

УДК 81'271:811.111

DOI: 10.37482/2687-1505-V131

*ХУТЫЗ Ирина Павловна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры прикладной лингвистики и новых информационных технологий Кубанского государственного университета (г. Краснодар). Автор 165 научных публикаций, в т. ч. 4 монографий, 7 коллективных монографий, 7 учебных пособий**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4141-5395>

ДИСКУРС АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ: ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ *(на примере англоязычного академического дискурса)*

Статья посвящена выявлению особенностей конструирования дискурса активного обучения. В качестве материала исследования использованы 6 англоязычных видеороликов, посвященных формату активного обучения на лекционных занятиях в вузе. Выбор данных видеороликов для исследовательского корпуса обусловлен их высокой популярностью на платформе YouTube, а также тем, что они демонстрируют фрагменты реальных лекционных занятий, сопровождающиеся объяснениями лекторов. Изучение эмпирического корпуса производится с помощью метода дискурсивного анализа, позволяющего соотнести речевые приемы лекторов с реализуемыми ими коммуникативными целями, а также методов систематизации и классификации. Для анализа были составлены транскрипты всех видеороликов, вошедших в исследовательский корпус. В результате проведенного исследования были выделены отличительные черты академического дискурса активного обучения и дискурсивные средства, с помощью которых англоязычные лекторы конструируют данный дискурс в аудитории. Исследуемый тип дискурса охарактеризован как академический и институциональный; его отличительными особенностями являются высокая диалогичность и эмоциональность. В ходе анализа материала исследования было определено, что при конструировании дискурса активного обучения англоязычные лекторы используют такие коммуникативные средства и приемы, как использование фактических данных, вопросы, актуализация адресата, повторы, директивные конструкции, выражение оценки и солидаризации. Сделан вывод о том, что дискурс активного обучения обладает мотивационными и интерактивными свойствами; это связано с направленностью формата активного обучения на повышение мотивации студентов к активному освоению знаний.

Ключевые слова: *англоязычный академический дискурс, дискурс активного обучения, средства диалогичности, коммуникативные приемы, коммуникативное поведение.*

*Адрес: 350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, д. 149; e-mail: ir_khoutyz@hotmail.com

Для цитирования: Хутыз И.П. Дискурс активного обучения: особенности конструирования (на примере англоязычного академического дискурса) // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2021. Т. 21, № 5. С. 48–58. DOI: 10.37482/2687-1505-V131

В современной академической среде часто встречается выражение «активное обучение», подразумевающее формат проведения занятий, который позволяет максимально учесть когнитивные особенности освоения информации, специфику ее понимания и запоминания. Изучению особенностей активного обучения преимущественно посвящены труды отечественных и зарубежных педагогов [1, 2]. Исследователи отмечают высокую эффективность активного обучения для различных дисциплин, при его использовании студенты лучше понимают тему занятия, запоминают ее основные положения и осознают, как полученную информацию можно применять на практике [3]. Данный тип академического дискурса стимулирует интерес студентов к теме лекции, к поиску дополнительной информации, что позволяет охарактеризовать его как мотивационный. Дискурс активного обучения способствует улучшению взаимопонимания между преподавателем и студентом, а также повышает мотивацию у студентов к активному пополнению знаний.

Цель данной статьи – рассмотреть дискурсивно-коммуникативные приемы, которые используют англоязычные лекторы при конструировании дискурса активного обучения на лекционных занятиях (т. е. на занятиях с большим числом обучающихся).

Материалом исследования выступили 6 англоязычных видео (общей продолжительностью 47,5 мин), размещенных на платформе YouTube (см. *таблицу*). В этих видео представлены фрагменты лекционных занятий, которые преподаватели анализируют с точки зрения применения методик активного обучения. Данные видео были выбраны для анализа по ряду причин. Во-первых, они являются наиболее популярными на указанной платформе по тематике активного обучения, о чем свидетельствует высокое количество просмотров. Во-вторых, то, что фрагменты занятий, иллюстрирующие технологию применения активного обучения, сопровождаются комментариями преподавателей, позволяет соотнести результаты анализа дискурса с объяснениями лекторов о специфике активного обучения.

МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ RESEARCH MATERIAL

Название видео	Вуз, в котором снималось видео (преподаватель, использующий активное обучение)	Продолжительность видео, мин
Active Learning Classrooms: Everyone Is Engaged!	McGill University (Lynda Fraser, Centre for Continuing Education)	5
Examples of Active Learning	Harvard (Eric Mazur), Boston University (Bennett Goldberg), and Colorado Boulder (Jenny Knight)	5
Active Learning in Large Class	Department of Management and Marketing (Dr. Alison Lloyd)	11
Take a Seat in the Harvard MBA Case Classroom	Harvard (Tsedal Neeley)	10
Active Learning with Doctor Richard Felder	North Carolina State University (Dr. Richard Felder)	11,2
Teaching and Learning Experiences in Active Learning Classrooms	McGill University (Lynda Fraser, Centre for Continuing Education; Carolyn Samuel, Faculty of Arts; Nigel Roulet, Faculty of Science; Tina Pepper, Faculty of Law)	5,3

Задачи исследования: 1) охарактеризовать дискурс активного обучения как формат академического дискурса; 2) выявить основные коммуникативные средства, позволяющие конструировать дискурс активного обучения. Решение поставленных задач осуществлялось с помощью методов дискурсивного анализа, а также методов систематизации и классификации. На первом (подготовительном) этапе нами был отобран и затранскрибирован материал исследования. На втором этапе осуществлялся анализ дискурса, который, согласно идеям О.А. Сулеймановой, включал три основных составляющих: 1) анализ идеологических особенностей текста; 2) анализ интенций адресанта и восприятия информации адресатом; 3) анализ семантики языковых знаков [4]. Подчеркнем, что анализ академического дискурса проводился ранее с акцентом на явлениях, определяемых интересами исследователя: в фокус внимания лингвистов попадали лексические и структурные особенности текста, мена ролей, интертекстуальность, грамматические особенности (например, залог, модальность) [4, 5] и др.

Идеологические особенности текста, как правило, выявляются в жанрах политического дискурса, дискурса СМИ – одним словом, в тех типах дискурса, цель которых заключается во внесении определенных изменений в картину мира адресата с помощью различных манипулятивных приемов [6]. Дискурс активного обучения хотя и направлен на формирование мотивации студента осваивать определенную дисциплину, имеет основную цель информировать и разъяснять. К его «идео-логическим» особенностям можно отнести нацеленность на конструирование доброжелательной среды и установление контакта лектора с обучающимися. Такие характеристики обусловлены изменяющимся характером взаимоотношений между преподавателем и студентом: модель взаимодействия становится все более симметричной, а преподаватель из эксперта, чьи идеи и знания не

подвергаются сомнениям, трансформируется в координатора. Одновременно меняется риторика современной академической среды характеризующая коммуникацию преподавателя и студента и отражающая новое место образования в обществе [7]. В центре новых форм коммуникативного поведения участников академического дискурса, в т. ч. и дискурса активного обучения, лежит концептуализация образования как услуги [8], что и является своего рода идеологической основой, обуславливающей специфику конструирования рассматриваемого дискурса. Это означает, что образовательные процессы выстраиваются на базе постоянного диалога и взаимопонимания с обучающимися.

Основной интенцией адресанта академического дискурса, безусловно, выступает передача информации адресату, который должен ее усвоить и понять ее роль в изучении дисциплины.

После осуществления процедуры дискурс-анализа нами были систематизированы языковые средства, которые способствуют конструированию формата активного обучения. Далее данные средства были классифицированы по выполняемой ими функции.

Рассматривая дискурс активного обучения как один из форматов академического дискурса, уточним наше толкование академического дискурса и определим его основные характеристики. Академический дискурс – это дискурс, охватывающий множество контекстов академической среды и употребляющийся для «обозначения всей совокупности коммуникативных явлений в рамках взаимодействия субъектов научной и педагогической сфер деятельности» [9, с. 14]. Соответственно, термин «академический» включает науку, образование, общение между преподавателями, а также между преподавателями и студентами на занятиях, на конференциях и т. д. Академический дискурс институционален и, в зависимости от контекста и целей коммуникации, имеет элементы педагогического, научного, бытового, реклам-

ного и, как можно предположить, других типов дискурса.

Как любой другой тип дискурса, академический дискурс ярко отражает актуальную реальность и одновременно конструирует ее. Очевидно, что трансформации в современном обществе ведут к переосмыслению функций науки и образования в нем. Так, все чаще можно слышать о необходимости доступности и ясности научной информации для широкой общественности, четкости обозначения личного вклада ученого в его публикационной деятельности, а также активного использования стратегий популяризации деятельности ученого и науки в целом [10, 11]. В современном обществе прослеживается формирование новых норм относительно ожидаемой роли преподавателя, ученого, студента в контекстах академической коммуникации.

Академический дискурс активного обучения является выразителем указанных тенденций, будучи направленным на мотивирование студентов к активному поиску и освоению новых знаний, отстаиванию своей точки зрения. Соответственно, лектор конструирует дискурс активного обучения с учетом указанных особенностей. Для всех участников дискурса важно, чтобы тональность коммуникации была доброжелательной и кооперативной. Решению этих задач способствуют определенные коммуникативные приемы, которые позволяют преподавателям, фрагменты лекционных занятий которых использованы в данном исследовании, конструировать дискурс активного обучения. Рассмотрим их подробнее.

Использование фактических данных. Прием опоры на количественные данные в рекламном или политическом дискурсе характеризуется как персуазивный [12]. В университетской лекции использование фактических данных вполне закономерно. В материале исследования лекторы приводят примеры из реальной жизни, позволяющие конкретизи-

ровать абстрактные понятия. Именно поэтому вместо теоретических объяснений Тседал Нилей, профессор в области делового администрирования, начинает лекционное занятие с метода кейсов (case study) – технологии обучения, базирующейся на обсуждении и решении конкретных ситуаций, которые могут быть реальными или смоделированными [13]. Рассматривая кейс, высказывая свое мнение, студенты интериоризируют информацию, что далее делает теоретические объяснения лектора понятными и интересными. Тседал Нилей начинает занятие следующим образом: *Today we put ourselves in the shoes of Cynthia Carroll. Imagine you've become CEO of one of the world's largest mining companies, Anglo American. Twenty-five billion dollars in sales, 162,000 employees, two thirds of them in South Africa, and four months into your job you hear the news: one of the miners in Rustenburg has lost his life. Yet another fatality. You have to decide: are you going to shut down the mine or continue business as usual*¹. Как видно из примера выше, лектор использует для иллюстрации ситуации реальную личность британской деловой женщины Синтии Кэрролл – главного исполнительного директора южно-африканской горнодобывающей компании. Фактические данные характеризуют существующую компанию, в которой происходит анализируемое событие, ее доход, количество сотрудников и т. д.

Фактическая информация может относиться как к теме лекции (пример выше), так и к организационным вопросам, разъясняющим, например, как студенты делятся на группы, как они будут представлять результаты обсуждения, сколько им выделено времени на выполнение заданий и т. д. Очевидно, что конкретизация должна быть во всем – как при изложении содержания темы, так и при выполнении заданий: *Wow, we're still missing four responses, so let's let those last four people respond. Sixty-two, still at*

¹Take a Seat in the Harvard MBA Case Classroom. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=p7iwXvBnbIE> (дата обращения: 10.04.2021).

100 %. Фактическая информация конкретизирует теоретические положения, связанные с темой лекции, примерами, или разъясняет процесс организации активного обучения в контексте занятия.

Вопросы. Вопросы – эффективное дискурсивное средство, фокусирующее внимание аудитории, активизирующее поиск ответа. На значимую роль вопросов в реализации интерактивности указывали многие лингвисты, занимающиеся изучением академической коммуникации (например, [14–16]). Безусловно, вопросы являются неотъемлемым компонентом академического дискурса. Они могут выполнять как разъяснительную функцию, так и контактоустанавливающую. Так, С. Томпсон разделила вопросы, реализуемые в академической лекции, по их функциям на два основных класса: вопросы, направленные на содержание (разъяснительная функция), и вопросы, ориентированные на аудиторию (функция установления контакта) [16].

В дискурсе активного обучения вопросы активно задают и преподаватели, и студенты. Они могут быть риторическими, но, как правило, адресованы либо конкретному человеку, либо всем присутствующим. Хотя в рамках настоящего исследования нами не проводился статистический подсчет вопросов, задаваемых за определенный промежуток времени, очевидно, что количество вопросов в дискурсе активного обучения гораздо больше, чем при организации обычной лекции: *Have you heard anyone say that? You've heard somebody say that? You do that?*³

Следующий пример взят из занятия по биологии; он показывает, насколько интенсивно используются вопросы в ходе активного обучения:

*Do we have a prediction? I think we have most people in on their votes. Okay. So you guys said C. Does anybody else want to offer an alternative opinion? We had two people who voted for A & B. Anybody has a different idea about what might happen? No different ideas? Nobody wants to say why they maybe voted for B or A?*⁴

Также в вышеприведенном примере очевидно наличие двух типов вопросов: вопросы первого типа направлены на содержание темы лекции, а второго – посвящены организационным или иным аспектам, которые, на первый взгляд, не связаны с темой занятия, но способствуют ее лучшему усвоению. Оба типа вопросов могут быть как риторическими, так и требовать ответа аудитории. Вопросы, которые обычно задает лектор на занятии, преимущественно не предполагают ответа, а направлены больше на формирование определенной реакции [16]. Однако вопросы, которые присутствуют в дискурсе активного обучения, как правило, заданы с целью получения ответа.

Актуализация адресата. Дискурс активного обучения направлен на включение всех студентов в работу на занятии. Преподаватели, задавая вопросы, называют либо конкретных студентов, либо обращаются ко всем студентам с помощью неопределенных местоимений (сохраняя активный залог): *David, if you could open for us today. You're Cynthia Carroll. The news comes to you. Do you shut down the mine in Rustenburg, yes or no? What are you going to do?*⁵; *That's a pretty powerful idea, Ann*⁶; *Somebody, anybody, tell me, why we're neglecting kinetic energy change*⁷.

Просмотрев или прослушав традиционную академическую лекцию, мы не обнаружим

²Examples of Active Learning. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Ol3WabrXcR4> (дата обращения: 11.04.2021).

³Active Learning Classrooms: Everyone Is Engaged! URL: <https://www.youtube.com/watch?v=H7xidmVt0uE> (дата обращения: 10.04.2021).

⁴Examples of Active Learning.

⁵Take a Seat in the Harvard MBA Case Classroom.

⁶Active Learning Classrooms: Everyone Is Engaged!

⁷Active Learning with Doctor Richard Felder. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1J1URbdisYE> (дата обращения: 11.04.2021).

подобную степень адресованности. Наоборот, для лекции типично представление информации в форме монолога, а понимание необходимости конструировать дискурс лекции с использованием категории интерактивности появилось относительно недавно и интенсифицировалось с ростом конкуренции вузов и определением лекционного дискурса как средства самопрезентации лектора, которые только усилились с внедрением смешанной и дистанционной форм обучения [17]. Напомним, что самопрезентация лектора (преподавателя) заключается в формировании такого коммуникативного поведения, которое бы соответствовало ожиданиям коммуникантов [18]. Реализуя категорию интерактивности, лектор преимущественно стремится наладить диалог с аудиторией, что благоприятно отражается на том, как его воспринимает аудитория. При выстраивании интерактивной коммуникации значимую роль играют местоимения (как правило, инклюзивное «мы/we») [19], а в дискурсе активного обучения к ним добавляются неопределенные местоимения, местоимение-обращение *you* и имена собственные. Указанные средства участвуют в активных конструкциях: ранее отмечалось, что на занятиях важно использовать активный залог [20], который способствует ясности коммуникации, доброжелательному контексту, конкретизируя агента действия и приближая академическое общение к естественной, неформальной коммуникации.

Отметим, что различные средства адресованности информации направлены на конструирование образа адресата в дискурсе [21], а эксплицитные средства, как, например, название адресата по имени, могут способствовать усилению контакта отправителя с адреса-

том. Соответственно, можно предположить, что определение адресата по имени в англоязычном дискурсе активного обучения выполняет подобные функции (позитивного настроения и установки контакта), как, например, в следующем примере, где лектор называет студентку, которая составила график: *So this is Maya's graph here. Now, something's happened here*⁸.

Глаголы в повелительном наклонении (директивные конструкции). Данное средство используется как коммуникативный инструмент эффективной организации самого занятия. Директивные конструкции управляют вниманием аудитории, с их помощью лектор дает ясные инструкции, также они могут функционировать как средство создания диалога с адресатом [22]. Очевидно, что англоязычные лекторы стремятся к максимальной ясности и четкости на занятиях с применением активного обучения. В связи с этим директивные конструкции, образованные формами глагола в повелительном наклонении, играют важную роль в рассматриваемом дискурсе: *So go ahead, talk to your neighbor*⁹; *Just for fun, test what I say... do now, like, right now*¹⁰. Или: *Glance over quickly the first page. It's stuff you've all seen before, but I want to make sure that we're on the same page as it were. Quickly go through it and if any of you have any questions about what's on that page, talk among yourselves and make sure you've got it. Quickly read on this just to convince yourselves that you've seen it before. Go*¹¹.

Повторы. Лекторы повторяют ответы студентов громко и четко, чтобы все присутствующие их услышали; также преподаватели повторяют информацию для лучшего ее запоминания. В комментариях к видео Ричард

⁸Teaching and Learning Experiences in Active Learning Classrooms. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xFIDad64j8M> (дата обращения: 11.04.2021).

⁹Examples of Active Learning.

¹⁰Teaching and Learning Experiences in Active Learning Classrooms.

¹¹Active Learning with Doctor Richard Felder.

Фельдер, почетный профессор в Университете штата Северная Каролина, объясняет: “And after a while, I stop them and call on a student and I repeat the answer to make sure the whole class gets it” (Через какое-то время я прерываю студентов и вызываю кого-то, я повторяю их ответы, чтобы весь класс их услышал)¹².

Лингвисты отмечают, что повтор является риторическим приемом, который часто используется в художественном дискурсе, способствуя формированию уникальных образов и выступая в роли одного из «наиболее ярких выразительных средств создания идиостиля автора художественного произведения» [23, с. 101]. В академическом дискурсе повтор может, на первый взгляд, восприниматься как нарушение максимы количества принципа кооперации П. Грайса, которое происходит, когда излагается больше или меньше информации, чем необходимо. Однако ранее нами уже было установлено, что нарушение максимы количества в академической лекции способствует «конструированию интересного, понятного дискурса, установке контакта лектора с аудиторией и в целом может являться характеристикой эффективного лекционного дискурса» [24, с. 459]. Указанная роль повторов сохраняется и в дискурсе активного обучения. В примере ниже в ходе оживленной дискуссии лектор вводит новый термин и объясняет его с помощью повторяющихся конструкций: *That's called a bold stroke, by the way, what Grant is talking about, what Joseph is talking about, what Robert is talking about is a bold stroke, which means from this day forward something has shifted*¹³.

Оценка информации. Активное обучение, как отмечают преподаватели в своих комментариях, создает доброжелательную среду и мотивирует всех студентов участвовать в дискуссии, повышая их самооценку, формируя уверенность в себе – в этом состоят косвенные преимущества данного формата обучения. В материале исследования была обнаружена только положительная оценка ответов, которая, безусловно, мотивирует студентов включаться в работу на занятии, например, когда профессор Университета Макгилла, заместитель директора центра развития образования и подготовки персонала К. Самьюэл на занятии по академическому письму восклицает: *We've had a breakthrough!*¹⁴

Следующий пример показывает одновременное восхищение и удивление лектора с помощью эмоционального (и разговорного) *Wow*, что вызывает смех в аудитории у студентов, разряжает обстановку: *And how many of you are not shutting down? So most of you are not shutting down. Wow!*¹⁵. Или: *Let's have a look. OK, very good!*¹⁶; *That's a pretty powerful idea, Ann!*¹⁷. Используя указанные слова и выражения, лекторы одновременно выражают свою положительную оценку действиям студентов.

Выражение оценки представляет собой мгновенную ответную реакцию преподавателя на ответы студентов, которые, соответственно, понимают, правильно они отвечают или нет.

Солидаризация. Последний прием, обнаруженный нами в материале исследования, направлен на конструирование дискурса активного обучения с помощью формирования «поля своих», в котором лектор объединяет себя со студентами. Это достигается преимущественно с помощью инклюзивного местоимения «мы»,

¹²Active Learning with Doctor Richard Felder.

¹³Take a Seat in the Harvard MBA Case Classroom.

¹⁴Teaching and Learning Experiences in Active Learning Classrooms.

¹⁵Examples of Active Learning.

¹⁶Active Learning in Large Class. Department of Management and Marketing (Dr. Alison Lloyd). URL: https://www.youtube.com/watch?v=c_zlpj89AFg (дата обращения: 11.04.2021).

¹⁷Active Learning Classrooms: Everyone Is Engaged!

а также посредством директива *let us*, объединяющих говорящего с аудиторией: *I'm going to introduce the model to start with now, and then what we're going to do is we're going to look...*¹⁸.

Следующий пример демонстрирует использование физиком, профессором Гарвардского университета и создателем педагогической модели *peer instruction*, за которую ему была присуждена премия *Minerva*, Эриком Мазуром сразу нескольких дискурсивных средств, реализующих формат активного обучения: он выражает свою положительную оценку, подкрепляя ее фактическими данными; указывает, какой нужно получить результат, одновременно конструируя «поле своих» со студентами с помощью местоимения «мы», а затем, после всех этих приемов, способствующих созданию доброжелательной среды на занятии и четкой формулировке заданий, он объясняет, что нужно сделать: *OK. We're close to 70 %. Let's see if we can get to 100 %. So go ahead, talk to your neighbor*¹⁹.

Таким образом, на материале англоязычных видеороликов, демонстрирующих фрагменты лекционных занятий с применением методики активного обучения, сопровождающиеся комментариями лекторов, мы выделили некоторые особенности, характерные для нашего исследовательского корпуса.

Очевидно, что дискурс активного обучения отличается высокой диалогичностью и эмоциональностью. Он направлен на создание максимальной вовлеченности обучающихся в процесс освоения информации, на формирование мотивации у студентов к активному погружению в образовательный процесс. Коммуникативные приемы для конструирования дискурса активного обучения включают использование: фактических данных как основы для решения кейсов; вопросов для проверки усвоения материала, а также риторических вопросов; актуализации адресата; императивов как средства организации дискурса; повторов как средства закрепления информации. С помощью экспрессивных дискурсивных маркеров лекторы мотивируют студентов участвовать в дискуссии, выражают свою поддержку, а дискурсивные средства солидаризации позволяют лекторам создать в аудитории единое коммуникативное пространство – «поле своих», благодаря которому занятие проходит в доброжелательной атмосфере. Безусловно, коммуникативные приемы, выявленные нами в дискурсе активного обучения, могут использоваться и в других институциональных контекстах для формирования доброжелательной профессиональной среды.

Список литературы

1. Альсулейман М.И., Яковлева С.И. Активные методы обучения в высшей школе // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: География и геоэкология. 2019. № 4(28). С. 73–83.
2. *Creekmore J., Deaton S.* The Active Learning Classroom: Strategies for Practical Educators. New Forums Press, 2015. 92 p.
3. *Kosslyn S.M.* Active Learning Online: Five Principles That Make Online Courses Come Alive. Boston: Alinea Learning, 2020. 167 p.
4. Сулейманова О.А. Академический диалог: дискурсивная интерпретация // Концепт и культура: диалоговое пространство культуры: Языковая личность. Текст. Дискурс: сб. ст. VI Междунар. науч. конф. (Кемерово – Ялта, 25–27 сентября 2016 г.). Кемерово: Кемеров. гос. ун-т, 2016. С. 519–524.

¹⁸Teaching and Learning Experiences in Active Learning Classrooms.

¹⁹Examples of Active Learning.

5. Хутыз И.П. Академический дискурс: культурно-специфичная система конструирования и трансляции знаний. М.: Флинта: Наука, 2015. 176 с.
6. Карамова А.А. Идеологемы: определение понятия и типология // *Соврем. проблемы науки и образования*. 2015. № 2-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20815> (дата обращения: 05.04.2021).
7. Mayr A. *Discourses of Higher Education: Enterprise and Institutional Change in the University* // *Language and Power: An Introduction to Institutional Discourse*. London: Continuum, 2008. P. 26–45.
8. Полянкина С.Ю. Потенциал семиотики образования в поиске новой концептуальной метафоры образования // *Философия образования*. 2018. № 1(74). С. 166–174. DOI: [10.15372/PHE2018018](https://doi.org/10.15372/PHE2018018)
9. Бурмакина Н.Г., Куликова Л.В. Академический дискурс. Институциональность, стиль, жанры. М.: Ленанд, 2019. 200 с.
10. Чернявская В.Е. Научный дискурс. Выдвижение результата как коммуникативная и языковая проблема. М.: Ленанд, 2017. 144 с.
11. Sundin A. Make You Science Sticky – Storytelling as a Science Communication Tool // *Stockholm Environment Institute*. 2018. URL: <https://www.sei.org/perspectives/make-science-sticky-storytelling-science-communication-tool/> (дата обращения: 06.04.2021).
12. Ковешникова М.Н. Речевая манипуляция и приемы речевого манипулирования // XVIII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. (22–23 апр. 2014 г.): в 3 т. / под общ. ред. В.Н. Скворцова. СПб.: Ленингр. гос. ун-т, 2014. Т. 1. С. 387–394.
13. Курганова Е.Б. Кейс-стади как метод обучения студентов направления «Реклама и СО» // *Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Филология. Журналистика*. 2014. № 3. С. 117–120.
14. Hyland K. What Do They Mean? Questions in Academic Writing // *Text*. 2020. № 22(4). P. 529–557.
15. Querol-Julían M. The Role of Questions in English Academic Lectures // *Newcastle Working Papers in Linguistics / School of English Literature, Language and Linguistics*. Newcastle University, 2008. Vol. 14. P. 100–111.
16. Thompson S. Why Ask Questions in Monologue? Language Choice at Work in Scientific and Linguistic Talk // *Language at Work* / ed. by S. Hunston. Clevedon: BAAL/Multilingual Matters, 1998. P. 137–150.
17. Микляева А.В., Панферов В.Н., Безгодова С.А., Васильева С.В. Стратегии самопрезентации преподавателей как фактор восприятия их личности студентами в онлайн-взаимодействии (на примере медиалекции) // *Вестн. Кемер. гос. ун-та*. 2020. Т. 22, № 1. С. 175–184. DOI: [10.21603/2078-8975-2020-22-1-175-184](https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-175-184)
18. Сорочкина Ю.В. Способы реализации стратегии самопрезентации в российском лекционном дискурсе // *Вестн. Челяб. гос. ун-та*. 2015. № 27(382). С. 165–169.
19. Хутыз И.П. Сигналы интерактивности в академическом дискурсе: инклюзивные местоимения // *Вестн. Майкоп. гос. технол. ун-та*. 2012. № 3. С. 64–68.
20. Eng N. *Teaching College: The Ultimate Guide to Lecturing, Presenting, and Engaging Students*. Norman Eng Publisher, 2017. 317 p.
21. Тюленёва Н.А. Исследование особенностей актуализации образа адресата в англоязычной рекламе туризма // *Вестн. Кемер. гос. ун-та*. 2015. Т. 1, № 4(64). С. 175–179.
22. Hyland K. *Academic Discourse: English in a Global Context*. N. Y.: Continuum International Publishing Group, 2009. 256 p.
23. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. Повтор как выразительное средство языка художественного произведения // *Вестн. Томск. гос. пед. ун-та*. 2016. № 11(176). С. 101–104.
24. Хутыз И.П. Нарушение максим коммуникации П. Грайса как стратегия эффективного лекционного дискурса // *Коммуникат. исследования*. 2019. Т. 6, № 2. С. 451–464. DOI: [10.25513/2413-6182.2019.6\(2\).451-464](https://doi.org/10.25513/2413-6182.2019.6(2).451-464)

References

1. Al'suleyman M.I., Yakovleva S.I. Aktivnye metody obucheniya v vysshey shkole [Active Teaching Methods at High School]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Geografiya i geoekologiya*, 2019, no. 4, pp. 73–83.
2. Creekmore J., Deaton S. *The Active Learning Classroom: Strategies for Practical Educators*. New Forums Press, 2015. 92 p.

3. Kosslyn S.M. *Active Learning Online: Five Principles That Make Online Courses Come Alive*. Boston, 2020. 167 p.
4. Suleymanova O.A. Akademicheskii dialog: diskursivnaya interpretatsiya [Academic Dialogue: Discourse Interpretation]. *Kontsept i kul'tura: dialogovoe prostranstvo kul'tury: Yazykovaya lichnost'*. *Tekst. Diskurs* [Concept and Culture: Dialogue Space of Culture: Linguistic Personality. Text. Discourse]. Kemerovo, 2016, pp. 519–524.
5. Khutyz I.P. *Akademicheskii diskurs: kul'turno-spetsifichnaya sistema konstruirovaniya i translyatsii znaniy* [Academic Discourse: A Culture-Specific System for Constructing and Transmitting Knowledge]. Moscow, 2015. 176 p.
6. Karamova A.A. Ideologemy: opredelenie ponyatiya i tipologiya [Ideologemes: Notion Definition and Typology]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 2-1. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20815> (accessed: 5 April 2021).
7. Mayr A. Discourses of Higher Education: Enterprise and Institutional Change in the University. *Language and Power: An Introduction to Institutional Discourse*. London, 2008, pp. 26–45.
8. Polyankina S.Yu. Potentsial semiotiki obrazovaniya v poiske novoy kontseptual'noy metafory obrazovaniya [The Potential of Edusemiotics in Search for the New “Root-Metaphor” of Education]. *Filosofiya obrazovaniya*, 2018, no. 1, pp. 166–174. DOI: [10.15372/PHE2018018](https://doi.org/10.15372/PHE2018018)
9. Burmakina N.G., Kulikova L.V. *Akademicheskii diskurs. Institutsional'nost', stil', zhanry* [Academic Discourse. Institutionalism, Style, Genres]. Moscow, 2019. 200 p.
10. Chernyavskaya V.E. *Nauchnyy diskurs. Vydvizhenie rezul'tata kak kommunikativnaya i yazykovaya problema* [Scientific Discourse. Presentation of the Result as a Communicative and Linguistic Problem]. Moscow, 2017. 144 p.
11. Sundin A. Make You Science Sticky – Storytelling as a Science Communication Tool. *Stockholm Environment Institute*, 2018. Available at: <https://www.sei.org/perspectives/make-science-sticky-storytelling-science-communication-tool/> (accessed: 6 April 2021).
12. Koveshnikova M.N. Rechevaya manipulyatsiya i priemy rechevogo manipulirovaniya [Speech Manipulation and Its Methods]. Skvortsov V.N. (ed.). *XVIII Tsarskosel'skie chteniya* [18th Tsarskoye Selo Readings]. St. Petersburg, 2014. Vol. 1, pp. 387–394.
13. Kurganova E.B. Keys-stadi kak metod obucheniya studentov napravleniya “Reklama i SO” [Case Study as a Method of Teaching Students Majoring in Advertising and Public Relations]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika*, 2014, no. 3, pp. 117–120.
14. Hyland K. What Do They Mean? Questions in Academic Writing. *Text*, 2020, no. 22, pp. 529–557.
15. Querol-Julían M. The Role of Questions in English Academic Lectures. *Newcastle Working Papers in Linguistics*. School of English Literature, Language and Linguistics. Newcastle University, 2008. Vol. 14, pp. 100–111.
16. Thompson S. Why Ask Questions in Monologue? Language Choice at Work in Scientific and Linguistic Talk. Hunston S. (ed.). *Language at Work*. Clevedon, 1998, pp. 137–150.
17. Miklyaeva A.V., Panferov V.N., Bezgodova S.A., Vasil'eva S.V. Strategii samoprezentatsii prepodavateley kak faktor vospriyatiya ikh lichnosti studentami v onlayn-vzaimodeystvii (na primere medialeksii) [Self-Presentation Strategies as a Factor of Lecturer's Personality Perception by Students in Online Interaction at a Media Lecture]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, vol. 22, no. 1, pp. 175–184. DOI: [10.21603/2078-8975-2020-22-1-175-184](https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-175-184)
18. Sorokina Yu.V. Sposoby realizatsii strategii samoprezentatsii v rossiyskom lektsionnom diskurse [Tactics of Self-Presentation Strategy in the Russian Lecture Discourse]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 27, pp. 165–169.
19. Khutyz I.P. Signaly interaktivnosti v akademicheskom diskurse: inkluzivnye mestoimeniya [Interactivity Signals in Academic Discourse: Inclusive Pronouns]. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2012, no. 3, pp. 64–68.
20. Eng N. *Teaching College: The Ultimate Guide to Lecturing, Presenting, and Engaging Students*. Norman Eng Publisher, 2017. 317 p.

21. Tyuleneva N.A. Issledovanie osobennostey aktualizatsii obraza adresata v angloyazychnoy reklame turizma [Research of the Features of the Addressee Image Verbalization in English Tourism Advertising]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 4-1, pp. 175–179.

22. Hyland K. *Academic Discourse: English in a Global Context*. New York, 2009. 256 p.

23. Gatsalova L.B., Parsieva L.K. Povtor kak vyrazitel'noe sredstvo yazyka khudozhestvennogo proizvedeniya [Repetition as an Expressive Means of the Literary Work Language]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2016, no. 11, pp. 101–104.

24. Khutyz I.P. Narushenie maksim kommunikatsii P. Graysa kak strategiya effektivnogo lektzionnogo diskursa [Flouting P. Grice's Communication Maxims as a Strategy of Efficient Lecture Discourse]. *Kommunikativnye issledovaniya*, 2019, vol. 6, no. 2, pp. 451–464. DOI: [10.25513/2413-6182.2019.6\(2\).451-464](https://doi.org/10.25513/2413-6182.2019.6(2).451-464)

DOI: 10.37482/2687-1505-V131

Irina P. Khoutyz

Kuban State University;

ul. Stavropol'skaya 149, Krasnodar, 350040, Russian Federation;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4141-5395> e-mail: ir_khoutyz@hotmail.com

ACTIVE LEARNING DISCOURSE: SPECIFICS OF CONSTRUCTION (Illustrated by Academic Discourse in English)

This article dwells on the construction of active learning discourse. The material is comprised of six videos in English, which demonstrate how the active learning format can be applied to a university lecture. These videos were chosen due to their popularity on YouTube and because they present fragments of real university classes accompanied by lecturers' explanations. The discourse analysis applied found a correlation between lecturers' linguistic choices and their communicative aim. In addition, the methods of systematization and classification were used. Prior to the analysis, all the videos were transcribed. As a result of the research, typical features of active learning discourse were identified and communicative means of its construction were determined. It was established that this type of discourse can be described as academic and institutional. Frequent use of means of dialogicity and high level of emotionality are among its distinctive features. The study found that when constructing the discourse of active learning, lecturers use factual information, questions, direct address to the audience, repetitions, as well as discourse markers of encouragement and solidarity. As this type of discourse is aimed at motivating students to actively participate in the process of learning, a conclusion is made that active learning discourse can also be described as motivational.

Keywords: *academic discourse in English, active learning discourse, dialogicity means, communicative tools, communicative behaviour.*

Поступила 25.04.2021

Принята 15.10.2021

Received 25 April 2021

Accepted 15 October 2021

For citation: Khoutyz I.P. Active Learning Discourse: Specifics of Construction (Illustrated by Academic Discourse in English). *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*, 2021, vol. 21, no. 5, pp. 48–58. DOI: 10.37482/2687-1505-V131