

УДК 811.111'38:811.111'42  
ББК Ш143.21-55+Ш143.51+Ш143.21-022

**Д. С. Бородина**  
Симферополь, Россия

## **ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ УСТАНОВКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ ЛЕКТОРОВ**

**АННОТАЦИЯ.** В статье обсуждаются вопросы интеграции специальных курсов и английского как доминирующего языка интернационализации высшего образования. Рассматривается проблема идентификации лекционного регистра, синтезирующего характеристики научной прозы и устной речи, в академическом английском лингва франка (ААЛФ). В сопоставлении с данными зарубежных исследователей по использованию языковых средств (ЯС) лекционного регистра изучается их роль в организации уточнения информационного содержания и авторских установок на материале лекций, читаемых иностранным студентам российскими преподавателями. Российские лекторы используют определенные наборы лексико-грамматических средств английского языка, позволяющих соединять в данном регистре научное содержание и интерактивную форму. В соответствии с методикой грамматической индексации, разработанной американским лингвистом Д. Байбером, который выделил четыре типа маркеров уточнения содержания в лекциях носителей английского языка, установлены десять групп эпистемологических, установочных, и речестилевых ЯС ААЛФ, отражающих специфику социально-культурных норм российских лекторов и способствующих экспликации авторской установки и отношения к излагаемому содержанию. Сопоставляются величины частотности ЯС уточнения информации в дискурсе иностранных и российских лекторов, и делается вывод о более эксплицитной реализации последними авторской установки и отношения к излагаемому содержанию.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** академический английский лингва франка, лекционный регистр, российские лекторы, языковые средства, авторская установка.

**Сведения об авторе:** Бородина Дарья Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков №1, Крымский Федеральный университет им. В.И. Вернадского адрес: 295000, г.Симферополь, пр-т Вернадского 4; e-mail : [dasha\\_tnu@mail.ru](mailto:dasha_tnu@mail.ru).

**D. S. Borodina**  
Stavropol, Russia

## **LINGUISTIC MEANS OF ELABORATION OF AUTHOR'S STANCE IN ENGLISH-SPEAKING DISCOURSE OF RUSSIAN AND FOREIGN LECTURERS**

**ABSTRACT.** This paper discusses issues of content and language integrated teaching in Russian higher education through delivering special science courses in English. Academic lectures as a hybrid register represent combined features of scientific prose and conversational style and are marked by sets of language means used to elaborate information content. It is argued that lectures in academic English lingua franca (AELF) delivered by Russian teachers to foreign students abound in involved production packaging of content with affective, interpersonal insertions and on-line interactive digressions. Following D. Biber's research procedure, language means expressing author's stance are studied on the material of Russian lecturers' production. In addition to the findings of D. Biber and other authors it is claimed that language means rendering the Russian lecturers' stance can be classified into 10 sets of epistemic, attitudinal and style-of-speaking units. They result from the influence of Russian social-cultural stance norms. Average frequency of stance units in Russian AELF lectures is higher than that in native English speakers' lectures.

**KEYWORDS:** academic English lingua franca, lecture register, Russian lecturers, language means, author's stance.

**About the author:** Borodina Daria Sergeevna, PhD in Philology, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Crimean Federal University, Simferopol, Russia.

Закрепление английского языка (АЯ) в функции международного лингва франка (АЛФ), контактного языка академического сотрудничества, привело к тому, что в неанглоязычных странах Евросоюза АЯ служит основным иностранным языком высшего образования, и, по мнению многих авторов, ему предстоит стать доминирующим языком вузовского преподавания. [Ammon et al. 2002: 7] Будучи письменным и устным инструментом научной и образовательной коммуникации, академический английский лингва франка (ААЛФ) оптимально способствует трем наиболее выраженным тенденциям интернационализации – международной мобильности студентов и преподавателей, перспективам трудоустройства за пределами национальных границ, повышению конкурентоспособности специалистов. [Björkman 2008: 104].

Вопросы внедрения ААЛФ во все формы современного высшего образования актуальны и для российских университетов, активно включающихся в деятельность Болонского процесса. Интернационализация высшего образования требует профессионального владения языком не только от специалистов в области АЯ, но и от людей, преподающих неязыковые дисциплины на основе интеграции содержания и языка (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*), когда в процессе изучения специальных предметов студенты усваивают язык наряду с излагаемым на нем содержанием.

Интеграция специальных курсов и АЯ в учебном процессе сталкивается с серьезными проблемами, связанными, во-первых, с недостаточной общей языковой подготовкой преподавателей, во-вторых, с недостаточной специальной языковой подготовкой студентов, и, в-третьих, с отсутствием координации учебных программ по АЯ с программами по специальным предметам. Языковой компонент интегрированного курса предлагается имплицитно, а не определяется целенаправленно; языковое оформление излагаемого содержания основывается на индивидуальном опыте преподавателя, а усвоение АЯ студентом зависит от личной инициативы и мотивации. Представление о роли языка в интег-

рированном курсе не формируется достаточно четко, и стандартный академический контроль направлен только на оценку овладения специальным предметом. [Greene, Räsänen 2008: 10, 11]

Основным видом учебных занятий, где, в первую очередь, внедряется интегрированное обучение как наиболее доступный инструмент интернационализации высшего образования, являются лекции по специальным дисциплинам на академическом АЛФ. [Csomay 2000] В континууме академической коммуникации лекции составляют «гибридный» регистр, т.к., с одной стороны, они имеют такие общие характеристики с научной прозой, как: предварительно спланированную структуру, большую информационную нагрузку, эксплицитную и нейтральную форму изложения, опору на письменные источники. С другой стороны, лекции, как произведения разговорного дискурса, должны быть интерактивны, доступны на слух; они продуцируются в режиме он-лайн, когда адресат и адресант находятся в непосредственном контакте, и их объединяют факторы времени и пространства. [Vibber 1995: 7-10]

Особую актуальность приобретает изучение качественных и количественных параметров языковой компетенции, требуемой от лекторов, ключевых фигур процесса интернационализации высшего образования, которые должны обеспечить полноценную презентацию излагаемого на АЯ материала. Рационально предположить, что лекторы, используют определенные наборы лексико-грамматических средств, позволяющих соединять в данном регистре научное содержание и интерактивную форму. Перед исследователем лекционного регистра интегрированных курсов на ААЛФ стоит задача выделения факторов корреляции содержания и наборов языковых средств (ЯС), используемых для их выражения. Поэтому целью данной статьи является исследование смысловой нагрузки одного из таких наборов, на материале аудиозаписей лекций четырех преподавателей естественнонаучных дисциплин, читающих свои курсы иностранным студентам, приехавшим на учебу в Россию из стран Африки и Юго-Восточной Азии. В ходе предвари-

тельного обсуждения эти лекторы согласились на проведение аудиозаписей на условиях исключения какой-либо личной информации (имена, учебные курсы, кафедры и т.п.), поэтому все примеры в последующем тексте статьи сопровождаются только указанием номера лекции.

Суммарная длительность лекций составила 480 мин., а суммарная длительность звучания аудиоматериала, за вычетом пауз, объяснений на русском языке, замечаний и вопросов, не имеющих отношения к содержанию лекций составила 181 мин. (3 ч. 01 мин.), в оцифрованном виде материал на CD-ROM занимает 135 Мб памяти. Общее количество слов, за вычетом артиклей, предлогов и союзов, составило 10860. Скорость говорения лекторов варьировалась от 20 слов/мин до 80 слов/мин с учетом того, что многие определения, объяснения уравнений и формул повторялись неоднократно и диктовались, чтобы студенты могли их записать. Следует отметить, что лекция преподавателя – носителя АЯ содержит, в среднем, от пяти до десяти тыс. слов [Csomay 2000], т.е. от двух до четырех раз больше, чем лекции наших респондентов.

Далее, корпус был подвергнут процедуре индексации по частям речи (*Tagging for parts of speech*) в соответствии с методикой грамматической индексации, разработанной американским лингвистом Д. Байбером (*The Biber grammatical tagger*). Индексация Д. Байбера – это компьютерная программа, которая автоматически приписывает (индексирует) к каждому слову текста символы, указывающие принадлежность к той или иной грамматической категории АЯ – от морфологических разрядов и синтаксических структур до семантических и лексико-грамматических классов слов и словосочетаний. [Biber 1993; Biber et al. 2007; Friginal 2009; Gajic 2010].

Д. Байбер выделяет пять факторов организации лекции, связанных с определенными наборами ЯС: 1) концентрация информации в конкретных коммуникативных ситуациях путем интеграции информации и лексического выбора; 2) включенное речепроизвод-

ство, в котором содержание фрагментируется и обобщается таким образом, чтобы внимание фокусировалось на аффективном, межличностном аспекте и конкретных обстоятельствах коммуникативной ситуации; 3) эксплицитный дискурс, полностью раскрывающий референт содержания; 4) неопределенно-личный стиль изложения, когда автор абстрагируется от содержания; 5) уточнение информации в режиме он-лайн, эксплицитно представляющее позицию или отношение автора. [Biber 1995: 144-167]

Мы обратились к нашим информантам с вопросом, какой из этих пяти факторов представляется им наиболее важным для организации лекции на АЯ. Как оказалось, они учитывают все эти факторы в своих курсах, читаемых по-русски, но изложение материала на АЯ требует постоянного уточнения информации в лекциях на АЯ, т.к. восприятие слушателей в режиме реального времени и пространства осложняется недостаточным знанием языка.

К основным ЯС уточнения информации Д. Байбер и его последователи относят: придаточные предложения с *that* после глагола и прилагательного (*The definition states that...; It is important that...*), вводное *therei* указательные местоимения. [Csomay 2000] Венгерский исследователь Э. Шомай сопоставила величины средней частотности этих ЯС, из расчета на 1000 слов, в американской научной прозе, академических лекциях и дискуссиях (см. Таблицу 1).

Из Таблицы 1 видно, что наиболее высокие средние величины частотности этих ЯС для академических лекций позволяют считать их маркерами именно лекционного регистра. Мы установили, что они точно также служат маркерами и в лекциях на ААЛФ.

Рассмотрим, например, следующий отрывок, в котором лектор (А.К.) разъясняет теорию множеств: *A set is a group of objects. Look at this set. This, the set A = {3, 5, 7, 9} has the odd numbers. You can see that they go from 3 to 9 inclusive. We can also say that the set {} is called the empty set. The empty set is the set which contains no elements;*

Таблица 1.

Распределение языковых средств, обеспечивающих уточнение информации в режиме он-лайн. [Csomay 2000]

Языковые средства	Средняя частотность		
	Научная проза	Лекция	Дискуссия
<i>That</i> после глагола	3.2	13.0	4.0
<i>That</i> после прилагательного	0.4	30.0	0.1
Вводное <i>there</i>	1.8	3.9	2.3
Указательные местоимения	2.5	15.7	13.1

**this** set is simply "emptiness." Now sets can contain sets as elements. For example, take **this** set **A** above and now add the element {12}. Now you know **that this** is the set which contains the element

12. Form the set **B** = {3, 5, 7, 9, {12}}. It is clear **that** the set **B** contains five elements. **There** is one element, **this** one which is itself a set. When we tell **that there** is the union of two sets, we simply merge the elements of each set into one, we do not repeat **that** they have any common elements. Thus if **C** = {1, 2, 3} and **D** = {3, 4, 5} then **C** union **D**, or **CUD**, in which the symbol "**U**" means union, is the set **E** = {1, 2, 3, 4, 5}. Now **this** example will show **that** we create something from nothing, or form from emptiness. **There** are the following steps... (Лекция 1)

Как видно из приведенного примера, указанные Д. Байбером четыре типа маркеров фактора уточнения информации наиболее часто используются при объяснении дефиниций, формул, уравнений: в данном отрывке указательное **this** встречается 7 раз; **that** после глаголов говорения, умственного и чувственного восприятия – 6 раз, и только один раз после прилагательного; вводное **there** – 3 раза. Однако, общие данные частотности в нашем материале значительно отличаются от величин частотности в лекциях носителей АЯ. (См. Таблицу 2).

Наибольшее отличие наблюдается в употреблении структур типа: *It is clear that*, где **that** вводит придаточное подлежащее, представляющее какой либо факт, тогда как прилагательное демонстрирует его оценку, например: *It is imperative that you present your information in a logical and effective order*. (Лекция 4)

В четырех лекциях отмечены только 12 случаев употребления таких структур, за счет чего общая величина частотности ЯС уточнения информации в лекциях на ААЛФ почти на

треть ниже. Можно ли на основании этого факта заключить, что российские преподаватели, читающие лекции на ААЛФ, менее эксплицитны в демонстрации оценки излагаемого содержания, чем лекторы – носители АЯ?

Как указывает Д. Байбер, уточнение информации связано с авторской установкой говорящего (*the speaker's stance*) и требует использования определенных ЯС, которые реализуются в разговорных регистрах академической коммуникации и, прежде всего, в академических лекциях [Biber 1993: 168].

Под авторской установкой понимается выражение личных чувств и отношений, уверенности, сомнения, оценочных суждений и т.п. По утверждению К. Прект, авторская установка управляется систематически отличающимися социальными нормами, присущими конкретной культуре, а выбор средств, выражающих авторскую установку, определяется прочно укоренившейся системой «культурно запрограммированных» норм. [Precht 2003: 239-240]

Неверно утверждать, что система культурно запрограммированных норм российских лекторов вынуждает их менее эксплицитно выражать свое отношение к содержанию лекции. Приведенные выше пять основных факторов Д. Байбера, характеризующих содержание лекции, связаны с определенными наборами ЯС носителей АЯ, а система социально-культурных норм российских лекторов должна обеспечивать выбор каких-либо иных языковых средств ААЛФ, отвечающих этим нормам.

Мы исходим из того, что ЯС, посредством которых реализуется авторская установка лектора, следует идентифицировать по семантическому критерию. Зарубежные исследователи лекционного регистра выделяют три группы таких ЯС: 1) эпистемологические, т.е. подчеркивающие знание, ос-

Таблица 2.

Сопоставление языковых средств, обеспечивающих уточнение информации в лекциях носителей АЯ и в лекциях на АЛФ.

Языковые средства	Средняя частотность	
	Лекции носителей языка	Лекции на АЛФ
<i>That</i> после глагола	13.0	11.6
<i>That</i> после прилагательного	30.0	1.1
Вводное <i>there</i>	3.9	4.1
Указательные местоимения	15.7	16.6
Всего	62.6	33.4

ведомленность лектора; 2) установочные, т.е. передающие его позицию или установку по отношению к содержанию; и 3) речестилевые, т.е. отражающие характерные особенности лекторского стиля изложения. [Biberetal. 1999: 41-44; Csomay 2000; Friginal 2009]

В рамках этих трех групп мы выделили 10 типов ЯС, которые, на наш взгляд, представляют эксплицитные приемы, используемые российскими лекторами для выражения своего отношения к содержанию лекции. Все примеры приводятся без редактирования (в скобках указано количество каждого из ЯС).

1. Эпистемологические языковые средства, подчеркивающие значимость и информированность лектора, его индивидуально-личные знания – *my idea, my research, I/we know, I am sure*, и т.д. (37 случаев), например :

**My idea isto explain basic kinematics ...well... how that ball travels when you throw it.** (Лекция 3)

**My research shows that business objectives in family enterprises are less influenced by monetary objectives, but more by human objectives.** (Лекция 4)

**We know one of the biggest advantages can be low personnel costs.** (Лекция 4)

**I am sure management is art and science. It is art because people cannot work without you. It is science – how you plan and organize.** (Лекция 4)

2. К эпистемологическим языковым средствам мы также относим приводимые лекторами ссылки на личный опыт, установленные в их исследованиях факты и примеры, подчеркивающие их эрудицию и подтверждающие теоретические положения (74 случая), например:

**Well, let's give an example of what derivatives can be used for. Let's say an object is moving and its displacement is given by the equation.** (Лекция 3)

**So if you start running to university and you think that you reach a speed of 2 meters per second (m/s) in about 10 seconds, then your acceleration is 0.2 m/s<sup>2</sup> (2 m/s divided by 10 s). It is usually read as 0.2 meters per second per second.** (Лекция 3)

**In Austria about 75% of all enterprises are family enterprises, and about 70% of all workers work in family enterprises.** (Лекция 4)

3. Языковые средства определяют позицию лектора по отношению к предмету обсуждения и побуждают аудиторию к усвоению информации (33 случая), например:

**You must understand that kinematics is a mathematical description of how something moves.** (Лекция 3)

**It is a necessity to understand the differences which form the temperatures which play important role in the process.** (Лекция 2)

**You have to go through the definitions of displacement, velocity, and acceleration.** (Лекция 3)

**It seems difficult, but it is not very hard to understand.** (Лекция 1)

4. Эпистемологические и установочные языковые средства могут употребляться в одном и том же высказывании, подчеркивая понимание сложности информации и направленное воздействие на аудиторию (21 случай), например:

**I know that you cannot understand very easily but who says science is easy. But at least you get the idea.** (Лекция 1)

**I understand it is hard for you, but you may tell that the area of the velocity graph ... is the same as the change in time.** (Лекция 3)

**I will show you that both pairs are similar but not the same. In order for you to tell the difference you need to learn what vector and scalar quantities are. It is really easy so don't worry.** (Лекция 3)

Речестилевые языковые средства, отражающие характерные особенности индивидуального стиля изложения лектора, зафиксированы на уровне предложений, словосочетаний и отдельных слов.

5. Наиболее популярны риторические вопросы, которые призваны привлечь внимание студентов к определенным положениям лекции (112 случаев), например:

**Well, aren't speed and velocity the same thing? What about distance and displacement, aren't they the same too?** (Лекция 3)

**What high-pressure cell can be responsible for? What weather phenomena we can see on the coast? How it can influence water temperature and other factors of coastal fog formation?** (Лекция 2)

6. Риторические вопросы могут сопровождаться авторскими оценками,

представляющими дополнительный стимул привлечения внимания студентов (*interesting, important*), и ответами на поставленный вопрос (70 случаев), например:

**What does that mean?** *That's always interesting question. It means that if I throw a ball it will keep on going at the same velocity (speed and direction) unless a force of some kind changes it.* (Лекция 3)

**But what does that mean? It's important.** *That means when you add all the momentum from each object before and after the collision, they will equal each other as long as another force does not affect the system. That is what an isolated system means.* (Лекция 3)

7. Наблюдается калькирование структуры русского расчлененного вопроса, вторая часть которого обычно означает, что задающий вопрос просит подтверждения уже известного всем факта (32 случая), например:

*Momentum - you probably heard that word before, but don't know much about it, yes?* (Лекция 3)

*The heavier something is and the faster it goes, the more momentum it has, correct?* (Лекция 3)

*Equations are like puzzles that need certain solutions in order to obey the rules of logic, right?* (Лекция 1)

8. Вводится дополнительное подлежащее путем калькирования русской синтаксической структуры эфематического предложения с целью усиления значимости сообщаемой информации (44 случая), например:

**This salinity, it is intensively concentrated in the middle of the island rather than on its coasts.** (Лекция 2)

**They have a strong influence on the ground water recharge rate along the island's transverse axis, the island's**

**morphology and internal structure.** (Лекция 2).

*But the differences have been less in recent years, mostly because of rising coastal temperatures, the differences in temperatures.* (Лекция 2)

9. Чтобы подчеркнуть значимость отдельного словосочетания, лектор может повторять его в одном и том же высказывании (53 случая), например:

*So the fog continues to decline, and the fog declines every year, and soon you will see bad effects on the coastal forests.* (Лекция 2)

*You know what is Naive Physics? Naive Physics, the name was given by Patrick Hayes in 1978 in his article, in his Naive Physics Manifesto. Naive Physics, it is the knowledge that people have about the surrounding physical world, changes in the physical world.* (Лекция 3)

10. Индивидуальной характеристикой лекторов может служить многократная повторяемость наречий *actually, certainly, probably, really* и др. (19 случаев), например:

*Actually, we must use algebra and calculus to break these abstract spaces into pieces. We'll certainly see what the pieces are, then put them back together and get a real picture.* (Лекция 1)

*Economists may probably talk mainly to other economists but we, geographers, may certainly talk to everybody.* (Лекция 2)

*To answer that question is really difficult because it is unlikely that someone would find something like that.* (Лекция 1)

В Таблице 3 приведены величины частотности (на 1 тыс. слов) перечисленных выше ЯС, используемых для реализации авторской установки лектора.

Таблица 3.

Языковые средства, обеспечивающие реализацию авторской установки в лекциях на ААЛФ.

Языковые средства	Средняя частотность	Языковые средства	Средняя частотность
Подчеркивание личной значимости лектора	3.4	Риторические вопросы с авторскими оценками	6.4
Ссылки на факты и эрудицию лектора	6.8	Расчлененные вопросы	2.9
Побуждение к усвоению информации	3.1	Дополнительные подлежащие	4.0
Понимание сложности информации	2.0	Повторяемость словосочетаний	4.9
Риторические вопросы	10.3	Повторяемость наречий	1.7
Всего 45.5			

Если сложить величины частотности ЯС, обеспечивающих уточнение информации в лекциях на ААЛФ, в Таблицах 2 и 3, мы получим величину общей частотности – 78.9, значительно превышающую аналогичную величину в лекциях носителей АЯ – 62.6.

Таким образом, проведенный эксперимент дает основания утверждать, что, помимо указанных Д. Байбером четырех типов маркеров уточнения информации, можно выделить еще десять групп ЯС авторской установки, используемых российскими преподавателями в лекциях на ААЛФ.

Сопоставление суммарных величин частотности ЯС уточнения инфор-

мации в лекциях носителей АЯ и ЯС авторской установки в лекциях на ААЛФ показывает, что, во-первых, система культурно запрограммированных норм российских лекторов побуждает их более эксплицитно выражать свое отношение к содержанию лекции. Во-вторых, для преподавателей, читающих лекции на ААЛФ, представление авторской установки и отношения к излагаемому содержанию, вероятно, имеет большее значение, чем для лекторов – носителей АЯ.

В последующих экспериментах эти выводы будут проверены и уточнены на более обширном фактическом материале.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ammon U., McConnell G. English as an Academic Language in Europe. Frankfurt: Peter Lang, 2002. 204 p.
2. Biber D. Dimensions of register variation: A cross-linguistic comparison. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 428 p.
3. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow, Essex: Pearson Education Ltd, 1999. xxviii+1204 p.
4. Biber D. Tag descriptions. [Electronic resource] // American national corpus [Online], 1993. URL: <http://americannationalcorpus.org/FirstRelease/Biber-tags.txt> (дата обращения: 11.09.2015).
5. Björkman B. English as the Lingua Franca of Engineering: The Morphosyntax of Academic Speech Events // Nordic Journal of English Studies, vol. 7, No. 3, December 2008. P. 103-122.
6. Csomay E. Academic lectures: An interface of an oral and literate continuum. [Electronic resource] // Novelty. IATEFL-Hungary. Volume 7, Issue 3 [Online], 2000. URL: <http://ludens.elte.hu/~deal/pages/novelty/htm2/vol73/csomay.htm> (дата обращения: 11.09.2015).
7. Friginal E. A corpus-based study of gender and age in blogs. [Electronic resource] // Language Forum. BNET Business Library [Online], 2009. URL: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_7018/is\\_2\\_35/ai\\_n57675452/?tag=content;coll](http://findarticles.com/p/articles/mi_7018/is_2_35/ai_n57675452/?tag=content;coll) (дата обращения: 11.10.2015).
8. Gajic N. Materials development: corpus-based study of authentic texts for business. A Thesis. San Diego State University, 2010. 121 p.
9. Greere A., Räsänen A. Redefining 'CLIL' - towards multilingual competence. Lanqua subproject on content and language integrated learning. Year one report. [Electronic resource] // Lanqua - language network for quality assurance [Online], 2008. 13p. URL: [http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Year1Report\\_CLIL\\_ForUpload\\_WithoutAppendices\\_0.pdf](http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf) (дата обращения: 18.10.2015).
10. Precht K. Stance moods in spoken English: Evidentiality and affect in British and American conversation. // Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, Volume 23(2), 2003. P. 239-257.

### LITERATURE

1. Ammon U., McConnell G. English as an Academic Language in Europe. Frankfurt: Peter Lang, 2002. 204 p.
2. Biber D. Dimensions of register variation: A cross-linguistic comparison. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 428 p.
3. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow, Essex: Pearson Education Ltd, 1999. xxviii+1204 p.

4. Biber D. Tag descriptions. [Electronic resource] // American national corpus [Online], 1993. URL: <http://americannationalcorpus.org/FirstRelease/Biber-tags.txt> (дата обращения: 11.09.2015).
5. Björkman B. English as the Lingua Franca of Engineering: The Morphosyntax of Academic Speech Events // Nordic Journal of English Studies, vol. 7, No. 3, December 2008. P. 103-122.
6. Csomay E. Academic lectures: An interface of an oral and literate continuum. [Electronic resource] // Novelty. IATEFL-Hungary. Volume 7, Issue 3 [Online], 2000. URL: <http://ludens.elte.hu/~deal/pages/novelty/htm2/vol73/csomay.htm> (дата обращения: 11.09.2015).
7. Friginal E. A corpus-based study of gender and age in blogs. [Electronic resource] // Language Forum. BNET Business Library [Online], 2009. URL: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_7018/is\\_2\\_35/ai\\_n57675452/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_7018/is_2_35/ai_n57675452/?tag=content;col1) (дата обращения: 11.10.2015).
8. Gajic N. Materials development: corpus-based study of authentic texts for business. A Thesis. San Diego State University, 2010. 121 p.
9. Greere A., Räsänen A. Redefining 'CLIL' - towards multilingual competence. Lanqua subproject on content and language integrated learning. Year one report. [Electronic resource] // Lanqua - language network for quality assurance [Online], 2008. 13p. URL: [http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Year1Report\\_CLIL\\_ForUpload\\_WithoutAppendices\\_0.pdf](http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf) (дата обращения: 18.10.2015).
10. Precht K. Stance moods in spoken English: Evidentiality and affect in British and American conversation. // Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, Volume 23(2), 2003. P. 239-257.