

3. Арочка, М. М. Максім Танк : Жыццё ў паэзіі / М. М. Арочка. – Мінск : Навука і тэхніка, 1984. – 272 с.
4. Бугаёў, Д. Я. Паэзія Максіма Танка / Д. Я. Бугаёў. – 2-е выд., выпр., дап. – Мінск : Беларус. навука, 2003. – 311 с.
5. Гніламедаў, У. В. Ад даўніны да сучаснасці : Нарыс пра беларускую паэзію / У. В. Гніламедаў. – Мінск : Маст. літ., 2001. – 246 с.
6. Мікуліч, М. У. Максім Танк і сучасная беларуская лірыка / М. У. Мікуліч. – Мінск : Маст. літ., 1999. – 191 с.

References:

1. Dubovskaya, T. A. (2014). Akcjentavanaja nacyjanal'na-kul'turnaja kancjeptual'nasc' u svabodnyh vershah Maksima Tanka [The accentuated national-cultural conceptuality in Maxim Tank's verlibra]. Polymya, 10, 149–159. (In Belars.).
2. Ragoisha, V. P. (1968). Pajetyka Maksima Tanka: Kul'tura vobraza. Haraktar versha [The poetics of Maxim Tank: The Culture of the Image. The nature of the verse]. – Minsk: BSU. (In Bealarus.).
3. Arochko, N. N. (1984). Maksim Tank: Zhyccjo ў pajezii [Maxim Tank: Life in Poetry]. – Minsk: Science and Technology. (In Belarus.).
4. Bugaev, D. Ya. (2003). Pajezija Maksima Tanka [The poetry of Maxim Tank]. – Minsk: Belarusian Science. (In Belarus.).
5. Gnilomedov, V. V. (2001). Ad daŭniny da suchasnasci: Narys pra belaruskiju pajeziju [From antiquity to the present day: Essays on Belarusian poetry]. – Minsk: Mastackaja litaratura. (In Belarus.).
6. Mikulich, N. V. (1999). Maksim Tank i suchasnaja belaruskaja liryka [Maxim Tank and modern Belarusian lyrics]. – Minsk: Mastackaja litaratura. (In Belarus.).

УДК 811.161.3(072)+(043.3)

ШКОЛЬНЫ ПАДРУЧНІК ПА МОВЕ ЯК АДЗІНЫ ТЭКСТ

Л.С. Васюковіч

Віцебскі філіял Міжнароднага ўніверсітэта “МІТСО”

Артыкул прысвечаны праблеме вызначэння лінгваметадычнага статусу школьнага падручніка па мове як цэласнага, адзінага тэксту. Даказваецца, што з улікам набываў лінгвістыкі і педагогікі актуальны аналіз вучэбнага выдання ў каардынатах трыяды *моўная адукацыя – тэкст – вучань*. Асновай такога падыходу з'яўляецца дыдактычна арыентаваны змест, рэалізацыя ў падручніку вядучых тэкставых катэгорый – цэласнасць, завершанасць, падзельнасць, дыялагічнасць, прэцэдэнтнасць.

Цэласнасць падручніка трактуецца аўтарам як камунікатыўнае ўтварэнне, кампаненты якога, разнародныя паводле структуры, тэматыкі, аб'яднаныя дыдактычнай задачай, ствараюць адзіную сэнсавую прастору. Цэласнасць выдання выяўляецца ў тым, што разнажанравыя інфармацыйныя фрагменты інтэграваныя прадметным зместам, сістэмай працы па фарміраванні кампетэнцый навучэнцаў. Тэксты падручніка ўяўляюць сабой лінейную сукупнасць адзінак, паслядоўнае разгортванне зместу, дзе кожны кампанент звязаны з папярэднім і абумоўлены наступным. Інтэграванасць падручніка прадвызначаецца камунікатыўна-пазнавальнай устаноўкай, фактарам адрасата, прызначанасцю тэксту для пэўнага кантынгенту навучэнцаў, характарам пазнавальных задач, спецыфікай маўленчых сродкаў.

Ключавыя словы: тэорыя школьнага падручніка, падручнік як адзіны тэкст, вучэбны тэкст, цэласнасць падручніка, тэкставыя катэгорыі.

SCHOOL TEXTBOOK ON LANGUAGE AS A SINGLE TEXT

L.S. Vasyukovich

Vitebsk branch of the International University "MITSO"

The article is devoted to the problem of determining the linguo-methodological status of a school language textbook as an integral, unified text. It is proved that, taking into account the achievements of linguistics and pedagogy, the current analysis of the educational publication in the coordinates of the triad language education - text - student. The basis of this approach is the didactically oriented content, the implementation in the textbook of the leading text categories - integrity, completeness, articulation, consistency, dialogue, precedence.

The integrity of the textbook is interpreted by the author as a communicative formation, the components of which, heterogeneous in structural, thematic terms, united by a didactic task, create a single semantic space. The integrity of the publication is manifested in the fact that information fragments of different genres are integrated by subject content, a system of work on the formation of students' competencies. The texts of the textbook are a linear set of units, a consistent deployment of content, in which each component is associated with the previous one and is conditioned by the next one. The integration of the textbook is predetermined by the communicative-cognitive attitude, the factor of the addressee, the purpose of the text for a certain contingent of students, the nature of cognitive tasks, and the specifics of speech means.

Key words: school textbook theory, textbook as a single text, educational text, text integrity, text categories.

У класічных працах па тэорыі школьнага падручніка (А.Р. Аруцонаў, І.Л. Бім, У.П. Бяспалька, Н.Д. Гальскова, Д.Д. Зуеў, І.Я. Лернер, Я.І. Пасаў і інш.) тэкст зыходна прызнаецца асноўным кампанентам і традыцыйна падзяляецца на асноўны, дадатковы і паясняльны [1, с.103]. Аналагічная класіфікацыя тэкстаў – паводле дамінуючых функцый – развіваецца і канкрэтызуецца ў далейшых выданнях (напрыклад, 20 выпускаў серыі “Праблемы школьнага падручніка”). Сучасныя даследаванні кваліфікуюць статус падручніка, зыходзячы з новых рэалій: сацыяльны заказ грамадства, філасофія адукацыі, кампетэнтнасная адукацыйная парадыгма, вядучыя дыдактычныя падыходы, актуалізацыя ролі мультымедычных сродкаў і г.д. З улікам набываючай лінгвістыкі і педагогікі з’яўляецца неабходнасць разглядаць праблему школьнага падручніка ў рэчышчы трыяды *моўная адукацыя – тэкст – вучань*, што, на думку Я.І. Пасава, служыць асновай для разумення праблемы стварэння школьных падручнікаў не як прыватнай дзейнасці складальнікаў вучэбных кніг, а “як справы дзяржаўнага значэння” [2, с. 39]. У сувязі з гэтым хацелася б падкрэсліць значнасць папярэдніх набываючых у галіне тэорыі школьнага падручніка. Эвалюцыя навуковых поглядаў на любую педагогічную з’яву мае на ўвазе зменлівасць адукацыйнай парадыгмы, што прадугледжвае не замену, а дыялектычную трансфармацыю, захаванне найбольш прадуктыўных рыс, кансерватыўны, рацыянальны характар змен у сістэме ведаў, узораў дзейнасці, адэкватныя пэўнаму этапу развіцця грамадства. Змест сучаснай моўнай адукацыі арыентаваны на аксіялагічныя вектары метадычных даследаванняў, абумоўленыя як сацыяльным заказам на падрыхтоўку носьбіта каштоўнасцей нацыянальнай і сусветнай культуры, так і дасягненнямі лінгвістычнай і педагогічнай навукі. Новы погляд лінгвістыкі на ўласны аб’ект даследавання адлюстроўвае дынаміку пазнання такога феномена, як тэкст, у аспекце фармулёўкі прыярытэтнай адукацыйнай мэты – фарміраванне моўнай асобы, здольнай інтэграваць уласную культуру ў дыялог іншых культур.

У рэчышчы тэорыі тэксту школьны падручнік уяўляе сабой адзіны тэкст, які складаецца з розных, адносна самастойных тэкстаў. Апэрыраванне паняццем адзінага тэксту дазваляе пазбегнуць інтэрпрэтацыі асобных кампанентаў як разрозненых, ізаляваных. Ідэя адзінага тэксту садзейнічае пераадоленню фармальнай дыскрэтнасці падручніка, служыць падставай знітаваць, аб'яднаць састаўныя часткі, не зважаючы на іх поліморфны характар. З камунікатыўна-функцыянальных пазіцый падручнік будзем разглядаць як цэласны феномен, як «тэкст тэкстаў» (макратэкст), аб'яднаны паняццямі сістэмы і камунікатыўнасці. У такім разе падручнік лагічна трактаваць як выданне з пэўным мноствам кампанентаў – асобных вучэбных тэкстаў, што ўтвараюць зместавае, структурнае і функцыянальнае адзінства, інтэграванае дыдактычным прызначэннем.

Спецыфіка падручніка як адзінага тэксту прадвызначаецца вучэбнай сферай пазнання. Дыдактычна мадыфікаваны тэкст выдання прадстаўлены рознафарматнымі кампанентамі (вербальны / графічны / ілюстрацыйны; традыцыйны/электронны) з уласцівымі катэгорыямі звязнасці, мадальнасці, завершанасці, функцыямі інфармавання і ўздзеяння на чытача. Менавіта вядучыя катэгорыі тэксту як асноватворныя паняцці абумоўліваюць параметры адзінкі. Падручнік як мноства (часам разнародных, але дыдактычна мэтазгодных) кампанентаў утварае функцыянальнае адзінства з улікам зместу, структуры і дыдактычнага прызначэння.

Так, *цэласнасць* вылучаецца як найважнейшая, фундаментальная адзнака тэксту, як сэнсавае адзінства падручніка. На думку А.А. Лявонцьева, “не той тэкст цэласны, які цэласны для таго, хто гаворыць, а той, які цэласна ўспрымаецца чытачом” [3, с. 12]. Мы ўсведамляем цэласнасць як камунікатыўную, маўленчую з’яву, а звязнасць трактуем як граматычны, другасны паказчык. У гэтым выпадку цэласнасць выдання прадыхавана аўтарскай канцэпцыяй складальнікаў, падтрымліваецца адзінствам падыходаў, дэклараваных у нарматыўных дзяржаўных дакументах (адукацыйны стандарт, вучэбная праграма), агульнасцю канцэпцыі, мэтанакіраваным адборам тэкстаў, ілюстрацыйных матэрыялаў аўтарскім калектывам. Пры камунікатыўным падыходзе найважнейшай адзнакай тэксту з’яўляецца не звязнасць як фармальна-структурнае праяўленне сінтаксічнай арганізацыі, а цэласнасць як феномен суаднясення тэксту з пэўным тэматычным полем. Адрозненне падручніка ад асобнага тэксту (напрыклад, мастацкага/навуковага твора), у якім іерархічна звязаныя кампаненты адлюстроўваюць галоўную думку аўтара, заключаецца ў тым, што цэласны падручнік-тэкст мае менш жорсткі, варыятыўны характар пабудовы, у ім магчымыя свабодныя замены матэрыялаў, іх перастаноўка, трансфармацыя. Гэтая «вольнасць» у заменах не разбурае агульнай канструкцыі вучэбнага выдання.

Спецыфіка цэласнасці падручніка як тэксту прадвызначаецца тым, што асобныя кампаненты, нягледзячы на структурную і тэматычную разнароднасць, знітаваныя камунікатыўна-дыдактычнай задачай, што выяўляе змест як рэпрэзентацыю ведаў пра свет і чалавека. У гэтым рэчышчы падручнік можна трактаваць як тэкст перарывістай, несцэльнай структуры, што рэалізуецца як цэласнасць на аснове зместавай інфармацыі і дыдактычнага прызначэння.

Падручнік як адзіны тэкст характарызуецца *завершанасцю і падзельнасцю*. *Завершанасць* як тэкставая катэгорыя не мае фармальных паказчыкаў, яна праяўляецца на зместавым узроўні. Як падкрэслівае І.Р. Гальперын, “калі, на думку стваральніка, запланаваны вынік дасягаецца шляхам разгортвання тэмы – тэкст завершаны” [4, с. 131]. Падручнік як інтэграцыя асобных тэкстаў набывае завершанасць, прадыхаваную аб’ёмам вучэбнай інфармацыі, прадугледжанай праграмай. Завершанасць увасабляецца праз матэрыяльныя знакі – пачатак, канец, назва тэксту. Завершанасць тэксту звязана з паняццем *падзельнасці*. Сігналам падзельнасці, «асобнасці» тэкстаў з’яўляюцца межы, акрэсленыя пачаткам і заканчэннем матэрыялу параграфу, рубрыкай *дамаўняе заданне*, пытання-

мі для абагульнення, самаправеркі і інш. Падручнік уключае тэксты як дыскрэтныя кампаненты, узаемазвязь якіх адлюстроўваецца ў дыдактычнай пары: макратэкст – мікратэкст, першасны – другасны тэкст, вусны – пісьмовы тэкст, тэкст для слухання/для чытання, тэкст для гаварэння/для пісьма і г.д.;

– *камунікатыўнасць вучэбнага тэксту*. Тэксту як сістэмнаму ўтварэнню ўласціва камунікатыўнасць, ён зыходна разлічаны на разуменне. Тэкст першасна арыентаваны на перадачу інфармацыі, на дыялог з чытачом/слухачом /Другім. Ігнараванне камунікатыўнага прызначэння адзінкі прыводзіць да таго, што навучэнец можа застацца чытачом, які ўспрымае толькі паверхневы ўзровень тэксту. Рэалізацыя камунікатыўнага патэнцыялу адзінкі прадугледжвае сістэмную працу з вучэбным тэкстам як пераход з рэжыму маналогу ў дыялог, у палілог;

– *дыдактычная арыентаванасць* адзінкі. Вучэбны тэкст мае адкрыты, незамкнёны характар, разлічаны на розныя катэгорыі чытачоў. Аб’ём інфармацыі, заключанай у тэксце, – велічыня дыялектычная. Дыдактычная «вага» вучэбнага тэксту неаднолькавая для чытачоў. Тэкст можа інтэрпрэтавацца па-рознаму ў залежнасці ад наяўных ведаў, сфарміраваных уменняў, вопыту дзейнасці, інтарэсаў. Чытач стварае ўласную праекцыю адзінкі, залежную не толькі ад зыходнай інфармацыі, але і ад патэнцыяльных магчымасцей таго, хто ўспрымае тэкст (Г.В. Калшанскі, Н.А. Купіна, В.Ф. Русецкі і інш.). Дыдактычная ўстаноўка тэксту арыентавана на засваенне лексіка-семантычнай, тэрміналагічнай сістэмы, граматычных канструкцый, маўленчых формул. Нягледзячы на тое, што падручнік раскрывае канкрэтны змест пэўнай галіны, вучэбны тэкст утрымлівае агульнадыдактычныя спосабы яго праектавання ў розных прадметных сферах. Зместава-структурнае адзінства тэксту падразумявае ўстойлівую аднатыпную арганізацыю, пэўную аднастайнасць маўленчага афармлення;

– *сегментаванасць вучэбнага тэксту* азначае, што па меры падачы інфармацыі макратэкст канкрэтызуецца, удакладняецца, падзяляецца на дыдактычныя фрагменты. Неабходнасць сегментацыі становіцца сутнаснай прыметай вучэбнага тэксту, што тлумачыцца дзвюма прычынамі. Па-першае, падручнік уяўляе сабой адзіны тэкставы кантынуум, па сваёй дыдактычнай сутнасці ён выступае непадзельным. Па-другое, камунікатыўны характар вучэбных тэкстаў, асабліва іх успрымання дыктуюць неабходнасць квантавання матэрыялу з мэтай яго адэкватнага асэнсавання і разумення. Сегментацыя праяўляецца ў паслядоўнасці, прадстаўленасці тэкстаў розных жанраў, у чаргаванні традыцыйных, стандартных і экспрэсіўных кампанентаў, падачы вербальнай і невербальнай інфармацыі. Сегментацыя адзінкі – своеасаблівы дыдактычны прыём, арыентаваны на аптымізацыю ўспрымання суцэльнай інфармацыі;

– *дыялагічнасць* як ключавы параметр вучэбнага тэксту арыентуе выказванне на зносіны, на ўзаемаразуменне. Дыялагічнасць разглядаецца як прынцып арганізацыі тэкставай прасторы падручніка. У працах М.М. Бахціна адзначаецца, што “дыялагічныя адносіны ... гэта амаль універсальная з’ява, якая пранізвае ўсё маўленне чалавека і ўсе адносіны і праявы чалавечага жыцця” [5, с. 49]. Вучэбны тэкст канкрэтызуе статус удзельнікаў дыялогу – складальніка падручніка (адрасанта) і чытача-навучэнца (адрасата). Дыялагічнасць праецыруе дзейнасць камунікантаў, неабходнасць улічваць адрасантам патэнцыяльныя рэакцыі адрасата (напрыклад, разуменне/неразуменне зместу адзінкі). Дыялагічнасць вучэбных тэкстаў назіраецца ва ўзаемадзеяннях *чытач – вучэбны тэкст, навучэнцы як чытачы, вучань – тэкст – настаўнік* з прыярытэтнай устаноўкай на фарміраванне чытацкай пісьменнасці, што падразумявае актыўны дыялог з тэкстам з мэтай атрымаць, зразумець і скарыстаць інфармацыю ў пазнавальных і жыццёвых сітуацыях.

Дыялагічныя адносіны на аснове вучэбнага тэксту ўзнікаюць не адвольна, а паводле задумы складальнікаў, для гэтага выкарыстоўваюцца спецыяльныя сродкі і пры-

ёмы. Формамі дыялагізацыі выступаюць: зварот да чытачоў, да аўтарытэту вучоных праз цытаванне, упамінанне прозвішчаў, назваў прац, сістэма пытанняў, вобразная падача інфармацыі праз выкарыстанне метафар, параўнанняў, прыкладаў-ілюстрацый, імператыўныя формы як спосабы пераканаць, запрасіць да ўдзелу ў сумесных разважаннях, калектыўных пошуках лінгвістычнай ісціны.

Дыялагічнае ўзаемадзеянне *чытач – вучэбны тэкст* рэалізуецца праз афармленне тэкстаў падручніка з дапамогай паралінгвістычных сродкаў (графічная сегментацыя тэксту, колеравыя і шрыфтавыя выдзяленні, рамачнае размяшчэнне матэрыялу і інш.). Камунікацыя з чытачом забяспечвае дыялог тэкстаў падручніка, спрыяе выяўленню розных пазіцый, асэнсаванню аўтарскага пункта погляду. Дыялагічны характар заданняў праецыруюць характар і змест маўленчых паводзін у разнастайных жыццёвых сітуацыях: *навучэнец – настаўнік, мовазнаўца (навуковец) – навучэнец, даследчык, дакладчык – апанент, пісьменнік – навучэнец, крытык – навучэнец, кіраўнік – выканаўца* і інш. Розныя сэнсавыя пазіцыі дазваляюць сфармуляваць уласную праекцыю тэксту, маўленчай сітуацыі. Праз такія заданні выпрацоўваецца новы погляд на вырашэнне праблемы, назапашваецца вопыт прымаць супярэчлівыя меркаванні, адбіраць моўныя сродкі, што выяўляюць спецыфіку кожнага статусу, рознааспектнае бачанне задачы. Праз вучэбныя тэксты падручніка ствараецца дыялог як рэальнае быццё, фундаментальная ўласцівасць мовы, паколькі “дыялагічнасць пазнання замацаваная ў структуры гатовага тэксту” [5, с. 59].

Падручніку як цэласнаму аб’екту ўласцівая такая тэкставая катэгорыя, як *прэцэдэнтнасць*. Прэцэдэнтныя тэксты вызначаюць дамінаваныя структуры выдання. Істотнымі выступаюць мэтанакіраваны адбор і спосаб прадстаўлення прэцэдэнтных тэкстаў, залежны ад канцэптуальных пазіцый складальнікаў. Тэкст як форма існавання культуры асэнсоўваецца як каштоўнасць, вербалізаваная ў слове. З мэтай прадухіліць эпізодычны, спарадычны зварот да прэцэдэнтных тэкстаў перспектыўным бачыцца іх прэзентацыя ў сістэме кодаў культуры як пэўнай “паняццёвай сеткі”, засвойваючы якую, вучань як носьбіт мовы “катэгарызуе, структурыруе і ацэньвае навакольны і ўласны ўнутраны свет” [6, с. 147]. У падручніку павінны быць рэпрэзентаваны “базавыя” коды, якія забяспечваюць засваенне эталонаў маўлення. Гласарый лінгвакультурных кодаў адлюстроўвае нацыянальную спецыфіку культуры кожнага народа, што спасцігаецца праз родную мову. Гэта, на нашу думку, паслужыць цэласнаму асэнсаванню мовы, тэксту не як “сховішча” граматычных канструкцый і правіл, а як з’явы нацыянальнай культуры, універсальнага сродку, першасна арыентаванага на суб’екта – рэальнага, патэнцыяльнага або віртуальнага. Рацыянальнай бачыцца ідэя класіфікацыі прэцэдэнтных адзінак з улікам тэматычнай прыналежнасці ключавога слова ў кодах культуры (касмаганічны, прадметны, харчовы, зааморфны, каларатыўны, прасторавы, тэмпаральны, духоўны коды, інтэграваныя характарыстыкай чалавека, яго паводзін, псіхічнага або фізічнага стану), прапанаваная даследчыкамі В.А. Маславай і М.У. Піменавай [7, с. 69 – 84]. Тым больш, што беларуская лінгвістыка, фалькларыстыка маюць салідныя даследаванні арніталагічнага, колеравага, дэндралагічнага і іншага кодаў. Напрыклад, сістэмны аналіз тэкстаў беларускай дэндралагічнай тэматыкі паслужыў асновай выяўлення механізмаў сімвалізацыі, якія канкрэтызуюцца паводле асаблівасцей жанру. Так, у калядных, купальскіх, вясельных песнях, звязаных з каляндарнай традыцыяй, дрэва выступае знакам ключавога месца-часу, сімвалам касмічнай арганізацыі. Вобразы дрэў пры гэтым “функцыянуюць як сімвалічны код, генетычна звязаны са старажытнымі касмалагічнымі ўяўленнямі беларусаў” [8, с. 7]. Сучасныя навуковыя набыткі здольныя забяспечыць лінгвакультурную каштоўнасць вучэбных тэкстаў падручніка, якія сукупна рэпрэзентуюць мову і культуру народа, замацаваныя ў калектыўнай свядомасці як цэласнае ментальнае ўтварэнне. Назапашаны лінгвакульту-

ралагічны вопыт навучэнцаў фарміруе разуменне лінгваэтнакультурнай спецыфікі роднай мовы ў мультылінгвальным кантэксце, што на фоне глабалізацыйных працэсаў дазваляе захаваць індывідуальную манеру маўленчых паводзін, нацыянальны стыль зносін.

Такім чынам, тэксты школьнага падручніка ў сваёй сукупнасці ўтвараюць адзіны тэкст, інтэгравана адлюстроўваюць агульную полікультурную прастору. З'яўляючыся тэкстам нетрадыцыйным – з прычыны асаблівасцей дыскрэтнай структуры – падручніку ўласцівыя найважнейшыя параметры: *цэласнасць, завершанасць, падзельнасць, камунікатыўнасць, дыялагічнасць, прэцэдэнтнасць, дыдактычная арыентаванасць*.

Спіс крыніц:

1. Зуев, Д. Д. Школьный учебник: монография / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
2. Пассов, Е. И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования / Е. И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 39 – 46.
3. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психологич. труды / А. А. Леонтьев. – М. : ППСИ, 2001. – 444 с.
4. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин / отв. ред. Г. В. Степанов. – Изд. 9-е. – М. : ЛЕНАНД, 2016. – 144 с.
5. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
6. Пименова, М. В. Душа и дух: особенности концептуализации / М. В. Пименова. – Кемерово : ИПК «Графика», 2004. – 386 с.
7. Маслова, В. А., Пименова, М. В. Коды лингвокультуры : учеб. пособие / В. А. Маслова, М. В. Пименова. – 3-е изд., стереотип. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2018. – 180 с.
8. Швед, І. А. Дэндралагічны код беларускага традыцыйнага фальклору: манаграфія / І. А. Швед. – Брэст : БрДУ, 2004. – 301 с.

References:

1. Zuev, D. D. (1983). Shkol'nyj uchebnik: monografiya [School textbook: monograph]. – Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.).
2. Passov, E. I. (2004). Uchebnik kak fenomen sfery inozazychnogo obrazovaniya [Textbook as a phenomenon in the sphere of foreign language education]. Inostrannye jazyki v shkole, 4, 39 – 46. (In Russ.).
3. Leont'ev, A. A. (2001). Jazyk i rechevaja dejatel'nost' v obshhej i pedagogicheskoj psihologii: izbr. psihologich. Trudy [Language and speech activity in general and pedagogical psychology: selected psychological works]. – Moscow: PPSI Publ. (In Russ.).
4. Gal'perin, I. R. (2016). Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. Resp. ed. G.V. Stepanov. Ed. 9th. – Moscow: LENAND Publ. (In Russ.).
5. Bahtin, M. M. (1986). Jestetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Ed. 2th. – Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.).
6. Pimenova, M. V. Dusha i duh: osobennosti konceptualizacii [Soul and Spirit: Features of Conceptualization]. – Kemerovo : IPK «Grafika» Publ. (In Russ.).
7. Maslova, V. A., & Pimenova, M. V. (2018). Kody lingvokul'tury [Linguistic culture codes]. Ed. 3th. – Moscow: FLINTA: Nauka Publ. (In Russ.).
8. Shved, I. A. (2004). Djendralagichny kod belaruskaga tradycijnaga fal'kloru: managrafiya [Dendrological code of Belarusian traditional folklore: monograph]. – Brest: Brest State University Publ. (Un Belarus.).