (или учителю, который будет пользоваться данной грамматикой) гораздо более характерно для грамматистов XVII в., стремившихся решать практические вопросы, в том числе педагогические. В течение первой половины XVIII в. авторы прескриптивных грамматик часто ищут поддержки влиятельных покровителей, посвящая им свои работы. Во второй половине XVIII в. ситуация меняется: увеличение количества обращений в грамматиках (часто это обращения рекламного характера в простейшей форме) свидетельствует о росте конкуренции в этой сфере деятельности. В XIX в. обе данные формы факультативного материала встречаются уже крайне редко.

Таким образом, **задача повышения значимости и престижа работы** в глазах читателя является доминирующей для посвящения. Посвящение указывало на поддержку со стороны влиятельного лица, чем резко повышало для неискушенного читателя значимость работы на образовательном рынке. Особенно важна данная задача была в первой половине XVIII в. Сопоставительный анализ посвящений покровителю в XVI–XIX вв. позволяет выделить следующие приемы, позволявшие

повысить престиж работы: создание положительного образа покровителя, повышение социального статуса покровителя и понижения своего собственного статуса, преувеличение заслуг и общественного влияния покровителя, просьба о покровительстве, преувеличение автором ценности своей работы, адресованное покровителю.

Как и посвящения, обращения к читателю или школьному учителю в грамматиках XVI–XIX вв. обнаруживают определенное своеобразие и позволяют сделать некоторые наблюдения. Автор вовлекает читателя в разговор, в обсуждение, убеждает, что его труд стоит запрашиваемых денег и времени на прочтение. Более конкретные и менее многословные обращения к читателю встречаются в грамматиках XVII в. вдвое чаще, чем посвящения. Они, как правило, объясняют цель работы, содержат советы, предостерегают от поспешных выводов, приглашают к диалогу. Задача **побуждения к чтению грамматического текста** решается автором в обращении к потенциальному читателю в рамках ряда приемов: прямое обращение, создание положительного портрета читателя, изложение цели работы и пользы для читателя, похвала в адрес собственной работы (часто скрытая), приглашение читателя к критическому анализу работы.

Введение (или предисловие) традиционно следует за посвящением покровителю и обращением к читателю в порядке представления дискурсивных элементов. Следует отметить, что это второй по частотности элемент, после титульного листа, но при этом введение не всегда является обязательным. Ключевой задачей введения является **мотивирование читателя** приложить усилия к приобретению полезных знаний. Приемы, используемые для решения указанной задачи, варьируются в исторической перспективе, как, собственно, и сами теоретические установки, которыми руководствуются авторы: прием объяснения предназначения работы, прием формулирования существующих проблем и / или критика, прием обоснования целесообразности изучения грамматики национального языка, прием обоснования подхода и метода, прием указания на авторитетные источники, прием прогнозирования конечного результата.

Основной материал грамматического текста содержит собственно те знания, которые его автор желает передать потенциальному читателю в соответствии с ключевой целью научно-учебного дискурса: оказать на читателя научно-педагогическое воздействие. При этом соответствующие дискурсивные жанры (словник, словарь, монография, грамматика и т. д.) позволяют решать частные задачи: реформировать систему орфографии, представить логично и доступно правила чтения и / или письма, предложить рекомендации по воспитанию детей и организации школьного обучения, систематизировать лексический состав языка, сравнить

существующие точки зрения по определенному спорному вопросу, описать узус и / или предписать правильное употребление языковых единиц конкретного языка. Последняя из перечисленных задач решается именно в тексте грамматики, который на протяжении четырех веков претерпел существенные изменения, прежде чем приблизиться по организации и структуре к современным грамматикам английского языка.

На протяжении исследуемого периода значимость грамматики как средства обучения языку неуклонно возрастает. По мере того, как дидактическая составляющая начинает играть все более значительную роль, **повышение эффективности инструктирования** обеспечивает положительный отклик публики и популярность среди читателей. Следующие приемы позволяют повысить эффективность инструктирования: структурирование текста, оценка существующего знания, вовлечение читателя в разговор, использование особого «языка инструктирования», подкрепление правил примерами / цитирование.

Специфические языковые единицы, которые служат для повышения эффективности инструктирования, составляют «язык инструктирования» (термин наш. – *Н. К.*) в грамматическом тексте. Общей характерной чертой языка грамматик на протяжении всего исследуемого периода является использование простых грамматических структур, активных и пассивных глагольных форм с глаголами ‘to be’, ‘to have’, конструкции ‘there is/are’.

Подчеркнем, что главное отличие проявляется на уровне принятого подхода: прескриптивные грамматики содержат формулировки правил с модальными глаголами *must (not)*, *should (not)*, усиливающими категоричность суждений, в то время как дескриптивным грамматикам свойственны «смягченные» формулировки с модальными глаголами *can*, *may* и указателями частоты (*customarily*, *generally*, *seldom*, *oftener*, *is sometimes left over*, *commonly*, *does not always*, *is also usual*).

Очень часто в XVIII–XIX вв. для смягчения категоричности используется инструктирование от первого лица множественного числа – типичные структуры с местоимениями *we*, *our*, *us*, часто встречающиеся в примечаниях и комментариях к правилам. Следует отметить, что простой язык характерен для собственно правил. В тех случаях, когда правила снабжены комментарием автора (особенно в XVII–XVIII вв.), язык инструктирования отличается усложненным синтаксисом.

Третью группу материалов в структуре типичного грамматического пособия, которые представляют особый интерес при моделировании научно-учебного дискурса, составляют разноплановые по структуре и функциям дополнительные тексты. Для целей настоящего исследования логично будет обозначить их как «факультативные материалы», так как их наличие или отсутствие в составе пособия не регламентировано и скорее

отражает предпочтения и интенции автора, с одной стороны, и «вкус» эпохи и изменяющуюся во времени роль научно-учебного дискурса, – с другой. Это могут быть тексты религиозного характера для дополнительного чтения и нравственного воспитания (XVI в.), словари и списки трудных слов (XVI–XVII вв.), упражнения и тексты для практики в применении усвоенного материала (XVIII–XIX вв.), справочные материалы и таблицы (XVIII–XIX вв.). Данные тексты традиционно завершают грамматическое пособие и в своей совокупности вводятся для **усиления дидактического воздействия** грамматического текста, что может по-разному проявляться в диахронии в форме специфических приемов: предоставление справочного материала, иллюстрирование примерами, структурирование и систематизация содержания (оглавление), структурирование лексикона (списки трудных многосложных слов), предоставление дополнительных материалов для чтения, придание работе комплексного характера (наличие теоретической и практической части), предоставление тренировочного материала и упражнений, рекомендации по продолжению образования, межъязыковое сопоставление, вовлечение читателя в процесс создания грамматической теории, использование графических средств и таблиц, рекомендации по контролю усвоения материала.

В результате проведенного исследования была построена обобщенная модель научно-учебного дискурса с учетом его основных характеристик: 1) протекание общения в заданных рамках статусно-ролевых отношений; 2) значительная жанровая диверсификация; 3) полифункциональность; 4) оказание эмоционального воздействия на читателя; 5) эксплицитные дискурсивные связи; 6) традиционно сложившийся набор языковых средств; 7) возрастающая в исторической перспективе степень институциализации.

В **Заключении** подводятся итоги диахронического исследования особенностей формирования научно-учебного дискурса и их вербального выражения, очерчиваются возможные направления дальнейших исследований в области заявленной проблематики, определяются потенциальные сферы практического применения результатов исследования.

Прежде всего, статусно-ролевые отношения участников дискурса и прототипное место как таковое регламентируют и формализуют условия общения, в ходе которого происходит передача знания и социально-ценного опыта, а также, оказывается определенное социально-педагогическое воздействие на адресата. Указанные ограничения ослабевают с конца XVII в. как следствие демократизации обучения и воспитания как сферы профессиональной деятельности. Жанры научно-учебного дискурса

отличаются возрастающей диверсификацией и неравномерной дистрибуцией на разных отрезках исследуемого исторического периода.

Способность научно-учебного дискурса оказывать значительное эмоциональное воздействие на читателя предопределяет возможность выполнения одновременно дидактических, социокультурных и нормотворческих функций. Полифункциональность научно-учебного дискурса позволила авторам грамматических текстов не только решать дидактические и педагогические задачи, но и акцентировать соответствующие социокультурные доминанты на протяжении XVI–XIX вв., а также администрировать нормализацию и кодификацию национального языка. Повышенная дискурсивность не одинаковых по своей структурной организации и целевой направленности грамматических текстов, созданных на основе преемственности с античной лингвофилософской традицией и концепциями европейских универсальных грамматик, а также специфический, традиционно сложившийся набор лингвистических средств инструктирования, позволяет объединить грамматистов XVI–XIX вв. в единое дискурсивное сообщество.

Таким образом, научно-учебные тексты как средство осуществления коммуникации в данном виде институционального дискурса проходят непрерывную трансформацию на протяжении всего исследуемого периода и постепенно приближаются к своему современному виду. Повышение эффективности инструктирования и усиление дидактического воздействия являются признаками возрастающей в исторической динамике институционализации научно-учебного дискурса.

Проведенное исследование позволяет сделать заключение о том, что институциональные и дискурсивные особенности научно-учебного дискурса формировались не синхронно, но развивались по своим законам. Также представляется возможным предположить наличие специфики формирования дискурсивных особенностей разных дискурсов в разные эпохи и в разных языках, однако подробное рассмотрение данного вопроса не входит в задачи настоящего исследования.

Возможные направления дальнейшего исследования видятся нам в детальном описании ортологического аспекта формирования письменного дискурса, а также в сопоставительном изучении условий формирования научно-учебного дискурса в национальных языках.

Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

**Статьи, опубликованные в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ:**

1. Казакова, Н. В. Репрезентация научно-учебного дискурса в английской грамматической традиции [Текст] / Н. В. Казакова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 2(2). – С. 91–95.

**Публикации в других изданиях:**

2. Липилина (Казакова), Н. В. О современных подходах к языковой норме (синхрония и диахрония) [Текст] / Н. В. Липилина // Актуальные проблемы лингвистики XXI века: сборник статей по материалам международной научной конференции / отв. ред. В. Н. Оношко. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. – С. 150–153.

3. Липилина (Казакова), Н. В. О вариативности языковой нормы и ее проявлениях в социокультурном измерении [Текст] / Н. В. Липилина // Диалог культур – культура диалога: материалы международной научно-практической конференции, Кострома, 3–7 сентября 2007 г. / отв. ред. Л. Н. Ваулина. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. – С. 215–218.

4. Липилина (Казакова), Н. В. Английские грамматики 1550–1700: классические и европейские традиции стандартизации [Текст] / Н. В. Липилина // Лингвистические основы межкультурной коммуникации: сборник материалов международной научной конференции 20–21 сентября 2007 г. – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н. А. Добролюбова, 2007. – С. 194–196.

5. Липилина (Казакова), Н. В. Метатеория и практика кодификации в английских грамматиках XVI–XVIII веков [Текст] / Н. В. Липилина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. – №1(1). – С. 85–89.

6. Липилина (Казакова), Н. В. Модели кодификации категории времени в английской грамматической традиции [Текст] / Н. В. Липилина // Вопросы романо-германской филологии: межвузовский сборник научных трудов. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – Вып. 5. – С. 58–61.

7. Липилина (Казакова), Н. В. Об этапах стандартизации письменного языка (XVI–XIX вв.) [Текст] / Н. В. Липилина // Вестник педагогического опыта. Сер. «Иностранные языки». – Глазов: Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та им. В. Г. Короленко, 2008. – Вып. 28. – С. 45–46.

8. Липилина (Казакова), Н. В. Титульный лист как средство реализации прагматических стратегий автора в научно-учебном дискурсе [Текст] / Н. В. Липилина // Актуальные проблемы лингвистики XXI века: материалы международной научной конференции, г. Киров 8–9 апреля 2010 г. / отв. ред. В. Н. Оношко. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2010. – С. 114–117.

9. *Липилина (Казакова), Н. В.* Социокультурные функции научно-учебного дискурса [Текст] / Н. В. Липилина // Языки и этнокультуры Европы: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. – Глазов, 2010. – С. 231–237.

10. *Казакова, Н. В.* Факультативные материалы в научно-учебном дискурсе: диахронический аспект [Текст] / Н. В. Казакова // Вопросы романо-германской филологии: межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 7 / отв. ред. О. В. Байкова. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. – С. 67–71.

11. *Казакова, Н. В.* Диахронический анализ дискурсивных элементов в ранних английских грамматиках (на примере посвящения и обращения) [Текст] / Н. В. Казакова // Вопросы романо-германской филологии: межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 7 / отв. ред. О. В. Байкова. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. – С. 71–75.

Подписано в печать 09.02.2012 г.  
Формат 64x80/16.  
Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 1,5.  
Тираж 100 экз.  
Заказ № 041.

Издательство  
Вятского государственного гуманитарного университета,  
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26, т. (8332) 673674