

НАРОДНА УКРАЇНСЬКА АКАДЕМІЯ

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ  
ДО МЕТОДОЛОГІЇ ЛІНГВІСТИЧНИХ  
ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ  
ДОСЛІДЖЕНЬ**

Монографія

Харків  
Видавництво НУА  
2021

УДК 81'42:37.02.22  
С 56

*Затверджено на засіданні Вченої ради  
Народної української академії  
Протокол № 11 від 22.06.2021*

Під редакцією канд. філол. наук, проф. *Т. М. Тимошенко*

**Рецензенти:**

О. В. Ребрій, д-р філол. наук, проф. (Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна);  
І. Є. Фролова, д-р філол. наук, проф. (Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна)

**Авторський колектив:**

Л. О. Артеменко, доц.; К. М. Бабак, ст. викл.; Н. С. Молодча, канд. філол. наук, доц.; О. В. Тарасова, д-р філол. наук, проф.; А. О. Хільковська, доц.

В монографії розглядаються проблеми комунікативної діяльності як синергетичної системи, пов'язаної різноманітними відносинами з навколишнім середовищем, яке служить джерелом мотивації мовленнєвих дій. На матеріалі різних типів дискурсів аналізуються фактори, що визначають вибір мовних стратегій та мовленнєвих засобів, які забезпечують успішність та ефективність комунікації.

Для фахівців у галузі лінгвістики, освіти будь-якого напрямку та управління.

**С 56 Сучасні підходи до методології лінгвістичних та лінгво-дідактичних досліджень** : монографія / Нар. укр. акад. ; під ред. Т. М. Тимошенко. – Харків : Вид-во НУА, 2021. – 132 с.  
ISBN 978-966-2298-18-5

В монографии рассматриваются проблемы коммуникативной деятельности как синергетической системы, связанной разнообразными отношениями с окружающей средой, которая служит источником мотивации речевых действий. На материале различных типов дискурса анализируются факторы, определяющие выбор речевых стратегий и языковых средств, которые обеспечивают успешность и эффективность коммуникации.

Для специалистов в области лингвистики, образования любого направления и управления.

**УДК 81'42:37.02.22**

ISBN 978-966-2298-18-5

© Народна українська академія, 2021

*В память о Елене Владиславовне Парасовой –  
замечательном человеке и коллеге –  
с бесконечной благодарностью  
за то время, что мы проработали вместе*



Тарасова Е. В.

## СИНЕРГЕТИКА И НАУКА О ЯЗЫКЕ

*Самое прекрасное, что есть в жизни – это раскрывать  
для всеобщего обозрения взаимосвязи.*

А. Эйнштейн

В конце XX века мировая наука приблизилась к открытию законов, действие которых объясняет единые механизмы структурогенеза, т. е. существования мира, обеспечивающие целостность развивающихся природных и социальных явлений. Познанием этих законов человечество во многом обязано синергетике, возникшей как научное направление, изучающее единую сущность самых разнообразных феноменов, рассматриваемую как процесс перехода от неупорядоченности (хаоса) к порядку. Фундамент синергетики был заложен, когда специалистами в разных частях мира и в различных областях знания были обнаружены общие детерминанты материальных, социальных и мыслительных процессов и созданы синергетические теории самоорганизации сложных систем [8; 10; 15; 28 и др.].

В основе синергетической парадигмы в современной научной методологии – положение о том, что устойчивые структуры, возникающие в результате согласованного кооперированного движения элементов (атомов, молекул, живых клеток, человеческих коллективов, понятий, языковых знаков и т. д.), являются открытыми системными образованиями, активно обменивающимися энергией и веществом со средой. Механизмы системообразования характеризуются такими свойствами, как иерархическая организация элементов (система, состоящая из подсистем) и динамическое равновесие как внутри каждой отдельной системы, так и между системой и окружающей ее средой, которая в свою очередь также представляет собой совокупность (под)систем. И. Г. Пригожин описывает такой тип организации через понятие «вложенные системы» (embedded systems) [15]. Части каждой (под)системы взаимозависимы: изменения в одной из частей влечет за собой изменения в других частях и, следовательно, в системе в целом.

Основным предметом исследования синергетики выступают единства, имеющие информационную (семантическую) природу. Синергетический подход выявляет общность понятия «информация» для самых разнородных систем. Эта общность обусловлена тем, что именно информация служит своего рода «мостом» между субъектом и окружающим миром, между объективным и субъективным, материей и сознанием. Будучи атрибутивным свойством материи и познания, информация особым образом раскрывает их активную

природу, упорядочивая материальные и когнитивные сущности в структурные комплексы. В свете данных синергетики очевидным представляется и тот факт, что все процессы самоорганизации и развития обусловлены накоплением информации в структуре развивающихся систем. В силу своей изменчивой информационной природы всякая системная единица заключает в себе механизмы оценки и переработки информации и на этой основе неизбежно становится самоорганизующейся и саморегулируемой.

Между системой и ее окружением имеет место постоянный обмен потоками энергии, информации и т. п., что порождает ее неустойчивость, которая считается отличительным признаком всякой открытой саморазвивающейся (диссипативной в терминологии И. Г. Пригожина [15]) системы. Источник неустойчивости – изменения, происходящие в системе под воздействием внешних по отношению к ней параметров и приводящие в конечном счете к реорганизации на макроскопическом уровне – изменениям внутренней конфигурации и свойств системы. В процессе самоорганизации система оптимизируется, изменяя характер внутрисистемного взаимодействия между подсистемами, приспособляясь таким образом к своему окружению.

Информационная база всякой системы, какой бы совершенной она ни была в тот или иной конкретный момент существования данной системы, рано или поздно неизбежно «устаревает», т. к. перестает соответствовать изменяющимся условиям своего существования, которые в свою очередь также пребывают в состоянии постоянного изменения. Если система недостаточно оперативно реагирует на внешние изменения, ей угрожает распад. С другой стороны, во всякой системе действует тенденция стабильности, предполагающая способность системы поддерживать постоянство своего информационного содержания и структурной организации и противостоять случайным воздействиям на них. Отсутствие стабильности также несет в себе угрозу существованию системы как единого целостного образования и также чревато ее разрушением. Необходимость «гармонизировать» действие этих двух противоположных тенденций, заставляет систему модифицировать свою структуру и информационную базу, проявлять свойство самодостраивания и самовоспроизведения.

Чем сложнее система, т. е. чем больше число входящих в нее элементов, тем она открытее и динамичнее. Чем шире она открыта для взаимодействия, тем шире диапазон ее функционирования, тем выше степень ее «свободы» и, следовательно, тем адекватнее и быстрее реагирует она на изменяющиеся условия.

Среди свойств самоорганизующейся системы существенно важными являются такие, как функциональная активность и выбор линии поведения. Именно они определяют оптимальность соотношения двух упомянутых выше

антагонистических тенденций: изменчивости и устойчивости. Изменчивость обеспечивает самосохранение системы в условиях постоянно изменяющихся параметров среды и является необходимым условием для возникновения в системе новых свойств, в частности, свойства избирательности в восприятии воздействий извне. Однако чрезмерная изменчивость может привести к ослаблению системы, к тому, что единство и внутренняя координация элементов системы будут нарушены «в угоду» разнообразным требованиям и воздействиям со стороны окружения. В равной степени опасна для функционирования системы и чрезмерная стабильность, т. к. возникающая в таких случаях инерция может стать причиной того, что система не сможет получать из окружающей среды в достаточном количестве необходимые для ее жизнедеятельности «питательные вещества» и информацию. В таком состоянии система не успевает своевременно реагировать на изменения и, следовательно, будет вести себя по отношению к своему окружению неадекватно.

Структурная связь элементов системы включает, таким образом, также момент их согласования и как результат – определенное взаимодействие элементов может выливаться в некоторое единое следствие – общую «логику», через которую будет преломляться воздействие извне и которая будет предопределять единый ответ системы. Иначе говоря, в роли контролирующего механизма, или организующего фактора – регулятора поведения системы – выступает закон функциональной зависимости элементов, свойственный любому ансамблю структурно-согласованных элементов.

Синергетика – это не новая наука, но новое объединяющее направление в науке, цель которого – выявление общих идей, методов и закономерностей в самых разных областях естествознания, обществоведения и техники. Термин «синергетика», образованный от греческого «син-ергия» – содействие, сотрудничество, напоминает ученым, сосредоточившимся каждый на своей собственной избранной им дисциплинарной полянке, о внутреннем единстве, гармонии и согласованности мира, о «внутренней всепроникающей связи всего со всем» [10, с. 29].

Общность разнородных явлений обнаруживается, как правило, на стыках конкретных научных областей. Поэтому для нахождения общих принципов, управляющих миром, необходимо кооперирование различных дисциплин, которое, собственно, и «породило» синергетику. С самого начала она возникла именно как междисциплинарное направление, проложив, по образному замечанию Г. Хакена [28], «тоннель сквозь огромную гору, которая прежде разделяла различные научные дисциплины», особенно так называемые «мягкие», т. е. социальные и гуманитарные науки от так называемых «твердых», т. е. точных наук». Устранение преграды между ними способствовало их взаимному сближению, ибо чтобы познать сложное явление, необходимо преодолеть «сверхспециализацию», отказаться от десятилетиями

господствовавшего в научном мышлении редуционистского подхода к изучаемым явлениям, заменив его подходом холистским. Основанный на идеях целостности мира и научного знания о нем, такой подход неизбежно влечет за собой «взаимное оплодотворение идеями» (cross-fertilization of ideas) [45]. Синергетический подход по-новому освещает принцип всеобщей связи явлений, выдвигая на первый план информационно-коммуникативную его сторону и дополняя представление о структурно-функциональном единстве мира положением о синхронизированном, организационно-согласованном существовании его частей. В свете данных синергетики становится очевидным, что растительный и животный мир, мыслящий человек, человеческое общество и созданные ими средства коммуникации – не что иное, как гигантская иерархия систем с информационной саморегуляцией, и несмотря на качественные различия между действием механических и социальных систем, мышления, физиологии животных, растений и человека, принцип информационной самоорганизации – это, в конечном счете, тот общий принцип существования, который их всех объединяет. Все это приводит к выводу о том, что «видение мира», который находится вокруг нас, и того, который мы имеем внутри себя, конвертируют. Эта идея И. Г. Пригожина [15] о конвергенции мира человека и мира окружающей его реальности ликвидирует пропасть между этими двумя мирами, ибо устанавливает общие механизмы самоорганизации, присущие тому и другому.

Яркое подтверждение этому – перемены, происходящие в последние десятилетия в науке о языке, где интегрирующее влияние синергетической идеологии находит выражение в бурном развитии так называемых «пограничных» или «зонтичных» направлений (umbrella disciplines) – таких как психо-, социо-, прагма- и этнолингвистика, когнитология, антропологическая лингвистика, герменевтика, дискурс-анализ и др. Мощный объединяющий импульс позволил этим различным, но «родственным» дисциплинам «профильтровать» свои ключевые концепты и подходы под единым углом зрения, взаимно обогащая и дополняя свои достижения и исследовательский аппарат, осуществляя тем самым интегративный подход к изучению и описанию речевой деятельности.

Суть такого подхода состоит, во-первых, в поисках системности в речевой деятельности; во-вторых, в понимании коммуникации как ингерентно общественной формы деятельности.

Оценить роль и место синергетики в изучении вербальной коммуникации – непростая задача. Она требует осмысления конкретных механизмов самоорганизации в конкретных процессах развития языковых и речевых систем. Тем не менее, такие понятия, как «функциональная адаптация», «саморегуляция», «внутренняя активность», «энтропия», «информация» и др. становятся все более важными измерениями, определяющими природу и

способ существования коммуникативных структур (слов, высказываний, речевых актов, речевых жанров, текстов), каждую из которых можно рассматривать как функционально-адаптивную систему – средство или способ, посредством которого индивиды приспосабливаются к окружающей среде, взаимодействуют с ней, обмениваясь с ней информацией.

Синергетические веяния в науке о языке наиболее ярко проявляются в современных исследованиях, посвященных системности речи. Так, описание языка в терминах синергетики нашло свое выражение в теориях нечетких множеств (расплывчатых понятий – fuzzy sets), включая теорию лингвистических фреймов [32; 47]. Синергетические исследовательские установки недвусмысленно прослеживаются также в отечественных разработках теорий лингвистического поля [4; 49 и др.]. Последнее представлено «как средство организации отраженного в языке человеческого опыта и знаний о мире» [4] и рассматривается в качестве типичного образца самонастраивающейся системы и методологической базы для решения, таксономических, диахронических и других языковедческих задач [49].

Понятия адаптации, саморегуляции, взаимодействия системы и среды находят успешное применение и в антропологической лингвистике, а именно, в той ее части, которая смыкается с культурологией [2; 6; 27; 40; 41; 42 и др.]. Ведь если исходить из определения культуры как «комплекса знаний, представлений, образов, чувств и отношений, отражающих способы организации человеческой жизнедеятельности, которые представлены в артефактах, нормах, учреждениях, духовных ценностях и отношении людей к природе и себе» [6, с. 67], то естественно предположить, что культура в целом состоит из относительно независимых субкультур, обладающих способностью к самоорганизации.

Синергетический подход последовательно осуществляется также в этнографии речи (ЭР) – сравнительно новой дисциплине, возникшей на стыке антропологии и лингвистики. ЭР изучает системность коммуникативного поведения индивида в холистическом контексте национальной культуры [25; 39; 40; 41; 46; 51; 53]. Основную задачу ЭР ее основатели видят в «выявлении взаимосвязи между языковыми формами, значениями и употреблениями и формами знаний о мире и социальной организации речевых коллективов» [46, с. 144].

Синергетические понятия адаптации, саморегуляции, внутренней и внешней активности используются сегодня в языкознании для всестороннего описания самых разнообразных коммуникативных явлений, в том числе, естественно, и дискурса. Естественно потому, что, если исходить из известных его определений как «речи, погруженной в жизнь» [5], как «текста, погруженного в жизнь» [1, с. 136–137), как «мови в мові», «текста в тексті», «як



соціально зорієнтованого мовлення..., за яким постає особлива граматики, лексикон, семантика, правила слововживання і синтаксису, в кінцевому підсумку – особливий світ» [3, с. 218], то любое из них, на наш взгляд, оптимально отвечает классическому определению открытой нелинейной диссипативной синергетической системы (embedded system – вложенной системы), «погруженной» в свою «экологию».

Тот факт, что «дискурс обладает качеством самоорганизации» [9, с. 176], сейчас уже никем не оспаривается, и поскольку он отражает регулярно повторяющиеся закономерности в речевом поведении членов общества в той или иной ситуации, его необходимо описывать и анализировать не только как процесс, но и как систему, состоящую из элементов-подсистем, каждый из которых «включен в свой особый закон развития, реализуемый с помощью специфических механизмов» [29, с. 262]. Из сказанного вытекает необходимость рассмотрения дискурса в русле синергетической теории, основополагающим принципом которой является системно-интегративный.

Суть данного принципа состоит в понимании дискурса как ингерентно организованной формы деятельности. В рамках такой системно-деятельностной концепции дискурс исследуется как «система систем, или системно организованная деятельность» [17, с. 13], как некая целостность, состоящая из взаимосвязанных частей, «имеющая свое строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [17, с. 31]. При этом акцентируется идея «системного отношения взаимодействия речевых подсистем», подчеркивается, что структура акта речевой коммуникации «есть главным образом именно структура взаимодействия общающихся людей» [17, с. 13].

В русле современной антропологической парадигмы, где речь рассматривается как целенаправленная деятельность, именно дискурс выступает главным связующим звеном между человеческой коммуникацией и всей совокупностью так или иначе воздействующих на нее прагматических, социокультурных, психологических и прочих факторов, а потому именно понятие и теории дискурса, на наш взгляд, наиболее естественным образом отражают синергетические тенденции в науке о языке, ибо реальный прогресс последней связывают сегодня с соединением – и не просто соединением, а синтезом, «чисто» лингвистического, когнитивного, психологического, социального, культурологического и других подходов. Если отталкиваться от сказанного, дискурс можно, по сути, рассматривать как понятийную основу любой коммуникации, принятой в рамках социокультурного целого, поэтому как объект синергетического анализа он обнаруживает высокий интегративный и эвристический потенциал.

Плодотворное развитие синергетические установки находят сегодня, в частности, в идеях интердискурса [13; 16; 18], предметом исследования

которого «служит не столько сама по себе дискурсная формация, сколько границы ее образования» [16, с. 29]. Сторонники этого направления утверждают примат интердискурсности, отвергая тем самым другой научный подход, рассматривающий дискурсную формацию как совершенно замкнутое целое. Они убеждены, что задачи современного анализа текста и дискурса стали намного превосходить задачи собственно лингвистики, что «недостаточно констатировать, что некий текст состоит из слов, чтобы из этого сделать вывод о том, что изучение текста в первую очередь имеет отношение к лингвистике, а не к какой-либо другой дисциплине» [16, с. 31]. Если в период становления данной дисциплины опора на аппарат лингвистики казалась естественной, то впоследствии механическое применение лингвистических понятий и методов оказалось недостаточным: анализ дискурса оказался невозможным без обращения к социальным и психологическим категориям, непосредственно извлекаемым из интерпретации текстов, минуя хитроумный анализ различных тонкостей языка. Как справедливо подчеркивал Ж.-Ж. Куртин, в анализе текста «надо быть лингвистом и одновременно перестать им быть» [12, с. 80], он требует дискурсного и экстрадискурсного знания. Отнюдь не выступая последовательно одно за другим, различные знания о тексте, на которые опирается анализ дискурса, должны быть соединены, взаимно корректируя друг друга, по мере развития исследования.

В теории коммуникации идеи самоорганизации речевых систем и взаимодействия системы и среды все более прочно связываются также с теорией речевой адаптации (ТРА) [33; 35; 36; 37; 38; 48; 52]. ТРА – это теория системного социо-психолингвистического взаимодействия, моделирующая сценарии коммуникативного поведения индивидов. Согласно этой теории, говорящий всегда сознательно или бессознательно приспособливается к своему партнеру по коммуникации, «подстраиваясь» под его речевое поведение и ситуацию общения.

В синергетических терминах ТРА получает удовлетворительное объяснение и такое активно обсуждаемое сегодня явление, как управление дискурсом (*discourse management*) [24; 39; 44; 49; 52 и др.]. В основе данного явления лежит предположение, что в каждой конкретной ситуации общения коммуниканты не только обмениваются информацией и выражают эмоции с помощью языка, но и используют язык для совершения речевых действий, предпринимаемых ими для решения конкретных коммуникативных задач.

Как видим, языкознание имело все основания принять синергетику в качестве своей исследовательской методологии, что привело к возникновению особого научного направления, получившего название лингвосинергетики. Последняя сформировалась в ходе использования языковедами синергетических концепций и принципов для выделения и всестороннего

описания самых разных сложных нелинейных самоорганизующихся языковых и речевых систем.

## Литература

1. Арутюнова, Н. Д. (1990). Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, с. 136–137.
2. Бахарева, Е. Н., Ейгер, Г. В. (1992). Механизмы контроля языковой правильности высказывания. В: *Язык. Человек. Время*. Харьков: Изд-во ХГУ, с. 91–104.
3. Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Академія, 344 с.
4. Бондарко, А. В. (ред.). (1987). *Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис*. Ленинград: Наука, 348 с.
5. Ван-Дейк, Т. А. (2015). *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: ЛЕНАНД, 308 с.
6. Воркачев, С. Г. (2001). Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропологической парадигмы в языкознании. *Филол. науки*, 1, с. 65–73.
7. Герман, И. А. (2000). *Лингвосинергетика*. Барнаул: Изд-во Алтайской академии эконом. права, 168 с.
8. Добронравова, И. С. (1990). *Синергетика: становление нелинейного мышления*. Киев: Либидь, 217 с.
9. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса. Москва: ИТДК «Гнозис», 280 с.
10. Князева, Е. Н., Курдюмов, С. П. (1993). Синергетика: начала нелинейного мышления. *Общественные науки и современность*, 2, с. 38–47.
11. Князева, Е. Н., Курдюмов, С. П. (1992). Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным. *Вопросы философии*, 11, с. 25–32.
12. Куртин, Ж.-Ж. (1999). Шапка Клементиса (заметки о памяти и забвении в политическом дискурсе). В: *Квадратура смысла. Французская школа дискурса*. Москва: Прогресс, с. 54–95.
13. Пеше, М. (1999). Контент-анализ и теория дискурса. В: *Квадратура смысла. Французская школа дискурса*. Москва: Прогресс, с. 302–337.
14. Пихтовникова, Л. С. (2016). Лингвосинергетика: направления и перспективы. *Нова філологія*, 68, с. 182–189.
15. Пригожин, И. Г. (1991). Природа, общество и новая рациональность. В поисках нового миропонимания. *Философия и жизнь*, 7, с. 3–19.
16. Серио, П. Как читают тексты во Франции. В: *Квадратура смысла. Французская школа дискурса*. Москва: Прогресс, с. 12–54.

17. Сидоров, Е. В. (1987). *Проблемы речевой системности*. Москва: Наука.
18. Степанов, Г. В. (1979). *Методы и принципы современной лингвистики*. Москва.
19. Тарасова, Е. В. (1996). Самонастраивающиеся системы и диахроническое изучение языка. *Вісник ХДУ*, 386. Харків.
20. Тарасова, Е. В. (1997). Проблемы развития языка в терминах синергетики. *Вісник ХДУ*, 390. Харків.
21. Тарасова, Е. В. (2018). Теория речевой аккомодации и проблемы управления дискурсом. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*, т. 23, с. 419–427.
22. Тарасова, Е. В. (2017). Английский письменный деловой дискурс как подсистема английского экономического дискурса. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*, т. 22, с. 419–427.
23. Тарасова, Е. В. (2017). Дискурс в системно-интегративном аспекте. *Philolog*, vol. (38), Iss. 115, pp. 53–57.
24. Тарасова, Е. В. (2017). On discourse management. В: *Сучасні філологічні студії: теоретична та прикладна лінгвістика*. Київ ; Буча: Міленіум, с. 213–217.
25. Тарасова, Е. В. (2016). О предмете и задачах этнографии речи. В: *Сучасні філологічні студії: теоретична та прикладна лінгвістика*. Київ ; Буча, с. 49–53.
26. Тарасова, Е. В. (2015). О национально-культурных особенностях экономического дискурса. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*, т. 21, с. 419–427.
27. Тарасова, Е. В. (2014). Культура как саморазвивающаяся синергетическая система. *Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологи*, 4 (23), с. 15–23.
28. Хакен, Г. (1985). Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. Москва: Мир, 423 с.
29. Щедровицкий, Г. П. (1957). *Философия. Наука. Методология. Вопросы языкознания*, 1.
30. Щедровицкий, Г. П. (1997). *Философия. Наука. Методология = Philosophy. Science. Methodology*. Москва: Шк. Культурной Политики, 656 с.
31. Щербаков, А. С. (1990). *Самоорганизация материи в неживой природе*. Москва: МГУ.
32. Ableson, R. P. (1975). Concepts for representing mundane reality in plans. In: *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York: Academic Press, pp. 273–309.
33. Coupland, N., Giles, H. (1988). Communicative accommodation: recent developments. *Language and Communication*, 8 (3, 4), pp. 175–327.
34. Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan, 308 p.

35. Coupland, N., Coupland, J., Giles, H. and Henwood, K. (1988). Accommodating the elderly: Invoking and extending a theory. *Language in Society*, 17, pp. 1–41.
36. Gallois, C., Giles, H. (1998). Accommodating mutual influence in intergroup encounters. *Mutual influence in Interpersonal Communication: Theory and Research in Cognition, Affect, and Behavior*, v. 14, Progress in communication Science, pp. 135–162.
37. Giles, H., Coupland, N., and Coupland, J. (1991). Accommodation theory: Communication, context and consequences. In: *Contexts of Accommodation*. Cambridge, UK: CUP, pp. 1–68.
38. Giles, H. (2001). Speech Accommodation. In: R. Mesthric (ed.) *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. Oxford: Elsevier, pp. 193–196.
39. Gumperz, J. (1982). Discourse Strategies. *Cambridge University Press*, 225 p.
40. Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: an Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winson, 260 p.
41. Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Philadelphia PA: University of Pensilvania Press, 257 p.
42. Keesing, R. M. (1981). Theories of culture. *Language, Culture and Cognition*. pp. 36–74.
43. Haken, H. (1977). *Synergetics*, Berlin: Springer-Verlag.
44. Hayashi, T. (1996). Politeness in conflict management: a conversation analysis od dispreferred message form from a cognitive perspective. *Journal of Pragmatics*, 25, pp. 227–255.
45. Nakamura, E. R. (1997). *Complexity and Diversity*. Springer, 1997.
46. Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication*. 2nd ed. Oxford: Basil Blackwell, 217 p.
47. Sheldrake, A. R. *The Presence of the Past*. Springer-Verlag, 543 p.
48. Streat, R. L., Giles, H. (1982). Speech accomodation theory: A social cognitive approach to language and speech behavior. In: M. E. Roloff, C. R. Berger (eds). *Social Cognition and Communication*, pp. 193–226.
49. Tarasova, Ye. V. (1990). Contrastive Linguistics and the Linguistic Field Theory. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, v. 27, pp. 13–21.
50. Tarasova, Ye. V. (2014). Communicative strategies of international business negotiations (IBN) viewed synergistically. *Cognition, Communication, Discourse*, 9, pp. 125–136.
51. Tarasova, Ye. V. (2014). Ethnography of communication: some aspects of ethnosemantics and ethnopragmatics. *European Science Rview*, 4 (7–8), pp. 120–123.
52. Tarasova, Ye. V. (2016). Speech accommodation theory as a methodological framework for exploring interactive discourse. *Proceedings of the 7<sup>th</sup> International Congress on Social Sciences and Humanities*, pp.137–143.

53. Tarasova, Ye. V. (2018). Ethnography of Speech as a Methodological Base for Interpreting relations of Language, Culture, and Society. *The European Journal of Literature and Linguistics*, 3, pp. 18–23.

Тарасова Е. В.

## ЭТНОГРАФИЯ РЕЧИ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СИСТЕМНО-ИНТЕГРАТИВНОГО ОПИСАНИЯ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКА, КУЛЬТУРЫ И СОЦИУМА

### 1. Язык и культура

В последние годы синергетические понятия адаптации, саморегуляции, внутренней и внешней активности коммуникативных систем находят успешное применение в той области интеракциональной, антропологической (т. е. ставящей во главу угла говорящего человека) лингвистики, которая смыкается с *культурологией*.

Человеческая культура представляет собой систему социально сложившихся и передаваемых от поколения к поколению норм, правил и стереотипов поведения, служащих для «гармонизации» отношений данного речевого коллектива со сферой его обитания – экологической средой (*ecological setting*). Иначе говоря, культура – это система поведения (*behavior system*), характеризующая данный этнос и включающая в себя все элементы, необходимые для того, чтобы обеспечить адаптацию составляющих его индивидов и групп к жизнедеятельности в данной экологической среде: собственную модель экономики, общественно-политическую структуру и институты, религиозные верования, коммуникативные сценарии и ритуалы и т. п. Культура, таким образом, сообщает смысл и *организованность* деятельности своих членов, в том числе коммуникативной, накладывая фиксированные рамки и на их речевое поведение.

Считается аксиомой, что язык и культура связаны между собой как часть и целое. Тем не менее, роль, которую играет язык в процессе социализации, «погружения» коммуникантов в социокультурную среду, еще ждет своего изучения. Отсутствуют на сегодня исследования того, как языковые формы, функции и значения организуют культуру и в свою очередь регулируются культурой. Когда индивид овладевает языком, он начинает использовать его в том или ином социокультурном контексте или ситуации, т. е. процесс овладения индивидом языком можно понимать как процесс *интеграции языкового кода с социокультурной реальностью*.

Коммуникативное поведение индивида рассматривается сегодня как неотъемлемая часть культуры этноса, а коммуникация – как человеческая деятельность, регулируемая культурными правилами и стимулами,

предписывающими говорящему как выбор языковых средств, так и интерпретацию сказанного в каждой конкретной ситуации.

В процессе речевого взаимодействия коммуниканты неизбежно объединяются в речевые коллективы (группы, социумы, субкультуры), каждый из которых в свою очередь также является самоорганизующейся системой и входит в качестве подсистемы в систему более высокого порядка. Даже в пределах единой лингвокультуры (т. е. крупного сообщества людей, пользующихся единым языковым кодом) выделяются *коммуникативные субкультуры* – этнические группы (например, в США – это чернокожие и белые американцы, американцы индейского или южноамериканского происхождения и т. п. [10]), мужчины и женщины, молодые и пожилые индивидуумы [3; 4; 7], профессиональные сообщества и т. п. Эти субкультуры нередко противопоставляются друг другу своими ценностными установками и ожиданиями, убеждениями, образом жизни и мыслей, а, следовательно, своими коммуникативными особенностями как в продуцировании, так и в интерпретации речи. Каждый такой речевой коллектив обладает собственным коммуникативным репертуаром, включающим широкий диапазон возможностей – речевых регистров, стилей, лексики и фразеологии, синонимии и т. д.

Итак, если исходить из определения культуры как «комплекса знаний, представлений, образов, чувств и отношений, отражающих способы организации человеческой жизнедеятельности, которые представлены в артефактах, нормах, учреждениях, духовных ценностях и отношении людей к природе и себе» [1, с. 99], то естественно предположить, что культура в целом состоит из субкультур, каждая из которых имеет свое целевое назначение, функционирует относительно независимо от других и также обладает способностью к самоорганизации.

## 2. О предмете и задачах этнографии речи

Подобный синергетический подход к исследованию взаимодействия языка и культуры последовательно осуществляется в русле **этнографии речи** (Ethnography of speech/communication [10; 12; 15]) – сравнительно новой и еще мало известной у нас дисциплины, возникшей на стыке антропологии и лингвистики, которая, можно сказать, «революционизировала» подходы к исследованию и интерпретации отношений языка и культуры, роли языка в развитии этнокультуры. М. Севилл-Тройке [15, с. 149] определяет основную задачу этнографии речи (ЭР) как выявление взаимосвязи между языковыми формами, значениями и употреблениями и формами знаний о мире и социальной организации речевых коллективов. ЭР изучает системность речевого поведения в холистическом контексте национальной культуры, рассматривает взаимоотношение различных коммуникативных (под)систем,



включая проблемы межкультурного взаимодействия. Основная цель ЭР – выявить и сформулировать правила *уместности* (appropriateness) использования языка в соответствующих контекстах. Американская исследовательница Д. Нунан [14] и другие этнографы речи ратуют за «естественно-экологическую перспективу» (naturalistic ecological perspective), основанную на убеждении в том, что «the context in which behavior occurs has a significant influence on that behavior» [14, с. 211]. ЭР учит говорящего отличать культурно корректные от культурно неприемлемых высказываний, делая особый акцент на уместности (appropriateness), сказанного в той или иной этнокультурной среде. Как образец неуместного поведения, например, нередко приводится традиционное для Украины и России, «агрессивное» гостеприимство («ну пожалуйста, съешьте еще кусочек, вы обязательно должны это попробовать, хозяйка обидится...»). Подобная манера общения чужда, в частности, англоязычным коммуникантам, а потому наверняка будет воспринята ими отрицательно, произведет эффект «демяновой ухи» и вызовет коммуникативный сбой в межкультурном общении.

ЭР обращает также наше внимание на то, какие *темы* в общении являются приемлемыми и неприемлемыми (табу) в общении в различных этнокультурах, например, на тот факт, что в *ситуациях неформального общения* представители англоязычных социумов никогда не говорят о политике или религии – это не принято. Воспитанный англосакс не позволит себе затрагивать подобные «спорные», «чувствительные» темы, особенно в обществе малознакомых людей, т. к. их осуждение может вылиться в конфликт. При этом американец, например, отнюдь не считает неуместным заявлять о своих религиозных или политических взглядах *публично* – на митингах, в СМИ и т. п., однако в неформальной обстановке представители англоязычных культур предпочитают прибегать к так называемой *small talk*, обмениваясь короткими репликами на общие темы (традиционная из которых – погода), никогда не перебивая друг друга, избегая «блистать» в беседе, привлекая таким образом особое внимание к собственной персоне. Один британский исследователь сравнил *small talk* с игрой в теннис: слушая собеседников, вы поворачиваете голову то в одну, то в другую сторону, пока у вас не заболит шея.

Сказанное, как показывают этнографы речи, резко контрастирует с ситуацией в большинстве славянских, романских, иудаистских и арабских культур, где собеседники предпочитают «talk big» – высказывать, часто безапелляционно, свое мнение о глобальных проблемах, спорить «о судьбах мира» и т. п., и где высоко ценится красноречие, а страстные споры и горячие дискуссии являются, можно сказать, любимым национальным видом времяпрепровождения.

Не являются культурно одобряемыми в англо-саксонских культурах и темы, связанные со здоровьем. Этим они отличаются от некоторых славянских

и арабских культур, в которых жалобы и детальное обсуждение своих и чужих болезней и недугов считается вполне уместным и в целом поощряется.

Культурно значимым оказывается и объем и характер информации, которой допустимо обмениваться в общении. В некоторых культурах, в частности англоязычных, коммуниканты предпочитают обмениваться «фактической» информацией – анализировать «цифры и факты». Так как и британцы, и американцы в большинстве своем не одобряют душевных откровений, эмоциональных всплесков и перепадов настроения ни в профессиональном, ни в межличностном общении, то их с раннего детства учат «взвешивать факты» (look for the facts), «анализировать данные» (weigh the evidence), для них важно *что собеседник говорит*, а не то, *как он себя чувствует*.

В других (например, славянских и романских) лингвокультурах акцент часто переносится на «эмоциональную составляющую»: представители этих культур считают более важным говорить о своих чувствах и настроениях, не скрывая эмоций.

*В русле ЭР рассматриваются также вопросы о том, как развиваются культуры и что их формирует. Так, например, Р. Кизинг [13] разрабатывает в рамках данного подхода свою эволюционную теорию экологической антропологии (ecological anthropology), основные положения которой сводятся к следующему.* Человеческая культура представляет собой систему социально сложившихся и передаваемых от поколения к поколению норм, правил и стереотипов поведения, служащих для «гармонизации» отношений данного речевого коллектива со сферой его обитания, другими словами, экологической средой (ecological setting). Иначе говоря, культура – это система поведения (behavior system), характеризующая данный этнос и включающая в себя все элементы, необходимые для того, чтобы обеспечить адаптацию составляющих его индивидов и групп к жизнедеятельности в данной экологической среде: собственную модель экономики, общественно-политическую структуру и институты, религиозные верования, коммуникативные сценарии и ритуалы и т. п.

Культура – это «живая» и, следовательно, изменяющаяся в процессе своего функционирования система. Функционирование системы есть процесс ее адаптации к окружающей среде, который подчиняется закону «естественного отбора». Человек – часть животного мира и, как всякий живой организм, должен уметь приспособливаться к среде своего обитания, чтобы выжить. И хотя в данном случае речь идет об адаптации человека к своей (или чужой) культуре, процесс этот подчиняется тем же законам, что регулируют биологическую адаптацию. Аналогичная ситуация имеет место и с лингвокультурой, которая также представляет собой функционально-

адаптивную систему, постоянно изменяющуюся таким образом, чтобы находиться в равновесии и «состоянии комфорта» со своей экосистемой. Когда этот баланс нарушается в результате физических, демографических, технологических или иных воздействий, культура реагирует на это внутренними изменениями, позволяющими ей перестроиться для восстановления утраченного равновесия. Вступает в действие защитный механизм самокоррекции, который может действовать двояко: как в направлении восстановления равновесия (позитивно), так и в сторону усиления дисбаланса с окружающей средой и внутрисистемных изменений (негативно).

Наиболее «подвижными» (адаптивными) составляющими системы культуры являются экономическая база и те элементы общественной структуры, которые непосредственно связаны с производством материальных благ. Именно эти подсистемы первыми реагируют на внешние воздействия, именно в этих областях-подсистемах берут свое начало и множатся, достигая критической величины, адаптивные изменения [13].

Среди других проблем, занимающих этнографов речи, следует назвать также описание и сопоставление различных типов этнокультур, например, эгалитарных и иерархических, индивидуалистических и коллективистских [11; 16], особенностей их развития, взаимодействия и трансформаций под воздействием друг друга, в том числе в современных условиях глобализации.

В качестве примера сошлемся на работу Л. Доктор [6], в которой вскрываются механизмы системного взаимодействия и взаимовлияния социальных и технических подсистем в сфере международного бизнеса. Анализируя результаты внедрения передовых компьютерных технологий в японские компании, автор отмечает значительные культурные трансформации, а именно, отход от веками господствующих в этой стране коллективистских культурных традиций в сфере экономики и бизнеса при значительном усилении индивидуалистического культурного синдрома, характерного для европейских и североамериканских стран с рыночной экономикой.

### **3. Культурные темы и их манифестация в различных языках (некоторые вопросы этносемантики и этнопрагматики)**

Исследуя взаимосвязь между культурой и особенностями речевого поведения ее носителей, этнографы речи уделяют пристальное внимание так называемым «культурным темам» и «культурным концептам» – доминантным симптоматическим социокультурным измерениям, характеризующим то или иное сообщество. Понятие культурного концепта включает систему традиций и ценностей, отношений, верований и норм поведения, которые в первую очередь определяют и формируют характер социального и речевого поведения членов

этноса в основных сферах их жизнедеятельности – образования, политики, экономики, отправления закона и др.

Известная американская исследовательница в области когнитивной лингвистики А. Вержбицка, например, убедительно доказывает в своих работах [17; 18 и др.], что культурный уровень – самый глубинный уровень в организации речи и что на этом уровне наша речь регулируется так называемыми культурными сценариями (cultural scripts), существующими на уровне национального подсознания и национальной психологии. Совокупность культурных сценариев, представленных определенными наборами когнитивных тем/концептов, составляет, по мнению ученой, неписаную «культурную грамматику речи» (cultural grammar of speech), правила которой императивны для всех членов данного речевого коллектива.

Сходного мнения придерживается и Т. А. ван Дейк [5], который считает, что у представителей каждой (суб)культуры знания о мире организованы в «сценарии». Подобные «сценарии» относительно постоянны, часто используются членами социума и находятся в долговременной социальной памяти народа. В том же методологическом русле развивает свои идеи о «социо-культурной грамматике языка» Дж. Грейшон [8].

Исследования в области ЭР показывают, что именно различия в характере и языковой реализации культурных тем и концептов определяют национальную специфику универсальных принципов, регулирующих речевую коммуникацию, а именно, культурную вариативность грайсового Принципа Кооперации [9] и стратегий Положительной и Отрицательной вежливости, описанных в известной теории П. Браун и С. Левинсона [3] и их многочисленных последователей.

Культурные темы (концепты) – это традиционные, исторически сложившиеся понятия, доминирующие в национальной психологии людей, принадлежащих к одной и той же лингвокультуре. Они отражают ценности и приоритеты, разделяемые представителями данного социума, а потому широко представлены в их языке, в частности, в его образных средствах, прежде всего, в метафорической системе.

Культурно-маркированные концепты (фреймы, темы и т. п.) обычно ярко манифестируются в народном творчестве – пословицах, поговорках и изречениях, лозунгах и идиоматических выражениях, ибо они, как никакие другие единицы лексической системы языка, отражают этническую ментальность, народный опыт и мудрость нации. Попытаемся показать это на примере анализа концепта «ТРУД» в англоязычных и русскоязычных этнокультурах.

ТРУД (РАБОТА) – занимает чрезвычайно важное место в жизни представителей англоязычных этносов – это один из ключевых культурных концептов, богато представленный в английской лексике и фразеологии, системе образных средств языка, например: «*Lazy hands make a man poor, but diligent hands bring wealth*»; «*It's an early bird that catches a worm*»; «*Industry is the soul of happiness*»; «*Work is the meat of life, pleasure – the dessert*»; «*We live to work, not work to live*»; «*Choose a job you love, and you'll never have to work a day*». Эти и множество им подобных закрепленных в языке образцов народной мудрости характеризуют культуру, в которой ценятся трудолюбие, энергия и предприимчивость («get-up-and-go» spirit). Американцы, в частности, любят цитировать М. Л. Кинга: «*A man should do his job so well that the living, the dead, and the unborn could do it no better*», а британцы – сослаться на известное высказывание М. Тэтчер: «*I do not know anyone who has gotten to the top without hard work. That is the recipe*». «*It is quite possible to work without results, but never will there be results without hard work*». Примеры подобных крылатых выражений можно продолжить.

Лексема «work» в английском языке «обросла» множеством метафор, как это обычно происходит со словами, обозначающим важные для данного этноса предметы и явления. Так, носители английского языка говорят: «*The marriage (idea) did not work*» (or *worked like a dream*); «*It's a workable idea*»; они также «*work out what to do*»; «*work at their marriage*» и т. п.

Отношение к труду, трудовая этика (work ethics), как известно, существенно различны в различных этнокультурах. Эти различия можно наблюдать, сопоставляя особенности вербализации соответствующих концептов средствами различных языков. Сравним со сказанным выше о культурной теме «РАБОТА» в английском языке культурный «message», заключенный в следующих образцах русской народной мудрости: «*Работа не волк, в лес не убежит*»; «*Работа дураков любит*»; «*Ты, работа, нас не бойся, мы тебя не тронем*»; «*Где бы ни работать, лишь бы не работать*»; «*Работа – слово греческое, вот пусть греки и работают*»; «*От работы кони дохнут*»; «*Если хочешь поработать, час поспи и все пройдет*»; «*Лучше пузо от пива, чем горб от работы*»; «*Лучше каши не доложь, а работой не тревожь*»; «*Работать лень, а поест охота*». И, наконец, шедевр из современного русскоязычного фольклора: «*Работа – это такое место, где с утра хочется есть, после обеда – спать, и все время такое чувство, что пора домой*». Недаром любимым героем русских народных сказок, своего рода народным «культурным идеалом», является Иванушка-дурачок, который «ничего не делал, только на печи в углу сидел да сморкался» (сказка про Сивку-бурку). Внешне неприметный, совершающий на первый взгляд глупые и ненужные поступки, не стремящийся ни к богатству, ни к славе, он в конце сказки, пальцем не пошевелив, получает в награду – «по щучьему веленью», по воле

волшебной печки или иного волшебства – сытую, беззаботную жизнь в царских хоромах и красавицу царевну в придачу.

В заключение приведенного выше сопоставительного анализа отметим, что исследователи [11; 16], изучая и сравнивая отношение к работе и нормы трудовой этики, доминирующие в индивидуалистических (в частности, англоязычных) и коллективистских (в частности, русскоязычных) культурах, констатируют, что в первых акцент делается на *правах* работающих, во-вторых – на *обязанностях* и *чувстве долга*.

Очень по-разному представители разноязычных культур вербализируют такие чрезвычайно важные культурные темы, как «ВРЕМЯ» и «ДЕНЬГИ» (Time and Money).

Отношение к этим понятиям, в частности, американцев общеизвестно: для большинства из них – это, по сути, две грани одного и того же ключевого для американской культуры понятия, что отражено в общеизвестном выражении «Time is money». Американцы, как правило, религиозно пунктуальны, очень серьезно относятся к соблюдению сроков и графиков работы (meeting deadlines), ибо время – это ценный ресурс, который необходимо беречь (to save time) и расходовать экономно, отсюда постоянное стремление изобретать все новые и более совершенные «time-saving devices».

Лозунг «Time is money» отражает социокультуру, в которой царит культ денег, в которой богатство и обладание материальными благами относятся к числу традиционных культурных ценностей, ибо, по убеждению большинства представителей англоязычных социумов, «Money makes the world go round» (Деньги правят миром).

Подтверждением этому можно считать тот факт, что английский «язык денег» (monetary language), особенно его лексическая составляющая, приобретает в последние десятилетия богатый спектр метафорических значений, широко представленных в современной англоязычной речи. Сплошь и рядом в художественной литературе и повседневном общении можно услышать высказывания типа: «I wouldn't put my money on this method, I don't think it'll pay feedback wise»; «John's first suggestion – that's where my money is»; «My money is not on this plan»; «My check-book is not on this idea»; «I wouldn't risk my check-book on his project»; «I cannot say for money what he sees in this girl»; «You are right on the money here («you're dead right») – he did steal those papers») и т. п.

Соглашаясь с чьей-то точкой зрения, англоязычные коммуниканты могут сказать, что «покупают» ее (buy an argument), аналогично они могут ее «продать», т. е. получить признание, одобрение и т. п., например, sell a theory, an idea, etc., или задать вопрос «ценой» в миллион долларов (ask a million-dollar

question). Банальный комплимент даме «*You look like a thousand/million dollars*» всегда будет воспринят в англоговорящей среде благосклонно.

Очень многочисленны и разнообразны метафорические употребления английского глагола *pay* (платить): *pay a visit*; *pay a compliment*; *pay respect, homage or attention to smb.*; *pay an arm and leg for something*; *pay lip-service to smb. or smth.*; *pay court to smb.*; *pay for one's mistakes*; *it doesn't pay to argue with your teacher/boss* и т. п.

Другие примеры с *pay* включают: *get a pay-off* (получить от чего-то удовлетворение, вознаграждение, необязательно денежное) *for one's efforts*; *get payback* (расплата) *for some wrongdoing*; *a pay window* (телевизионное время, отведенное для коммерческой рекламы в ходе передаче или демонстрации фильма) и др.

Такие понятия, как «деньги» (*money*) и «плата» (*pay*) неотделимы в коллективном сознании англоязычных коммуникантов от понятий «рынок» (*market*) и «прибыль» (*profit*), т. к. все они принадлежат к одному и тому же когнитивному фрейму: «*I'm always on the market for picnics and parties, count me in for the Saturday outing*» (реплика, подслушанная автором данной статьи). Даже в академической среде можно услышать высказывания типа: «*It is very marketable research material – you won't have difficulty selling it to the best journals in the field*». Среди метафорических употреблений «*profit*» вспомним такие, как: *to profit by experience*, *to use your time profitably*, *to be a profiteer* и др.

«БОГАТСТВО» (*WEALTH*) также относится к числу культурно маркированных концептов. Согласно протестантской религии, доминирующей в англоязычных сообществах, богатство – это божий дар человеку за «труды праведные», зажиточные люди традиционно пользуются в обществе уважением и считаются носителями добродетелей и высоких моральных качеств. Поэтому в США, например, к неимущим, особенно белым гражданам, относятся с известной долей презрения, считая их никчемными бездельниками – «*white trash*». «*Happiness is a positive cash flow*» (счастье – это постоянный приток наличности) написано над входом в один из крупнейших американских банков.

Примечательно, что подобное отношение к богатству, характерное для представителей англоязычных культур, резко контрастирует с концептуализацией данного понятия носителями, например, русского языка, что находит выражение в многочисленных фразеологизмах, народных пословицах и поговорках, например: «*Не в деньгах счастье*»; «*Не имей сто рублей, а имей сто друзей*»; «*Бедность – не порок*»; «*Гол как сокол – поет и веселится*»; «*Богатство с деньгами, а голь с весельем*» и др. Таким образом, бедность воспринимается носителями русскоязычной культуры как добродетель: бедным сочувствуют и сострадают, их жалеют, считая невинными жертвами «плохих богатеев» (*bad rich guys*). Последних в народе не любят,

часто при этом завидуя им в душе: «*Богатый бедному не брат*»; «*Богатый и в будни пирует, а бедный и в праздники горюет*»; «*В суде убогий перед богатым, хотя и прав, всегда бывает виноватым*».

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что ЭР знаменует собой особый новый подход к описанию коммуникативного поведения представителей различных лингвокультур. Это интегративное междисциплинарное направление, основанное на синергетических принципах речевой системности, взаимодействия системы и среды, и позволяющее по-новому осветить принцип всеобщей связи речевых и социокультурных факторов.

## Литература

1. Бахарева, Е. Н., Ейгер, Г. В. (1992). Механизмы контроля языковой правильности высказывания. В: *Язык. Человек. Время*. Харьков: Изд-во Харьковского гос. ун-та, с. 91–104.
2. Brown, P., Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 345 p.
3. Coupland, N., Giles, H. (1988). Communicative accommodation: recent developments. *Language and Communication*, 8 (3, 4), pp. 175–327.
4. Coupland, N., Coupland, J., Howard, H. and Henwood, K. (1988). Accommodating the Elderly: Invoking and Extending a Theory. *Language in Society*. Cambridge University Press, vol. 17, 1, pp. 1–41.
5. Дейк, Т. А. ван (2000). *Язык. Познание. Коммуникация*. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 308 с.
6. Doctor, R. H. (1990). Asian and American CEOs: a comparative study. *Organizational Dynamics*, vol. 18, 3, 46 p.
7. Giles, H., Coupland, N. and Coupland, J. Accommodation theory: Communication, context and consequences. In: *Contexts of Accommodation*. Cambridge, UK: CUP, pp. 1–68.
8. Grayshon, M. C. (1997). *Towards a Social Grammar of Language*. Holland: Mouton Publishers, 155 p.
9. Grice, H. P. (1975). *Logic and conversation. Syntax and Semantics*. New York: Academic Press, vol. 3. Speech Acts, 156 p.
10. Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press, 212 p.
11. Hofstede, G. (1990). Cultural differences in learning and teaching. *Interactional Journal of Intercultural Relations*, vol. 10, pp. 301–320.
12. Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Philadelphia PA: University of Pensilvania Press, 257 p.
13. Keesing, R. M. (1981). Theories of culture. In: *Language, Culture and Cognition*, pp. 36–74.



14. Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle publishers, 330 p.
15. Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication*. 2nd ed. Oxford: Basil Blackwell, 217 p.
16. Triandis, C. (2007). *Handbook of cultural Psychology*. New York: The Guilford Press, 873 p.
17. Wierzbicka, A. (1991). *Cross-cultural Pragmatics: the Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter, 105 p.
18. Wierzbicka, A. (1996). «Cultural scripts»: A new approach to the study of cross-cultural communication. In: M. Puts, ed. *Language contact and language conflict*. Amsterdam: John Benjamin, pp. 69–88.

Тарасова Е. В.

## НОМО LOQUENS В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИЙ ЛИНГВОСИНЕРГЕТИКИ

Современный этап в развитии языкознания отличают поиски новых принципиальных концепций и методов, которые придали бы лингвистическим исследованиям больше динамизма и отражали бы подход к языку и речи как к единству системы и функции. С этой точки зрения все более пристальное внимание лингвистов привлекает в последние годы синергетическая концепция самоорганизующихся функционально-адаптивных систем [1; 5 и др.].

Как научная парадигма синергетика знаменует собой особый стиль научного мышления, ключевыми концептами которого являются открытые нелинейные (диссипативные) системы, самоорганизация, взаимодействие системы и среды [2; 3; 7]. По своему внутреннему строению коммуникативная деятельность, «как и любая другая деятельность, организована как система и одновременно как часть более обширной системы» [4, с. 42].

Связь и взаимодействие индивидов реализуется в коммуникативном процессе, который синергетичен по своей природе. В процессе общения коммуниканты получают друг от друга сигналы, мысленно перерабатывают полученную информацию и реагируют на нее целенаправленными речевыми действиями. Если цель не достигнута, то говорящий реагирует на это либо изменением цели высказывания, либо изменением коммуникативных стратегий и тактик ее достижения. Отношения между общающимися индивидами также являются системными, целенаправленными и регулируемые и подчиняются определенным правилам.

Таким образом, в соответствии с универсальной синергетической теорией конвергенции живых, социально организованных и созданных человеком искусственных кибернетических объектов говорящего индивида – Номо Локуенс также представляется возможным рассматривать как сложную подвижную незамкнутую самоорганизующуюся функционально-адаптивную систему, связанную многообразными отношениями с окружающей средой, которая, собственно, и служит источником мотивации его речевых поступков. Подобно всякой другой открытой системе, коммуникант как языковая личность получает извне импульсы – положительные и отрицательные, критически оценивает результаты своих речевых ходов и реагирует целенаправленными речевыми действиями, отбирая из своего вербального репертуара те из них, которые, как подсказывает ему прошлый коммуникативный опыт, с наибольшей вероятностью принесут ему ожидаемые и благоприятные для него

(т. е. наиболее оптимальные – уместные в данной коммуникативной ситуации) результаты.

В теории диссипативных систем внешние факторы подразделяются по характеру оказываемого воздействия на три области: светлую, серую и темную. Указанная типология вполне применима и по отношению к коммуникативной среде, в качестве которой выступает ситуативный контекст.

Светлой считается та часть коммуникативной среды, которая воспринимается как дружественная и безопасная. Серая область – малознакомая сфера, где в равной степени возможны как благоприятные, так и разрушительные воздействия. Темная область представляет собой «зону повышенной опасности» – ту часть среды, которая несет в себе максимальную степень риска для функционирования системы.

Успешность ориентации говорящего в каждой из трех вышеуказанных сфер коммуникативного контекста (ситуации) будет зависеть от типа языковой личности, предыдущего коммуникативного опыта и фоновых социокультурных знаний. Чем более скудной и неточной информацией располагает говорящий о той коммуникативной ситуации, в которой он оказался, тем выше вероятность коммуникативных сбоев и неудач, того, что его речевое поведение будет в данном ситуативном контексте неуместным и неадекватным. «Экология» общения изменчива и требует от говорящего постоянного напряжения, готовности к перестройке своего коммуникативного репертуара, к функциональной адаптации, чтобы достичь состояния «комфортного равновесия» со своей средой. В соответствии с синергетической Моделью Рационального Выбора [12], механизм такого коммуникативного «самоуправления» основан на свойственном человеку здравом смысле и интуиции, выработанной в ходе прошлого опыта.

Итак, каждая конкретная коммуникативная система формируется при взаимодействии коммуниканта (микросистемы) и коммуникативной среды (макросистемы), в ходе которого изменяются оба «активных игрока». Постоянное взаимодействие коммуниканта с окружающей средой – физической и социальной – приводит к изменениям как в поведении индивида, так и в самой среде. Способность индивида модифицировать как собственное речевое поведение, так и воздействовать на речевую деятельность других участников общения определяет степень его коммуникативной свободы. свободы или, в терминологии Keesing [11], власти.

Среда в свою очередь функционирует по аналогичному принципу: она регулирует поведение составляющих ее микросистем (коммуникантов), одновременно воздействуя и на внешнюю по отношению к ней среду, макросистему, частью которой она является. Факторы среды, воздействующие на индивида, могут быть постоянными и варьирующими. Первые Keesing

называет «социальной культурой» (social culture), вторые – «социальными бурями» (social storms). Первые представляют собой устойчивые, исторически сложившиеся нормы повседневной жизни – традиции, социо-политические ценности и т. п., образующие «постоянную матрицу общества» (the permanent matrix of the society); вторые – серьезные потрясения, выпадающие на долю членов социума: войны, революции, «чистки», стихийные бедствия и тому подобные катаклизмы. Реагируя на эти факторы, индивид стремится максимально мобилизовать свои внутренние ресурсы, организуя их так, чтобы оптимально использовать для своей «безопасности» и сохранения устойчивости в будущем. Изменения, происходящие в поведении индивида, называют адаптацией. Изменения, происходящие в среде, называются трансформацией. Взаимодействие индивида с его социо-культурным окружением (средой) называется социализацией, которая может включать одновременно и адаптацию, и трансформацию [11].

Синергетический подход дает основания говорить о преобладании в тех или иных коммуникативных системах адаптивных или трансформационных свойств. Соответственно, различаются системы преимущественно адаптивные и преимущественно трансформационные. В первых процесс взаимодействия индивида со средой ведет к адаптации индивидов, подчинению их среде. Такие системы обычно более устойчивы и структурированы, более инерционны, труднее поддаются трансформациям, отличаются более строгой регламентацией коммуникативной и иной деятельности своих членов (примеры: армия, чиновничество, криминальные структуры, тоталитарные режимы и институты – академические, политические или религиозные). В системах второго типа индивидуальные «игроки» имеют больше возможностей воздействовать на социокультурный контекст, в котором они действуют. Будучи более толерантными к изменениям, такие системы предоставляют своим членам большую свободу действий с целью стимулировать их индивидуальную активность и таким образом мобилизовать внутренние ресурсы для самооптимизации (примеры: искусство, бизнес, экономика и другие сферы более творческой деятельности человека).

Показательным примером применения синергетической методологии к анализу стимулов, управляющих коммуникативным поведением индивида, несомненно, является теория речевой аккомодации (адаптации) – ТРА (speech accomodation theory – SAT), которая, по замыслу ее создателей [6; 8; 9; 10; 13; 14; 15], призвана «выявлять используемые говорящими в межличностном общении стратегии кодирования и интерпретации сообщений, а также исследовать их взаимосвязь» [8, с. 5]. ТРА – это теория социо-психолингвистического взаимодействия, разработанная ее авторами с целью моделирования и прогнозирования сценариев и стереотипов коммуникативного поведения индивидов. Согласно этой теории, участвуя в речевой деятельности, говорящие, сознательно или бессознательно «приспосабливаются» к своему

партнеру по коммуникации, «подстраиваясь» под его речевые особенности, которые говорящий либо априорно приписывает партнеру в соответствии со сложившимися у него традиционными стереотипами, либо наблюдает у собеседника в процессе общения. Соответственно, говорящий отбирает из своего вербального репертуара те стратегии, которые, по его мнению, должны обеспечить ему желаемую реакцию реципиента. Соответственно стратегии «настройки» подразделяются на:

– стратегии речевой конвергенции (*speech convergence strategies*), используемые коммуникантами для адаптации (уподобления) своей речи к речи партнера и варьируемые в широком и разноуровневом диапазоне по таким параметрам, как высота тона, длина и фонетическая сегментация высказываний, диалектные характеристики, темп речи и паузация, отбираемые лексические единицы, синтаксические модели и т. д.;

– стратегии речевой дивергенции (*speech divergence strategies*), используемые говорящим с целью акцентировать различия в коммуникативном поведении партнеров. Стратегии этого типа, как правило, вызывают у собеседника дискомфорт и приводят к психологической диссоциации коммуникантов;

– стратегии «поддержания коммуникативного равновесия» (*speech maintenance strategies*), демонстрирующие, что говорящий по каким-то причинам не считает нужным изменять свои речевые привычки, адаптируя их в угоду собеседнику.

Поскольку степень модификации говорящим своей речи (как при конвергенции, так и при дивергенции) может быть различной и колебаться от заимствования одной-двух речевых характеристик до полного перехода на «коммуникативную волну» партнера, стратегии всех трех перечисленных типов получили также общее название «стратегий сближения» (*approximation strategies*).

Среди стратегий сближения в особую категорию выделяются так называемые «стратегии речевой комплементарности (взаимного дополнения)» (*speech complementarity strategies*) [9]. Последние представляют собой речевые модификации, к которым говорящий прибегает с целью подчеркнуть ценностные различия, существующие между коммуникантами, выступающими в данной ситуации в различных ролях. Так, например, юноши иногда стараются говорить более низким «мужественным» голосом в присутствии собеседниц-женщин [14].

Что касается коммуникативного эффекта, производимого использованием говорящим стратегий сближения, то исследования в области ТРА показывают, что использование стратегий речевой конвергенции способствует созданию

психологического комфорта, соблюдению оптимальных в данной ситуации социолингвистических норм и дистанции между коммуникантами, а потому обычно оценивается реципиентами положительно. Дивергентное же речевое поведение и «поддержание коммуникативного равновесия», напротив, вызывают негативную реакцию, вызывая у реципиента подозрения в намерении собеседника дистанцироваться от него, в высокомерии и пренебрежении. Более того, в некоторых случаях может иметь место контр-аккомодация, которая состоит в намеренном игнорировании коммуникантом привычных для реципиента в данной ситуации коммуникативных норм и закономерно воспринимается последним как высокомерие и вызов со стороны партнера, т. е. является по сути формой конфликтного дискурса (*conflict talk*).

Подводя итог всему вышесказанному, можно заключить, что синергетический подход, по-новому освещает принцип всеобщей связи явлений, выдвигая на первый план информационно-коммуникативную его сторону и дополняя представление о структурно-функциональном единстве мира положением о синхронизированном, организационно-согласованном существовании его частей. В свете данных синергетики становится очевидным, что растительный и животный мир, мыслящий человек, человеческое общество и созданные ими средства коммуникации – не что иное, как гигантская иерархия систем с информационной саморегуляцией, и, несмотря на качественные различия между действием природных, механических, когнитивных, социальных, коммуникативных и других систем, принцип информационной самоорганизации – это в конечном счете тот общий принцип существования, который их всех объединяет.

### Литература

1. Арнольд, И. В. (1991). Современные лингвистические теории взаимодействия системы и среды. *Вопросы языкознания*, 3, с. 118–126.
2. Добронравова, И. С. (1990). *Синергетика: становление нелинейного мышления*. Киев: Либидь, 217 с.
3. Князева, Е. Н., Курдюмов, С. П. (1992). Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным. *Вопросы философии*, 11, с. 25–32.
4. Сидоров, Е. В. (1987). Системное определение текста и некоторые проблемы коммуникативной лингвистики. В: *Вопросы системной организации речи*. Москва: Изд-во МГУ, с. 38–50.
5. Тарасова, Е. В. (2001). Communication systems in environment: a synergistic view. *Вісник ХНУ*, 537: Комуникативні та когнітивні проблеми дискурсу, с. 3–10.
6. Тарасова, Е. В. (2018). Теория речевой аккомодации и проблемы управления дискурсом. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*, т. 23, с. 419–427.

7. Хакен, Г. (1985). *Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах*. Москва: Мир, 423 с.
8. Coupland, N., Giles, H. (1988). Communicative accommodation: recent developments. *Language and Communication*, 8 (3, 4), pp. 175–327.
9. Giles, H., Coupland, N., and Coupland, J. (1991). Accommodation theory: Communication, context and consequences. In: *Contexts of Accommodation*. Cambridge, UK: CUP, pp. 1–68.
10. Giles, H. (2001). Speech Accommodation. In: R. Mesthric, ed., *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. Oxford: Elsevier, pp. 193–196.
11. Keesing, R. M. (1981). Theories of culture. *Language, Culture and Cognition*, pp. 36–74.
12. Langecker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press, 377 p.
13. Myers-Scotton, C., Bolonai, A. (2001). Calculating speakers: Codeswitching in a rational choice model. *Language in Society*, 30, pp. 1–29.
14. Streat, R. L., Giles, H. (1982). Speech accommodation theory: A social cognitive approach to language and speech behavior. In: M. E. Roloff, C. R. Berger, eds., *Social Cognition and Communication*. Beverly Hills: Sage, pp. 193–226.

Тарасова Е. В.

## НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЭТИКЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

*«To study language without studying the culture  
of native speakers of the language is a lifeless endeavor»*  
[Crawford-Lange 1987: 56]

Стремительно расширяющийся опыт нашего международного общения зримо и реально ставит перед нами проблемы межкультурного непонимания (cross-cultural miscommunication) [8; 22 и др.]. Многочисленные примеры коммуникативных сбоев, срывов и неудач (communication failures, breakdowns, missteps, mismatches, etc.) [17; 26; 27 и др.], которые претерпевают, попадая в инокультурную среду, даже коммуниканты с достаточно высоким уровнем грамматической компетенции на иностранном языке, стали практическим доказательством того, что «culture is difference, variability; and always a potential source of conflict when one culture enters into contact with another» [11, с. 47].

Тенденции современного мира, в котором образование, экономика, средства связи и бизнес приобретают все более глобализированный характер и международное сотрудничество становится необходимым условием прогресса, убедительно подтверждают справедливость тезиса, впервые сформулированного американской исследовательницей в области социолингвистики Деборой Таннен [24, с. 301]: «судьба мира зависит от межкультурного общения» («the fate of the earth depends on cross-cultural communication»), и это заставляет нас, преподавателей иностранных языков, признать, что культура иноязычного общения должна стать предметом пристального анализа в процессе обучения, как школьного, так и университетского.

Проблематика культуры иноязычного общения привлекает и объединяет сегодня в мире усилия специалистов целого ряда научных направлений, ибо здравый смысл подсказывает, что ее исчерпывающее изучение вряд ли возможно в рамках одной дисциплины – лингвистики, лингводидактики, социологии или антропологии. Тут необходимы интегративные подходы, синтезированные концепции, модели и методы, в которых соединялись бы элементы когнитологии, семиотики, социальной психологии, социо-, этно- и психолингвистики, этнометодики, герменевтики, теории коммуникации и общей теории систем. Все они, взаимно дополняя друг друга, стремятся постичь суть межкультурного взаимопонимания, познать не только доступные непосредственному наблюдению «поверхностные структуры», но и глубинные архетипы и стимулы, которые управляют вербальным поведением представителей этноса, формируя у них особую культурно-самобытную



«картину мира». Неудивительно поэтому, что межкультурное общение объявили предметом своего изучения возникшие на этой почве и активно развивающиеся сегодня «стыковые» дисциплины – этнолингвистика, этнопрагматика, этнометодика (ethnomethodology), социоллингвистика общения (interactional sociolinguistics) и ряд других, в рамках которых рассматриваются обычно три круга проблем:

- 1) источники (причины) межкультурного непонимания;
- 2) социальные последствия межкультурного непонимания;
- 3) способы и средства предотвращения межкультурного непонимания.

Что касается первых, то причины культурных «столкновений» связываются прежде всего с различиями в системах ценностей, общественных отношений и идеологий, господствующих в соответствующих лингвокультурных сообществах. Именно различия в социокультурных контекстах определяют национальную специфику одних и тех же речевых актов [12; 29; 31 и др.], обуславливают культурную вариативность грайсового принципа кооперации [7], так же как и «лицевой работы» – принципа, на котором построили свою теорию вежливости Браун и Левинсон [5].

Опыт показывает, что коммуникативные сбои/осечки случаются тогда, когда говорящий не оправдывает ожиданий своего иноязычного собеседника, нарушая по той или иной причине правила **социально-культурной уместности** высказывания. Понятие уместности (аппроприасу) выступает основным критерием оценки речевого поведения инокультурного собеседника, к которому мы – сознательно или бессознательно – подходим со своими социокультурными мерками, исходя из собственного «видения мира» и системы ценностей, в которой мы воспитаны. Этот **этноцентризм** считается сегодня главным и наиболее труднопреодолимым препятствием в межкультурном общении. «Je te parle dans ta langue, mais c'est dans ma langue je te comprends» (я говорю с тобой на твоём языке, но понимаю тебя на своём (*пер. мой* – Е.В.Т.). Эту фразу, произнесенную Эдуардом Глиссантом и процитированную Едвардом Крамшем [14], можно считать наиболее точным определением этноцентризма. «Если существует нечто универсальное в правилах речевого поведения говорящих на том или ином языке, то это присущая членам данного языкового коллектива тенденция судить о речевом поведении представителей иных лингвокультур в соответствии с собственными стандартами и правилами» (*пер. мой* – Е.В.Т.), вторит данному определению Н. Волфсон [31, с. 57]. Не приходится поэтому удивляться тому, что и мы, украинские преподаватели иностранного языка, часто невольно транслируем в своей учебной практике национальные понятия и ценности, утвердившиеся в «родной» лингвокультуре.

Типичным проявлением этноцентризма является так называемый **социо-прагматический перенос** (socio-pragmatic transfer) [15; 17; 18; 20; 22; 25; 26 и др.], который в широком плане можно определить как перенесение в иное лингвосоциокультурное пространство собственных привычек и традиций речевого поведения.

Различают обычно два типа коммуникативных сбоев/неудач: прагмалингвистические (pragmalinguistic failures) и социопрагматические (socio-pragmatic failures). Первый тип имеет место, когда коммуникант понимает высказывание собеседника буквально, т. е. попросту слово в слово переводит его с родного языка на иностранный или наоборот. В таких случаях смысл сказанного – перлокуция – до инокультурного адресата не всегда доходит, ибо он не осведомлен о некоторых релевантных для данной коммуникативной ситуации правилах и конвенциях. Например (эпизод, которому автор лично была свидетелем), на вопрос американского преподавателя: «Can you switch on that projector, Tokohara?» японский аспирант с вежливым поклоном отвечает: «Yes, sir, of course, I can.» При этом он не двигается с места и не предпринимает никаких действий. Причина недоразумения в том, что просьба, которую в англо-американской культуре принято выражать в форме «ability (can/could you...) questions», воспринимается японским собеседником буквально, т. е. как «запрос об информации», о способности совершить действие в полном соответствии с денотативным/лексическим значением глагола CAN.

Другой случай прагмалингвистического сбоя можно наблюдать в следующем (микро)диалоге, также «подслушанном» автором:

Итальянский студент: «Oh gosh, I've had a lousy day with professor Wolfson's negative comments on my paper and all...»

Его американский сокурсник: «Sorry».

Итальянец: «Why would YOU be sorry? It isn't as if it were YOUR fault, is it?»

Итальянский коммуникант допускает в данном случае прагмалингвистическую ошибку, упуская из виду то обстоятельство, что, будучи наиболее распространенным способом попросить прощения за допущенную оплошность, лексема sorry в английском языке может также выражать сочувствие (Sorry to hear you've been sick). Второе значение слова оказалось неизвестным итальянцу, что и стало причиной взаимного непонимания.

Случается, что буквальное восприятие высказывания собеседника не позволяет иноязычному коммуниканту уловить скрытой в нем иронии, как это имеет место в следующем обмене репликами:

Американец: «I've always wanted to spend summer in Detroit. It's been the dream of my life».

Студент из Колумбии: «You must be kidding! Isn't it where all those auto plants are? It must be pure hell there in summer!»

Аналогичный пример:

Американский преподаватель (утром после бушевавшего ночью торнадо): «Cheerful morning, isn't it?»

Японские студенты хором: «No, no, it's awful weather – it's the El Nino tornado has come from New Mexico».

Второй тип коммуникативных неудач происходит в случаях, когда коммуникант не знает что, когда и кому можно, а чего нельзя сказать в той или иной ситуации, т. е. продуцируемое говорящим высказывание является неуместным в данном этнокультурном контексте. Так, если вы на «их» территории вздумаете проявлять наше общеизвестное русское/украинское гостеприимство (типа «возьмите еще...», «ну пожалуйста, вы обязательно должны это попробовать...» и т. п.), явно перебарщивая с грайсовской максимой количества, то получите «эффект Демьяновой ухи», проявите культурную некомпетентность и обидите гостя, который наверняка исчерпает свой запас вежливых отказов (polite refusals) гораздо быстрее, чем его гостеприимный хозяин свой обширный репертуар побудительных (polite insistence/persuasive strategies). А вопросы типа: «Can you lend me a hundred till my next pay check arrives?» или: «Can I borrow a cigarette from you please?» почти наверняка повергнут вашего англоязычного собеседника в культурный шок, так как эти безукоризненные с точки зрения грамматики высказывания будут свидетельствовать о вашей полной социокультурной безграмотности – незнании того, что у англичан и американцев НЕ ПРИНЯТО занимать друг у друга деньги (для этого существуют банки) или делиться вещами, которые можно приобрести в любом киоске или супермаркете.

Социальное неодобрение вы непременно вызовете и в том случае, если станете подробно отвечать на вопрос: «How are you doing?», используемый американцами исключительно в качестве стереотипной формы приветствия, но отнюдь не с целью получения информации о состоянии ваших дел или самочувствии.

Еще пример: показателем вежливости как в межличностном, так и в деловом общении считается у американцев умение задавать собеседнику вопросы (что, кстати, в Западной Европе создало им репутацию бесцеремонных и бестактных собеседников). Но те же американцы весьма изобретательны в умении избегать прямых ответов на вопросы, и эта доведенная до виртуозности уклончивость (indirectness) также является неотъемлемой частью их речевого поведения и этикета.

В процессе межкультурного общения коммуникативные осечки обоих типов не только отрицательно сказываются на восприятии говорящего как личности (образованный/невежественный, ленивый/энергичный, скромный/развязный и т. п.), но нередко становятся источником отрицательных национальных стереотипов, например, о неискренних американцах, высокомерных британцах, коварных японцах, лишенных чувства юмора немцах, агрессивных и навязчивых русских, вечно жалующихся украинцах и т. п., а потому чреватые не только межличностными, но и серьезными политическими, этническими и концептуальными конфликтами.

Что касается «превентивных мер» против коммуникативных поражений в практике межкультурного общения, то в мировой лингвостилеведческой методологической базе для решения этого вопроса стали концепции **коммуникативной компетенции** (communicative competence) [9; 10], обучение которой было объявлено первостепенной задачей в преподавании иностранного языка на всех уровнях. Отправной точкой в эволюции этого понятия стало возрождение Хомским в начале 1960-х гг. сосюровской дихотомии *langue – parole* в противопоставлении *competence – performance*. Позднее Делл Хаймс [10] предлагает свое расширенное толкование хомскианского понятия *competence*, которое включает большую часть признаков, приписывавшихся ранее феномену *performance*, дополняя его понятием **культурной компетенции**, которое он одним из первых вводит в лингвостилеведческий обиход.

Культурная компетенция как неотъемлемая часть коммуникативной компетенции – это понятие, которое характеризует целенаправленное системно организованное социальное поведение говорящего человека и которое в самом общем плане можно истолковать так: что говорящий должен знать и уметь, чтобы успешно общаться в иноязычном (инокультурном) речевом коллективе. В США идеи культурной компетенции дали толчок бурному и плодотворному развитию нового научного направления, получившего название **этнометодики** (ethnomethodology). Ее идеологи – Бэнкс, Крофорд-Ланге и др. – провозгласили лозунг: «*socio-cultural knowledge should be teachable*» («социо-культурным знаниям надо обучать») [2; 3; 4; 19; 27].

Этнометодика сформировалась как **интегративное** направление, в рамках которого коммуникативное поведение стало рассматриваться как неотъемлемая часть культуры этноса, а коммуникация – как человеческая деятельность, регулируемая культурными правилами и стимулами, предписывающими говорящему как выбор языковых средств, так и интерпретацию сказанного в каждой конкретной ситуации.

Принципы этнометодики, в частности повышения культурной компетенции обучаемых, плодотворно развивает в своих работах [28; 30]

А. Вержбицка, доказывая, что культурный уровень – самый глубинный уровень в организации речи и что на этом уровне наша речь регулируется так называемыми культурными сценариями (cultural scripts), существующими на уровне национального подсознания и национальной психологии. Совокупность культурных сценариев составляет неписанную культурную «грамматику речи», правила которой императивны для всех членов данного речевого коллектива. В том же методологическом русле развивает свои идеи о «социо-культурной грамматике языка» Грейшон [6].

Сегодня специалисты в области этнометодики направляют свои усилия на то, чтобы понять, как формируется культурная компетенция на иностранном языке, что способствует и что препятствует ее приобретению как в процессе обучения, так и в процессе социализации коммуниканта в иной лингвокультурной среде, как взаимодействуют языковые, социально-психологические и этнокультурные факторы в межкультурном общении.

Вопрос о том, как обучать культурной компетенции на иностранном языке в «искусственных» условиях современной украинской учебной аудитории заслуживает отдельного рассмотрения и мог бы составить содержание не одной монографии. Главной и весьма трудновыполнимой задачей представляется переход от преобладающей в отечественной практике аналитическо-описательной к более **опытно-экспериментальной**, «деятельностной» методологии. В этом плане небезынтересно критически проанализировать положительный опыт, накопленный в последние десятилетия в американской лингводидактике, где язык рассматривается прежде всего как социальная деятельность (social practice), культурным аспектам которой отводится весьма значительная роль. При этом успешность в овладении обучаемыми иностранным языком (proficiency) определяется «не тем, насколько хорошо они **знают** этот язык, а тем, что они могут с помощью этого языка **сделать**» («what students CAN DO with the target language, rather than what they KNOW ABOUT IT» [16, с. 265]). Такой педагогический подход побуждает преподавателей обязательно учитывать в практике обучения «культурный фон» изучаемого языка, рассматривая его как своего рода «**игровое поле**» для овладения языком (а «playing field» for language [16, с. 263]), а не как простое дополнение к нему.

Создать подобное «игровое поле» в условиях отечественной учебной аудитории, конечно же, непросто. Тем не менее, обобщение положительного зарубежного и отечественного опыта позволяет выделить три аспекта этой проблемы.

Первый – это более широкое использование в процессе обучения **культурно аутентичных текстов**, отобранных не потому, что на них «удобно» тренировать ту или иную грамматическую структуру или активизировать тот

или иной словарный запас (т. е. повышать грамматическую компетенцию студентов), но под углом зрения того, что можно почерпнуть из данного текста об англичанах, американцах, французах, немцах и т. д., чей язык мы изучаем, их образе жизни, привычках, стереотипах поведения и т. п. Аутентичным считается текст, созданный с определенной социальной целью и отражающий то, как язык используется не в аудиторной ситуации, а в реальной жизни, и реципиент (в данном случае обучаемый) должен отреагировать на него так же, как отреагировал бы на него носитель языка, используя социально уместные коммуникативные стратегии. В этом плане преподавание такого аспекта, как аналитическое чтение (на старших курсах – интерпретация текста), который мы традиционно ограничиваем произведениями лишь художественной литературы, полезно было бы дополнить современными текстами из области mass media – прессы, журналистики и Интернета, которые составляют сегодня основную часть чтения (reading matter) большинства членов англоязычных сообществ и могут считаться поэтому не менее, а на сегодняшний день, возможно, и более культурно релевантным учебным материалом, чем художественная литература.

Помимо текстов массовой коммуникации и публицистики, к категории культурно аутентичных следует отнести также тексты (устные и письменные), регулярно используемые носителями изучаемого языка для решения конкретных, повседневных коммуникативных задач – подобных, например, тем, которые ставит перед инокультурным коммуникантом англоязычный Telephone Etiquette (нижеследующая методическая разработка предложена Джекки Уайтом – американским преподавателем английского языка как иностранного (Center for English as a Second Foreign Language, University of Arizona, USA):

### Rationale, goals and objectives

*It has been my experience that phone conversations present a rather awkward situation for many second language learners. The absence of both body language and eye contact that make phone conversations challenging often results in nervousness and anxiety. It is therefore important to address phone etiquette within the class by providing stimulated circumstances and the proper vocabulary. The ultimate goal is for the students to feel fairly confident that he or she can properly and somewhat comfortably manage various conversations. The objectives of the following exercises are:*

*(1) to practice with numbers;*

*(2) apply the appropriate vocabulary to a given context.*

*Optional tools are:*

*1) two telephones (child's or other);*

2) *a list of vocabulary related to phone use. However, this could be brainstormed in class on the board – one idea could be to divide the chalkboard onto three columns: calling, receiving and wrong numbers.*

Plan:

1. *In a small class, say 10–15 students, each student selects (makes up) a phone number and writes it on a sheet of paper with his or her name or the name of a business (i.e. doctor's office, travelling agency, bank, beauty parlor, etc);*

2. *The numbers are gathered by the teacher, put in a hat and mixed up. Each individual then takes a number from the hat but does not reveal whose number he or she has.*

3. *One person begins by reading the number out loud. Whoever has the number must answer the call. Both receiver and caller must pay attention to whether it is a business call (to confirm an appointment or ask about store hours) or a social call to a friend, etc.*

4. *A short conversation ensues and then the two callers hang up (the teacher may direct the receiver that the caller has reached a wrong number).*

5. *After a student has received a call, it is then his or her turn to call someone else.*

Follow-up suggestions.

1. *Listening comprehension: collect various messages off your answering machine or record your own and bring them in for students. Students then write down the information in the form of a message.*

2. *Discussion of how to handle answering machines.*

Homework spin-off. *Students record their own messages for an answering machine.*

Не менее культурно-симптоматичным можно считать и следующее практическое задание, предложенное преподавателем английского языка как иностранного Стивом Каттингом (Center for English as a Second Foreign Language, University of Arizona, USA):

### **1. «Paying Your Teacher's Bills»**

Intended for *intermediate high school or adult education students.*

*For many adult ESL (English as a Second Language) students, money management is a daunting task because often, billing companies and banks use Business English, which can be very different from Conversational English. For many adult ESL students, money management is a daunting task because often, billing companies and*

banks use *Business English*, which can be very different from *Conversational English*.

1. As a warm-up activity (to get them thinking about money), students are told that a genie has granted them three wishes. If they could own three (material) things, what would they be?

2. Pre-teach the vocabulary. Students are given a list of vocabulary items that denote «deposit» or «withdrawal». In pairs, students figure out how they could separate the words into two categories. Answers are compared.

3. Review addition/subtraction of decimals. Do first task-questions as a group to demonstrate how the checking ledger is filled out. Students will write checks when appropriate.

1. Your starting balance is \$500.00.

2. Pay day! **Deposit** \$269.54 into your **checking account**.

3. Unfortunately, it's also **rent time**. Write out a check for \$325.00, payable to your landlord Mr.C.Heapskate. **Deduct that amount from your balance**.

4. Happy birthday! Your generous relatives sent you some money. **Add** \$74.00 to your balance.

5. Oh, no! There's that **phone bill** for \$39.00, **due immediately**. You had better pay it. Write out a check and **deduct that amount from your account balance**.

6. Another bill – this one is for cable. Write out a check for the right amount (\$28.60) and **take that amount from your balance**.

7. Finally, more cash, thanks to some **lottery winnings**. **Deposit** \$125.00 into your account.

8. **The electric bill**. You had the air conditioner on too often, so you **owe** \$65.78. Write out a check, and **withdraw that amount from your account**.

9. At least there's a happy ending. You got a **tax refund** from the government. **Put** \$78.96 **into y your account**.

Additional key words:

**transaction, «to bounce»/overdue, account number, invest, investment, interest** (make up sentences with the new words).



Additional problems for discussion: What can you do with the money you saved?

Второй аспект проблемы создания культурного «игрового поля» – это **контрастивный подход** в процессе обучения. Рассмотрение системы культурных и духовных ценностей, традиций и социальных норм, формирующих речевое поведение носителей изучаемого языка, приобретает особый смысл при их последовательном сопоставлении со «своей» системой культурных ценностей, особенностями собственной национальной ментальности и психологии. Контрастивный подход, предполагающий поиск социо-культурных объяснений наблюдаемых сходств и различий, воспитывает уважение не только к чужой, но и своей национальной культуре, значительно снижает этноцентрическую предвзятость и позволяет более сознательно и естественно проводить идею взаимной толерантности культур. На практике это означает использование таких педагогических стратегий, как критический анализ со студентами конкретных случаев cross-cultural miscommunication, почерпнутых из собственного или чужого опыта, «проигрывание» и сопоставление различных социо-культурных сценариев, идентификация лакун и зон «повышенной опасности» в межкультурном взаимодействии.

Осуществляя контрастивный подход в аудиторной практике, преподаватель может предложить студентам ряд вопросов (типа приведенных ниже) и попросить их ответить на них сначала со своей собственной точки зрения (как представителей современной украинской этнокультуры), а затем предположить как, по их мнению, ответили бы на них британцы, американцы, немцы, французы или представители других этнокультур, язык которых они изучают. Подобные межкультурные сопоставления основных культурных ценностей, жизненных принципов и кредо, регулирующих коммуникативное поведение людей в постсоветской Украине и других, в частности, англоязычных странах, сравнительный анализ культурных тем и культурных скриптов неизменно провоцируют дискуссию и помогают выявить интересные психологические и социокультурные контрасты.

Так, например, при рассмотрении такой «лакунизированной» области, как **Work Habits and Work Ethics**, основой для обсуждения могли бы стать такие вопросы:

1. What jobs have you had?
2. Which of the following are most important in getting a job in your country: work experience? education? personal contacts? resume? job interview? Other factors?
3. How did you (your father) get the job you have (he has) had?
4. In your country, do many teenagers have part-time jobs?

5. Do many college students work?
6. Is there a «minimum wage» law in your country?
7. Have you ever done «volunteer» work?
8. Do many people in your country do volunteer work?
9. Which of the following are important in choosing a career: social prestige? salary? security and benefits? freedom and flexibility? opportunity for advancement? personal satisfaction? little (or no) responsibility? a lot of responsibility? social usefulness? other factors?
10. What work will you do when you graduate from university?
11. How much have the following people influenced your career choice: parents? friends? teachers? other people?
12. In your country, do many people work after they are married? After they have children?
13. Do you intend to work after you are married? After you have children? (women only).
14. Do you want your wife to work after marriage? After you have children? (men only).
15. Do people in your country stay with the same company for a long time or is there a lot of mobility?
16. Do you think you will work for the same company all your life?
17. Do you think you will work in the same city all your life?
18. What are typical working hours and days in your country?
19. How much vacation time do people have each year?

Другими темами, традиционно вызывающими у обучаемых интерес в сопоставительном этнокультурном плане, могут быть «Male and Female Roles in the Family», «Dating and Marriage Customs», «Students' Life» и др. Сравнивая роли, предписываемые мужчинам и женщинам в семье в различных этнокультурах, этнометодисты рекомендуют обсудить среди прочего и такие вопросы:

1. Do most couples hope for sons or daughters?

2. Do most parents expect little girls to act differently from little boys? If so, in what ways? What is your opinion?
3. In most families, are sisters expected to do what their brothers tell them to do? What is your opinion?
4. In most families, do the sons and daughters do the same jobs around the house? Please explain.
5. In most families, do husbands and wives share the housework? What do you think about this?
6. How much do fathers help take care of the children? How do you feel about this?
7. Will most parents pay as much for a son's education as for a daughter's? Do they think it is as important for their daughters to get education as for their sons?
8. How do most husbands feel about their wives working? Do you agree?
9. Is it against the law for a husband to hit his wife? Is it common for husbands to hit their wives?
10. In a typical marriage, what happens if the wife wants to do something her husband doesn't want her to do? What do you think a couple should do in that situation?
11. In most families, who pays for the family's bills and takes care of the money matters? What about your family?
12. When parents die, do they usually leave the same amount of money to their daughters as to their sons?

Проблемы отношения между полами, вступления в брак и создания семьи актуальны для молодежной аудитории во все времена и во всех этносах. Интересные сопоставительные этнокультурные наблюдения в этом плане можно получить, если побудить обучающихся высказаться по следующим вопросам:

1. At what age do people in your country usually start dating?
2. Based on your experience, describe a typical first date.
3. Who invites whom and who pays for a typical date today?
4. Do parents have anything to say about their children's dating? If so, until what age?

5. Is it common for a man and a woman who are not married to live together?
6. When a man and a woman want to get married, do they usually ask their parents or tell them? Is it a problem if a son or a daughter wants to marry someone outside his or her religion, race, or ethnic group?
7. How long does a typical engagement last?
8. About what age do most people you know marry? Why?
9. Describe some traditional marriage customs.
10. Who usually pays for the wedding itself? The rings? The furniture and other household items for the couple's new home?
11. Does the bride always take her husband's name? Explain.
12. Do most couples have children soon after marriage? Is there pressure on them to do so? What happens if a couple cannot have children?
13. Is divorce common? What do you think the reasons are? Is it accepted?
14. Do you know any women who have had children without being married? Is this accepted?

В подобном сопоставительном плане полезно было бы рассмотреть со студентами также социокультурные различия в концепциях обучения и образования, их исторических, философских и религиозных корнях, особенности национального (украинского/американского/британского и т. д.) характера и его проявления в речевом поведении носителей соответствующих языков; предпринять анализ культурно детерминированных различий в невербальной коммуникации – проксемике, мимике и жестах, манере одеваться, вести себя за столом, в городском транспорте, государственном учреждении и т. п. Безусловно, заслуживают внимания с точки зрения обучения этике межкультурного общения и сопоставление традиционных, в частности, британских/американских культурных ценностей с основными культурными ценностями, сложившимися у народов, проживающих на территории современной Украины. Более конкретно это предполагает рассмотрение среди прочего и таких вопросов:

- Какие из американских/британских культурных ценностей: а) кажутся Вам достойными заимствования; б) являются неприемлемыми для отечественной культуры?

- Каковы, по Вашему мнению, отличительные особенности американского/британского национального характера? Назовите три основные, на Ваш взгляд, черты.
- Доминирующей чертой американского национального характера считается оптимизм, русского/украинского – пессимизм (фатализм) – Ваше мнение?
- Барри Голдуотер: «Бедные люди потому бедные, что они этого заслуживают». Большинство американцев, согласно официальным опросам, считают это высказывание несколько прямолинейным, однако признаются, что в целом разделяют эту точку зрения. Справедливо ли данное утверждение для отечественной украинской культуры?
- Конкуренция и ее роль в жизни западных, в частности, англоязычных, сообществ. Каково Ваше отношение к конкуренции – «плюс» или «минус»?
- Какие социокультурные привычки и стереотипы в поведении англоамериканцев могут вызвать неодобрение или неприязнь у наших соотечественников? Какие социокультурные привычки и стереотипы в поведении наших соотечественников могут вызвать неодобрение или неприязнь у англоамериканцев?
- Для американцев, по их собственному признанию, жизнь – это «гонка за успехом» (rat race for success). В чем, по Вашему мнению, видят смысл жизни наши соотечественники?
- Что такое «американская мечта»? Существует ли «украинская мечта» и в чем она состоит?
- Какой этнокультуре, отечественной или англоамериканской, в большей степени присуще такое качество, как трудолюбие?
- Мог бы индивид, сделавший успешную карьеру в американском обществе, так же преуспеть в современной Украине? Наоборот? Какие национально-культурные черты способствовали или препятствовали бы успеху в обоих случаях?
- Какими культурными достижениями гордятся представители современной украинской культуры (охотно рассказывают о них представителям других культур и т.п.)? Каких культурно маркированных особенностей они стыдятся (избегают обсуждать с представителями других культур)?
- Каково отношение к политике «у нас» и у американцев?

Подобных вопросов может быть много. Целью предлагаемых обсуждений, конечно же, не является принятие единственно «правильного» решения (которого, скорее всего, просто не существует). Их цель в том, чтобы заставить обучаемых почувствовать себя «в чужой шкуре» и попытаться осмыслить проблему в рамках иной «культурной логики».

Учитывая специфику факультета «Business Administration» и, соответственно, обслуживающей его общеакадемической кафедры английского языка, несомненный интерес представляют культурные аспекты украинско-британского/американского взаимодействия в сфере бизнеса. В рамках этой сферы сопоставительный анализ постсоветской украинской и британской/американской бизнес лингвокультур целесообразно проводить по следующим параметрам:

- мотивация и стимулы к бизнес-деятельности;
- распределение ответственности и участие в принятии решений;
- социальная дистанция внутри корпорации/коллектива и влияние ее/его различных членов на принятие решений;
- стиль и авторитет руководства;
- социальная дистанция: характер отношений с коллегами, равноправными партнерами и отношений «начальник – подчиненный»;
- компетентность и профессионализм;
- дисциплинированность и пунктуальность;
- планирование деятельности и соблюдение планов;
- деловая этика: отношение к коррупции и соблюдению законодательства;
- восприятие новых идей;
- поведение в стрессовых и критических ситуациях;
- случаи коммуникативных сбоев и неудач в деловых переговорах: анализ причин, последствий и способов их предотвращения.

Практика показывает наличие и ряда других «зон повышенной опасности» в общении между представителями современных украинской, британской и американской лингвокультур, таких, в частности, как поведение в гостях и общественном транспорте, отношения между начальником и

подчиненным или такой «чисто» английский социокультурный речевой феномен, как small talk.

Третий аспект реализации «деятельностной» методологии в обучении культурной компетенции (КК) на иностранном языке – это продуманный выбор **коммуникативных единиц**, в рамках которых проявляется и оценивается КК. Ставшая в теории коммуникации классической таксономия единиц речевого общения, предложенная Хаймсом [11], представляет собой, как известно, иерархию: речевая ситуация – речевое событие – речевой акт.

**Коммуникативная (речевая) ситуация** – самый широкий контекст, в котором протекает речевая деятельность. Речевые ситуации можно в целом признать соответствующими фреймам [1 и др.] или культурным сценариям [28; 29 и др.], что хранятся в языковом сознании и памяти речевого коллектива. Примерами речевых ситуаций могут служить «meals», «courtroom hearing», «academic conference», «business deal negotiation», «classroom session», «church service», «wedding» и т. п. «A single situation maintains a consistent general configuration of activities and the same overall ecology within which communication takes place» [19]. Будучи ритуализированными и культурно маркированными, эти фрагменты нашего восприятия более всего нуждаются в перестройке и адаптации при перемещении говорящего из одной лингвокультуры в другую.

Коммуникативная ситуация обычно включает в себя несколько **речевых событий**. Так, ситуацию «научная конференция» можно представить себе как состоящую из таких речевых событий, как «церемония открытия», «секционные заседания», «пленарные заседания», «время для ответов на вопросы», «доклады участников», «круглые столы» и т. д. Речевое событие – это коммуникативный эпизод, который отличает внутренняя связность и единство, этот вид речевой деятельности (activity type) [15] имеет четко выраженные границы (начало и конец), единый жанр, единое действие, характеризуется сотрудничеством участников в его осуществлении и закреплён за определенным фреймом [24].

**Коммуникативные акты** – самые «мелкие» и индивидуализированные единицы общения, из которых состоят в свою очередь речевые события. Так, речевое событие «прием» (reception) может включать такие речевые акты, как «приветствия», «комплименты», «извинения», «выражения благодарности», возможно, также «обещания», «приглашения» и др.

Обучение иноязычной культурной компетенции предполагает, естественно, развитие навыков участия во всех трех звеньях хаймсовой иерархии, опыт однако показывает, что межкультурное взаимодействие происходит обычно (и, следовательно, коммуникативные сбой имеют тенденцию концентрироваться) в процессе осуществления не отдельных речевых актов, а более крупных фрагментов речевой деятельности, а именно,

речевых событий и ситуаций, адекватность поведения в которых в первую очередь характеризует степень КК на иностранном языке. Все это делает их более культурно и социально значимыми по сравнению с речевыми актами и коммуникативными единицами, и потому заслуживающими приоритетного внимания в процессе обучения. Именно в речевых событиях и ситуациях особенно ярко проявляется то, как по-разному «они» и «мы» выражаем радость или одобрение/неодобрение, сомнения и колебания, солидарность или враждебность, воспринимаем время, шутим, жалуемся, говорим комплименты или проявляем вербальную агрессию, национально-культурные стереотипы в выражении сочувствия, благодарности и т. п. На это обстоятельство следовало бы обращать внимание студентов при обучении и устной практике, и чтению, и письму, и анализу текста. И все это желательно увязывать с особенностями национальной психологии народа и теми философскими, социальными и религиозными корнями, которые их питают, причем делать это не только в курсе страноведения, но в практике обучения иностранному языку «сверху донизу». В данной связи представляется уместным привести следующую цитату: «Culture is not an expandable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading or writing. It is always in the background, right away from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them» [14, с. 208].

### Литература

1. Ableson, R. P. (1976). A script-theory of understanding attitude and behavior. In: *Cognitive and Social Behavior*. New York: Erlbaum.
2. Agar, M. (1991). The bicultural in bilingual. *Language in Society*, 10.
3. Banks, J. A. (1994). *Multiethnic education: Theory and practice*. 3th ed. Boston: Allyn and Bacon.
4. Crawford-Lange, L. M., Dale, L. (1987). Doing the unthinkable in the second-language classroom: A process for integration of language and culture. In: Ted Higgs, ed., *Teaching for proficiency, the organizing principle*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Co, pp. 139–179.
5. Cushner, K., Brislin, R. (1996). *Intercultural interactions: A practical guide* 2th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
6. Brown, P., Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
7. Grayshon, M. C. (1997). *Towards a Social Grammar of Language*. Mouton Publishers.
8. Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In: *Syntax and Semantics*, vol. 3. Speech Acts. New York: Academic Press.
9. Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.



10. House, J., Kasper, J. (1987). *Interlanguage Pragmatics: Perspectives on Language Performance*. Tubingen: Narr.
11. Hymes, D. (1966). *On Communicative Competence*. New York.
12. Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: an Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Wilsa.
13. Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: an Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winson.
14. Hymes, D. (1974). *Foundations of Siciolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia PA: University of Pensylvania Press.
15. Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research*, 8.
16. Kasper, G. (1996). Introduction: interlanguage pragmatics in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 18.
17. Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
18. Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
19. Met, M. (1992). Teaching language and culture: a view from the schools. In: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Georgetown University Press.
20. Olshtain, E. (1987). *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge, NJ: Cambridge University Press.
21. Robinson, M. A. (1992). Introspective methodology in interlanguage pragmatics research. In: G. Kasper, ed. *Pragmatics of Japanese as Native and Target Language*.
22. Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication*. 2nd ed. Oxford: Basil Blackwell.
23. Scarcella, R. C. (1982). Discount accent in second language performance. In: *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
24. Scollon, S. (1981). *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*. Norwood, New York: Ablex.
25. Takahashi, S. (1996). Pragmatic transferability. *Studies in SLA*, 18.
26. Tannen, D. (1993). *Traning in Discourse*. New York: Oxford University Press.
27. Tannen, D. (1995). The power of talk: who gets heard and why. *Harvard Business Review*, vol. 5.
28. Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4.
29. Thomas, J. (1991). *Research Methods in Interlanguage Pragmatics*. University at Manoa Press.
30. Tyler, A., Davis, C. (1950). Cross-linguistic communication missteps. *Text*, 10 (4).
31. Wierzbicka, A. (1996). *Semantics: Primes and Universals*. Oxford University Press.
32. Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts. Polish vs English. *Journal of Pragmatics*, vol. 9.

33. Wierzbicka, A. (1991). *Cross-cultural Pragmatics: the Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.

34. Wolfson, N. (1992). Intercultural communication and the analysis of conversation. In: R. Herbert, ed. *Language and Society in Africa*. Witwatersrand University Press.

Тарасова Е. В.

## СОВРЕМЕННЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ПОНЯТИЯХ И ТЕРМИНАХ СИНЕРГЕТИКИ

Синергетика – это междисциплинарное направление современной науки, изучающее общие закономерности явлений и процессов в сложных нелинейных открытых динамических системах – физических, биологических, экологических, социальных и других. Поскольку процессы, протекающие в этих системах безотносительно их природы, управляются одними и теми же принципами самоорганизации, т. е. «упорядочения (пространственного, временного или пространственно-временного) в открытой системе за счет согласованного взаимодействия множества элементов ее составляющих» [18, с. 208] и интенсивного обмена информацией с окружающей средой, для их описания может быть использован общий методологический аппарат.

В русле современной антропологической парадигмы, где речь рассматривается как целенаправленная деятельность, именно дискурс выступает главным связующим звеном между человеческой коммуникацией и всей совокупностью так или иначе воздействующих на нее прагматических, социокультурных, психологических и прочих факторов, а потому именно понятие дискурса, на наш взгляд, наиболее естественным образом отражает синергетические тенденции в науке о языке, ибо, как известно, реальный прогресс последней связывают сегодня с соединением – и не просто соединением, а синтезом, «чисто» лингвистического, когнитивного, психологического, социального, культурологического и других подходов.

Как известно, четкого и общепризнанного определения дискурса, охватывающего все случаи трактовки данного понятия, в языкознании не существует; тем не менее, не исключено, что именно это способствовало широкой популярности, приобретенной термином «дискурс» за последние десятилетия: связанные нетривиальными отношениями различные понимания удачно удовлетворяют различные понятийные потребности, модифицируя более традиционные представления о речи, тексте, диалоге, стиле и даже языке в целом. Дискурс можно, по сути, рассматривать как понятийную основу для любой коммуникации, принятой в рамках социокультурного целого, поэтому как объект языкознания он обнаруживает высокий интегративный и эвристический потенциал.

Интерпретация дискурса с точки зрения теории открытых диссипативных самоорганизующихся систем представляется задачей сложной, но весьма перспективной. Вспомним афоризм Н. Д. Арутюновой [2, с. 136–137]: «Дискурс

– это речь, погруженная в жизнь». Данное определение, по нашему мнению, оптимально отвечает классическому определению «вложенной» синергетической системы (*embedded system* в терминологии И. Пригожина [11] и других теоретиков синергетики), т. е. открытой нелинейной функционально-адаптивной системы, погруженной в свою «экологию». Сказанное свидетельствует о синергетической природе дискурса, который можно представить как сверхсложную «систему систем», т. е. подвижную, самоорганизующуюся макросистему, интегрирующую множество разнородных, но взаимосвязанных и взаимодействующих подсистем.

Лингвистами в настоящее время предпринимаются многочисленные попытки выделить составляющие интегрального понятия «дискурс». Выявлены разновидности речевых произведений, характеризующиеся специфическими языковыми чертами, которые мотивированы личностью говорящего, его интенциями, мнениями, социокультурным статусом, сферой деятельности и фактором адресата. Появились работы, посвященные изучению современного *научного* дискурса [5], *педагогического* дискурса [7], *эмотивно-оценочного* дискурса [16], дискурса *конкретной языковой личности* [8] и ряда других.

Цель данного раздела – выделение особой подсистемы дискурса, а именно, *экономического дискурса* (далее – ЭД) и основных принципов его синергетической интерпретации. Ее концептуально-методологическая новизна связана с признанием способности различных подсистем дискурса к саморазвитию как за счет притока информации извне, так и за счет использования их внутренних ресурсов. Исследование таких подсистем, в частности, системы ЭД, может способствовать более глубокому познанию наиболее важных сторон жизни социума, в том числе экономических отношений.

Наш выбор ЭД в качестве объекта *синергетического* описания, т. е. с точки зрения теории самоорганизации сложных систем [11; 18; 22 и др.] мотивирован рядом причин.

Во-первых, в любом обществе экономическая система – одна из наиболее динамичных и открытых для инноваций форм общественного сознания. Концептуальное пространство экономической деятельности и экономических отношений подвижно, изменчиво и находится в состоянии постоянного взаимодействия и неустойчивого равновесия с «окружающей средой». Экономическая система чутко реагирует на информацию, поступающую извне по разным каналам, и изменяется в результате усвоения и переработки этой информации человеком.

Во-вторых, экономика – это та область наших знаний о мире, где особенно отчетливо проявляются базовые интересы индивида, социума и этноса, где особенно заметны изменения в общественном сознании,

ментальности носителей языка, где имеет место активная языковая динамика. Из всех сфер человеческой деятельности именно экономика подверглась наиболее коренной перестройке в последние десятилетия.

Как объект исследования ЭД приобретает особую актуальность именно сегодня в условиях углубления международного сотрудничества, когда для современного мирового сообщества, «буквально одержимого экономикой и политически, и ментально, экономическая реальность служит инструментом осмысления специфики новых объективных и субъективных предметностей» [1, с. 46], а экономическая мотивация – главным рычагом прогресса. Вторая причина интереса к данной проблеме – отсутствие определения категориального статуса ЭД и единства в понимании данного феномена представителями различных научных направлений.

«Экономический дискурс» – это многозначный термин, используемый целым рядом общественно-политических, экономических и гуманитарных наук, предмет которых прямо или опосредованно предполагает учет особенностей функционирования естественного языка, – информатики, философии, эстетики, лингвистики, литературоведения, семиотики, социологии, психологии, этнологии и антропологии, не говоря уже об экономике.

В философском смысле понятие «экономический дискурс» трактуется достаточно широко, пересекаясь по сути с понятием «менталитет». С философской точки зрения, ЭД представляет собой особую «априорную» форму социальной коммуникации и оказывается функционально связанным с термином «парадигма». Философы убеждены, что «в гуманитарной науке явно недостаточно изучен процесс глубинной экономизации как пространства и времени, так и человеческой субъективности, вовлеченной в производство знаковых различий (основного товара постиндустриальной цивилизации)» [6, с. 5].

Несколько иную интерпретацию получает данное понятие в рамках экономической теории. Экономисты, в частности, утверждают, что в основе всякой экономической системы необходимо лежит «свой» особый дискурс со своей особой «аксиологической переменной», являющейся необходимой гуманитарной составляющей порожденного данной системой типа «экономического человека» [1; 6 и др.].

Человек, разумеется, живет не только экономикой, тем не менее, большинство культур отводят рынку приоритетную роль в структуре общественного уклада, где экономика пронизывает практически все виды жизнедеятельности, являясь «совокупностью всех учреждений и деятельности для удовлетворения человеческих потребностей в товарах и услугах» [19, с. 231].

Цель данного раздела – выделение особой подсистемы дискурса – *экономического дискурса* (далее – ЭД) и принципов его синергетической интерпретации. Выбор именно ЭД в качестве объекта синергетического описания мотивирован рядом причин. Во-первых, в силу непреложности аксиомы, утверждающей: «Бытие определяет сознание» в любом обществе экономическая система – одна из наиболее динамичных и открытых для инноваций форм общественного сознания. Концептуальное пространство экономической деятельности и экономических отношений подвижно, изменчиво и находится в состоянии постоянного взаимодействия и неустойчивого равновесия с «окружающей средой». Экономическая система чутко реагирует на информацию, поступающую извне по разным каналам, и соответствующим образом изменяется в результате усвоения и переработки этой информации человеком. Это заставляет признать, что ЭД лежит в основе как поведенческих, так и мыслительных практик различных сообществ.

Вторая причина, естественное следствие первой – универсальность и «всепроникаемость» данного объекта и вытекающее отсюда отсутствие определения категориального статуса ЭД и единства в понимании данного феномена у представителей различных научных направлений. В результате проведенного нами теоретического поиска выяснилось, что «экономический дискурс» – весьма многозначный термин, используемый целым рядом общественно-политических, экономических и гуманитарных наук, предмет которых прямо или опосредованно предполагает учет особенностей функционирования языка, – кибернетики, философии, эстетики, лингвистики, литературоведения, семиотики, социологии, этнологии и антропологии, не говоря уже о политологии, юриспруденции, бизнесе.

Так, слуги царицы наук – философы убеждены, что «в гуманитарной науке явно недостаточно изучен процесс глубинной экономизации как пространства и времени, так и человеческой субъективности, вовлеченной в производство знаковых различий (основного товара постиндустриальной цивилизации)» [6, с. 5], и что понятие «экономики» в современном гуманитарном дискурсе играет ключевую роль для понимания корреляции и синхронности смены парадигмальных программ в различных подсистемах общественной жизни. В этом философском смысле объем понятия «экономический дискурс» пересекается с понятием «менталитет», который представляет особую «априорную» форму социальной коммуникации. Таким образом, в философии категория ЭД оказывается функционально связанной с термином «парадигма» и определяется как способ реализации философской методологии (парадигмы) применительно к конкретной познавательной области. Понятие ЭД используется философами [6, с. 19] для объяснения «экономического измерения» человеческой субъективности в неклассической философии искусства.

Несколько иную интерпретацию получает данное понятие в рамках экономической теории. Экономисты утверждают, что в основе всякой экономической системы необходимо лежит «свой» особый дискурс со своей особой «оценивающей – аксиологической переменной», являющейся необходимой гуманитарной составляющей порожденного данной системой типа «экономического человека» [16; 19 и др.]. «Экономический дискурс» в указанном контексте рассматривается как объект методологического анализа и локализуется как «допонятийная основа» экономической науки и как априорная предпосылка поведения индивида, которая не только включает в себя понятийный арсенал (т. е. совокупность понятий), но и устойчивые чувства, образы и представления, «задавая» таким образом, «модальность» этих понятий.

Что касается лингвистов, то, несмотря на наше, казалось бы, неистовое увлечение дискурс-анализом, ЭД оказывается парадоксально мало изученным объектом исследования в отечественной, да и в постсоветской лингвистике в целом: сам факт того, что экономическая подоплека бесконечной изменчивости языковых регистров и стилей, интерференция экономики и мышления, коммуникативных инноваций и товарного обмена явно ускользает пока что из поля зрения языковедов, это – определенно негативный симптом, свидетельствующий, в частности, о вялотекучности в лингвистической науке интегративных процессов, а именно последние, как известно, составляют сегодня основу научного познания и методологии. Не всем отечественным лингвистам удастся пока что преодолеть пресловутую «сверхспециализацию», и перейти, поднявшись над ней, к более холистскому междисциплинарному взгляду на функционирование языка.

Тем не менее, проведенный нами теоретический поиск показывает, что ЭД попадал так или иначе в поле зрения языковедов, однако внимание исследователей [7; 9; 15] было сосредоточено главным образом на его лексической составляющей. В центре внимания лингвистов оказывались до сих пор особенности и структура лексикона, словообразовательные механизмы, действующие в сфере лексики популярных экономических статей, взаимодействие общеупотребительной, общенаучной и терминологической лексики, когнитивно-прагматическая роль метафоры в лексической составляющей ЭД и ряд других вопросов. Изучение системы лексических способов раскрытия экономических тем как в специальной литературе, так и СМИ – это, безусловно, важное и актуальное направление, способствующее решению многих прикладных задач, в частности, достижению адекватных переводов, однако оно не позволяет получить целостное, холистское (согласно которому целое всегда есть нечто большее, чем простая сумма его частей) представление о таком сложном, многогранном и «всепроникающем» явлении, как ЭД.

Как объект исследования ЭД приобретает особую актуальность именно сегодня, в условиях углубления международного сотрудничества и глобализации, когда для современного мирового сообщества, «буквально одержимого экономикой и политически, и ментально, экономическая реальность служит инструментом осмысления специфики новых объективных и субъективных предметностей» [1, с. 17], а экономическая мотивация – главным рычагом прогресса. И есть лингвисты, которые это хорошо понимают.

Наиболее близким к синергетическому является, на наш взгляд, осмысление понятия ЭД, представленное в работах британского лингвиста Н. Фэрклу [23; 24; 25 и др.]. Ученый прослеживает прямую связь между «новым всемирным социальным порядком» (the new global social order), который он называет «новым глобальным капитализмом» (the new global capitalism), и «идеологически мотивированным новым дискурсом» (a new discourse which is ideologically motivated). Последний представляет собой уникальный коммуникативный феномен – «сложную и нестабильную область, требующую детального изучения» (a complex and unstable area which needs detailed research). Его важнейшей отличительной характеристикой автор считает «гибкость, проявляемую на различных уровнях» (flexibility at various levels). Именно «гибкий дискурс» (the discourse of 'flexibility'), убежден Фэрклу, соединяет речевую коммуникацию с социокультурной реальностью, именно он «в условиях нарождающейся глобальной экономики становится ареной борьбы старого и нового, выступая самым мощным оружием в этой борьбе» [23, с. 99]. «Гибкий» ЭД в понимании Фэрклу проявляет все признаки диссипативной системы – уровневая организация, саморегуляция, подвижность и динамичность, т. е. функциональная адаптация к условиям «среды обитания» и постоянная перестройка под воздействием этой среды. Это система с взаимозависимыми частями, изменения в каждой из которых влекут за собой изменения в других частях и, следовательно, в системе в целом.

Итогом подобного синергетического осмысления стало и наше понимание ЭД как открытой нелинейной, неустойчивой и неравновесной самонастраивающейся системы, которая постоянно эволюционирует, проявляя отчетливые признаки становления «порядка через хаос» [11, с. 124].

Синтезируя многочисленные определения понятия «дискурс», представленные в трудах наиболее известных лингвистов [2; 4; 10; 12; 13; 26; 27 и др.), приходим к пониманию того, что «дискурс – это языковое выражение общественной практики в ее различных коммуникативных сферах; упорядоченное и систематизированное особым образом использование языка, за которым стоит особая социально-, идеологически-, культурно- и исторически обусловленная ментальность» [19, с. 230]. Соответственно, под ЭД будем понимать разновидность дискурса, функционирующую с целью раскрытия



сущности различных аспектов *экономической* реальности и *экономической* деятельности как отдельных индивидов, так и человеческих коллективов.

Система ЭД является открытой динамической системой постольку поскольку, во-первых, в ней постоянно идет процесс обмена информацией между субъектами экономической деятельности – индивидами и коллективам. Во-вторых, в современном динамическом глобализированном мире постоянно меняются сущность и содержание экономических понятий и отношений. В результате возникает нелинейность как процесса, так и результата. В-третьих, постоянно увеличивающееся информационно-концептуальное пространство экономики постоянно выводит систему ЭД из устойчивого равновесия.

Критериями выделения ЭД могут служить:

- тематическая область, которую можно определить как «взаимоотношения человека со сложившейся в обществе системой экономических связей и отношений» [20, с. 302];
- определенная система признаваемых членами социума экономических концептов;
- особые экономически обусловленные целеустановки коммуникантов, предписывающие выбор соответствующих языковых средств и речевых стратегий для оказания воздействия на адресата(ов);
- собственно языковые (структурно-функциональные) признаки и др.

Синергетика учит, что чем сложнее система, т. е. чем больше число входящих в нее элементов, тем шире она открыта для взаимодействия, тем шире ее функциональный диапазон, тем легче и оперативнее реагирует она на изменяющиеся условия среды. В этом смысле ЭД – это, безусловно, сверхсложная функционально-адаптивная система, в которой, тем не менее, строго соблюдается основной синергетический закон *функциональной зависимости элементов*, свойственный любому структурно-согласованному образованию и выступающий в роли контролирующего механизма – регулятора поведения системы.

Вербализованной манифестацией дискурса считается, как известно, текст – «формальная завершенная структура, возникшая в результате коммуникативно-когнитивного процесса – дискурса» [19, с. 231). Поэтому конкретным материальным воплощением ЭД будем считать экономический текст и каждый текст по экономике будем воспринимать, следовательно, как «типичного представителя» ЭД, как некую канонизированную модель, обладающую набором инвариантных текстообразующих параметров, отражающих сущностные характеристики ЭД в отличие от других типов

дискурса. С этой точки зрения, т. е. с точки зрения данного в опыте, материализованного воплощения, ЭД можно также рассматривать как интегративную совокупность текстов, обращенных к экономической тематике, функционирующих в пределах коммуникативной сферы экономики и обслуживающих потребности индивидов, связанных экономическими отношениями, т. е. профессионально или в силу других обстоятельств вовлеченных в экономическую деятельность.

Экономический текст создается для передачи информации, отражающей соответствующий фрагмент научной картины мира. Этот фрагмент, как было сказано выше, представляет собой совокупность концептов, вербализируемых в экономических текстах с помощью специального кода, т. е. особого «языка экономики». Понимание дискурса в целом как «апелляции к концептам» [14, с. 39) и, соответственно, ЭД как «апелляции к экономическим концептам», позволяет сделать экономический концепт инструментом анализа ЭД.

«Концепт – это форма коллективного знания/сознания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [3, с. 70]. Вычленив, анализируя, сравнивая и соединяя разные концепты в процессе мыслительной деятельности, индивид формирует новые концепты как результат мышления.

Поскольку объектом нашего рассмотрения являются особенности *английского ЭД*, постольку естественна наша опора на экономические концепты, исторически сложившиеся в сознании «экономического человека» англоязычных социумов. В качестве примеров таких экономических концептов можно привести: «капитал» (capital), «собственность» (ownership), «сопоставительность» (competition), «предпринимательство» (enterprise), «производство» (production), «потребление» (consumption), «отчетность» (accountability), «товар» (goods), «стоимость» (cost), «свободный рынок» (free market), «прибыль» (profit), «деньги» (money), «сделка» (transaction, deal), «продавец» (seller), «покупатель» (customer) и ряд других.

Отправной точкой нашего исследования послужили тексты одного из наиболее широко известных в мире экономических периодических изданий – еженедельника «The Economist» последних лет, анализ которых позволяет выделить ряд характерных признаков английского ЭД, репрезентируемого данным журналом.

1. *Расчет на образованного читателя/адресата.* Для адекватного восприятия публикуемых в «The Economist» материалов недостаточно лишь узкопрофессиональных экономических знаний. Для этого требуется более широкий общекультурный экстралингвистический фон, предполагающий достаточно высокую степень эрудированности как продуцента, так и реципиента ЭД: осведомленности обеих сторон в области мировой истории и

политики, юриспруденции, науки и техники, литературы и искусства, массовой культуры и т. д. От читателя ожидается даже знание иностранных языков, ибо некоторые статьи, например, имеют французские названия («L'Europe, c'est moi», «Retro passe?» и др.). Именно общие – причем достаточно обширные – фоновые знания объединяют ментальные миры адресантов и адресатов журнала.

2. *Широкое тематическое разнообразие (обширный тематический репертуар)*. Тематическое поле одного и того же номера еженедельника включает обсуждение традиционно экономических вопросов – таких, например, как финансирование нефтедобычи в Техасе, кредитование элитарного образования в США, кризис польской угольной промышленности, состояние финансового рынка России и т. п. наравне с проблемами клонирования человека, цензуры в кинематографе, терактов в Палестине, популярности крикета в Зимбабве, атипичной пневмонии в Китае, достоинств новой постановки на Бродвее и т. п.

3. *«Сиюминутность»*. Обсуждаемые на страницах журнала проблемы – локальные или глобальные – всегда злободневны, всегда воспринимаются в контексте происходящих событий, время и место которых всегда конкретно указывается в тексте. Эффекту оперативности сообщений способствует воспроизведение на каждой странице надписи The world this week, указание даты выхода номера и обилие фотографий «на злобу дня».

4. *Полемичность*. Создается впечатление, что основную свою задачу продуценты ЭД, репрезентируемого журналом «The Economist», видят не в простой передаче информации и предоставлении «готовых» решений, а скорее, в интеллектуальной стимуляции читателя. При этом апелляция к интеллектуальным возможностям адресата (intellectual challenge) осуществляется посредством использования широчайшего и разнообразнейшего арсенала дискурсивно-прагматических стратегий. Среди них:

– *вопросительная структура названий статей*, что подчеркивает «проблемность» материала, заранее настраивая адресата на интеллектуальное усилие и формирование собственного мнения: «Can Sharon make peace?», «How many bin Ladens?», «Jump or push?», «Why is Britain so bad at big profits?», «Could the virus become China's Chernobyl?», «How to make it?», «Why war would be justified?», «Is torture ever justified?», «Working out is painful and boring. So why bother?», «What kind of victory?», «Why is Voclafone's chief executive stepping down and why now?», «Is Europe undermining NATO?» и т. п.;

– *подача материала в сравнении*, что также является характерным стимулирующим приемом: «Russia and Chechnya», «Izrael and Palestine», «France and Iraq», «Economic heritage of M. Thatcher and R. Regan» и т. п.;

– публикация в каждом номере *сопоставительных таблиц важнейших экономических показателей* (Economic and financial indicators, Emerging market indicators, Prices and wages) по 25 странам мира с комментариями, что также побуждает адресата критически мыслить, анализировать статистику, сопоставлять, делать собственные выводы, формулировать собственное мнение;

– так называемые «*истории успеха*» (success stories), составляющие неизменную принадлежность журнала «Economist» и призванные определять вектор состязательного «экономического поведения» индивида в современном постиндустриальном обществе, например: «How to make it. Merloni: a European success» – описание карьерного взлета итальянского автомобильного магната, достигнутого благодаря творческому, надутилитарному характеру мотивации, уникальному и нестандартному подходу к решению проблем.

В этой и многочисленных подобных ей success stories «интеллектуальный вызов» (intellectual challenge) создается также за счет настойчивого (если не сказать назойливого) повторения слов *idea* и *new*: It's not how many *ideas* you have. It's how many *ideas* you make happen. Let's compare our *ideas* for the cities of today and tomorrow. *New* fiction. A *new* boss, *new* members, *new* tax cuts, etc. Указанная особенность недвусмысленно отражает одну из основных англосаксонских, в частности, американских культурных ценностей, а именно: «new is good», «change is always positive».

5. *Прагматическая полифункциональность*. Так как материалы журнала «The Economist» представляют собой своего рода «сплав» всего спектра человеческих отношений – отношений между индивидами, между индивидами и государством, между человеческими коллективами – корпорациями, нациями, странами и т. п., функция сообщения (информативная функция) реализуется здесь одновременно с функциями воздействия и убеждения. Прагматическое своеобразие текстов проявляется и в том, что они аккумулируют признаковые черты *разных функциональных стилей и жанров* – аналитических обзоров («Schroder's economic reforms», «Wall Street gropes for recovery», «France's banking takeover», «Property prices: London falls first», «Britain and the euro», etc.), политических комментариев («At the gates of Bagdad», «Democracy in Africa», «Military industrial complexes», «Iraq: the war of words», etc.), научно-технических обзоров («Paleontology», «Space telescopes», etc.), театральных и кинокритических («Shakespeare's «Twelfth Night»: so long London, hello New York», «New films: Spielberg and Polanski»), сообщений из мира литературы и искусства: Books and Arts («Who needs classical music? – All of us», «The exuberance of Art Deco», etc.), некрологов («America's oldest worker William Sunderman dies on March 9<sup>th</sup>, aged 104»), коммерческой рекламы («Singapore Airlines brings you a whole new world of luxury, comfort and space», «Siemens: Global Network of Innovation») и др.

В результате отмеченного соединения стилей, регистров и жанров возникает своего рода *полидискурсность*, которая также может считаться отличительной особенностью английского ЭД. Эта полидискурсность с ее «партитурным» строением и постоянными переключениями от одного типа дискурса к другому и есть признак диссипативности, результат действия синергетического принципа самоорганизации.

Синергетика учит, что чем сложнее система, т. е. чем больше число входящих в нее элементов, тем шире она открыта для взаимодействия, тем шире ее функциональный диапазон, тем выше степень ее «свободы» и, следовательно, тем оперативнее реагирует она на изменяющиеся условия окружающей среды. В этом смысле ЭД – это, безусловно, сверхсложная ФА система. Наши наблюдения приводят к выводу о том, что практический каждый конкретный образец ЭД на английском языке, продуцированный каждым конкретным субъектом речевой деятельности, оказывается включенным в предельно широкий, можно сказать необозримый и непрогнозируемый, экстралингвистический контекст. Поэтому в отличие от большинства других типов дискурса, например, педагогического, юридического, армейского (военного), делового, медицинского, юридического и др., каждый из которых представляет собой «специализированную клишированную разновидность общения, обусловленную социальными функциями партнеров и регламентированную как по содержанию, так и по форме» [7, с. 133], для английского ЭД отсутствует алгоритм. А это значит, что, отличаясь весьма малой степенью прогнозируемости и формализованности, он лишь с большой натяжкой может быть отнесен к специализированным коммуникативным подсистемам. Более того, ЭД интегрирует все перечисленные специализированные типы дискурса – как институциональные, так и неинституциональные, например, критический, межпоколенный, гендерный. А отсюда логически следует, что степень «свободы» ЭД, его способность к функциональной адаптации гораздо выше, чем у других выделяемых сегодня типов дискурса, его свойства как диссипативной синергетической системы выражены максимально. При всем при этом, тем не менее, основной синергетический закон *функциональной зависимости элементов*, свойственный любому структурно-согласованному образованию, действует в нем безотказно, выступая в роли контролирующего механизма – регулятора поведения системы.

Перечисленные особенности делают понятным, почему английский ЭД, да и не только английский, представляет такой интерес как с точки зрения традиционно лингвистических (структурной организации, языкового оформления и т. д.), так и *социо-психо-прагма-когнитивных* измерений. В данной связи огромный потенциал в изучении ЭД мы усматриваем в синергетической идее *интердискурсности* [13, с. 17], требующей, как известно, обращения к социальным и психологическим категориям, непосредственно извлекаемым из текстов.

## Литература

1. Автономов, В. С. (1999). *Модель человека в экономической теории и других социальных науках*. Москва: Изд. дом ГУ – ВШЭ, 54 с.
2. Арутюнова, Н. Д. (1990). *Дискурс Текст*. Москва: Рус. словари, 685 с.
3. Воркачев, С. Г. (2001). Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропологической парадигмы в языкознании. *Филол. науки*, 1, с. 65–73.
4. Дейк, Т. А. ван. (2000). *Язык. Познание. Коммуникация*. Благовещенск: Изд-во БГК им. И. А. Бодуэна де Куртене, 308 с.
5. Ванхала-Аншевски, М. (2001). Текстобразующий метатекст в русской и финской научной речи. *Scando-Slavica*, vol. 476, с. 39–52.
6. Кропотков, С. Л. (2000). *Проблема «экономического измерения» субъективности в неклассической философии искусства*. Екатеринбург, 30 с.
7. Лутовинова, О. В. (2002). Особенности дефиниций в педагогическом дискурсе. *Текст и дискурс: традиционный и коммуникативно-функциональный аспекты исследования*. Рязань, с. 133–137.
8. Ляпон, М. В. (1995). Языковая личность: поиск доминанты. В: *Язык – система. Язык – текст. Язык – способность*. Москва, с. 260–276.
9. Петушинская, Е. Г. (2008). *Язык популярного экономического дискурса*. Канд. эконом. наук. Москва.
10. Почепцов, Г. Г. (2001). *Теория коммуникации*. Москва: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 656 с.
11. Пригожин, И. (2001). *Конец определенности*. Ижевск: РХД, 216 с.
12. Селиванова, Е. А. (2002). *Основы лингвистической теории текста и коммуникации*. Киев: Фитосоциоцентр, 237 с.
13. Серио, П. (1999). *Квадратура смысла*. Москва: Прогресс, 416 с.
14. Слышкин, Г. Г. (2000). Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса). В: *Языковая личность: Институциональный и персональный дискурс*. Волгоград: Перемена, с. 27–33.
15. Томашевская, Т. В. (2000). *Лексическая составляющая экономического дискурса современника*. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та экономики и финансов, 153 с.
16. Трипольская, Т. А. (1999). Эмотивно-оценочная картина мира: признаки, функции, пути исследования. *Отражение русской языковой картины мира в лексике и грамматике*. Новосибирск: НГПУ, с. 5–13.
17. Фуко, М. (1996). *Археология знания*. Киев, 68 с.
18. Хакен, Г. (1980). *Синергетика*. Москва: Мир, 404 с.
19. Чернявская, В. Е. (2002). От анализа текста к анализу дискурса. В: *Текст и дискурс: традиционный и коммуникативно-функциональный аспекты исследования*. Рязань, с. 230–232.

20. Шевяков, М. Ю. (2002). *Понятие «экономический дискурс» как инструмент анализа социокультурных процессов*. Волгоградский государственный университет, 312 с.
21. Шереметьева, А. А. (2011). Основные характеристики экономического дискурса (на материале немецкого языка). *Вестник Кузбасской государственной педагогической академии*, 7 (13).
22. Щербаков, А. С. (1990). *Самоорганизация материи в неживой природе: Философские аспекты синергетики*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 109 с.
23. Fairclough, N. Technologicalisation of discourse. In: C. Caldas-Coulthard, M. Coulthard, eds., *Texts and Practices*. Routledge.
24. Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Longman, 226 p.
25. Fairclough, N., Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In: T. van Dijk, ed., *Discourse as Social Interaction*. Sage.
26. Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell, 189 p.
27. Tannen, D. (1993). *Training in Discourse*. New York: OUP, 375 p.

Молодчая Н. С.

## АДМИНИСТРАТИВНО-АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ЕГО ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ВЕДУЩИХ АМЕРИКАНСКИХ И БРИТАНСКИХ ВУЗОВ)

### **1. Административно-академический дискурс: статус, особенности, сфера функционирования**

#### **1.1. Актуальность, объект и цель исследования**

Интерес к коммуникации в академическом сообществе обусловлен глобальными трансформациями в деятельности высших учебных заведений, вызванных тенденциями современной глобализации, одной из которых стала растущая международная академическая мобильность как студентов, так и профессорско-преподавательского состава, дающая возможность обмениваться знаниями, опытом в рамках совместных проектов. Данные изменения не могли не отразиться на сложившихся в различных этнокультурах разновидностях академического дискурса (АД), в том числе на одной из его важных составляющих, а именно, *административно-академическом дискурсе* (ААД), под которым мы понимаем *дискурс руководителей вузов или академических администраторов* (РВ) и (АА).

Выбор ААД в качестве объекта исследования определен тем, что, в связи с информационно-техническим прогрессом и социальными вызовами, ознаменовавшими начало XXI века, и ролью, которая отводится высшим учебным учреждениям в процессе развития социально-гуманитарного взаимодействия в глобальном сообществе для поиска решений, появилась настоятельная необходимость изучения дискурсивных практик руководителей передовых вузов, лидеров изменений в системе образования как активных акторов социальных изменений, формулирующих оценки происходящих событий [38; 45; 32; 7; 76].

Руководитель высшего учебного заведения – главный администратор университета, ответственный за все происходящее в нем; формулирующий миссию, ценности, стратегию вуза; обладающий высокими интеллектуально-регулятивными, лингвокреативными ресурсами, оптимизация которых способна сохранить социально-экономический и культурный баланс в мире, поэтому комплексное исследование дискурса РВ представляется актуальным направлением [77; 7; 33; 71].



Цель исследования – идентификация ААД как особого типа дискурса, его отличительных особенностей и статуса, классификация его жанров в британской и американской системах академического дискурса. Результаты анализа жанрового разнообразия ААД лягут в основу моделирования социокультурного портрета лидера академического сообщества в англосаксонских этнокультурах.

## **1.2. Теоретические основы и методология исследования ААД: лингвосинергетический подход**

Дискурс предстает сложной динамической системой, объединяющей с учетом конкретной лингвокультуры и лингвопрагматического компонента концептуальный и коммуникативный планы, соответствующее жанрово-стилистическое и лексико-синтаксическое разнообразие [16, с. 7]. Для того, чтобы описать его многоуровневую и многогранную организацию и идентифицировать в нем изучаемый вид дискурса, логично прибегнуть к **лингвосинергетике**<sup>1</sup>, интегрирующей разные системы научного знания для всестороннего изучения функционирования самых разнообразных природных и социальных систем [43, с. 302–314; 24; 34]. О необходимости интегрирования научных подходов говорит профессор Ван Дейк, эксперт в области дискурс-анализа, призывая исследователей «выходить за пределы своего привычного поля исследования и изучать соседние области». Он утверждает, что «именно на границах отраслей и дисциплин наблюдаются новые явления и развиваются новые теории» [82, с. 1–2].

Сложившаяся за последние четверть века синергетическая методология применяется для всестороннего осмысления и описания самых разнообразных природных и социальных объектов, в том числе языковых и коммуникативных явлений. Синергетический подход обеспечивает взгляд на объект изучения в ином ракурсе, что приводит к приращению знания или в идеальном случае, инновационному знанию. Объединение разнородных систем в синергетике возможно благодаря ее «информационной основе», устанавливающей мосты между материей и сознанием, субъектом и социумом [42; 6; 25, с. 25–32; 36, с. 154–159]. Синергетика позволяет моделировать сложные процессы в нелинейных системах. Модели удерживаются причинно-следственными связями и освобождаются от второстепенных деталей [34; 42; 37].

Согласно синергетическому подходу, коммуникативная деятельность человека – динамическая система, в которой происходит взаимодействие

---

<sup>1</sup> У истоков синергетики стояли физики и математики Г. Хакен, С. П. Курдюмов, И. Пригожин, изучавшие сложные нелинейные иерархически выстроенные организации, элементы которых взаимодействуют между собой и со средой, которая характеризуется неустойчивостью [24].

систем разного уровня сложности. Всю дискурсивную деятельность языкового сообщества можно представить как **мегасистему**, которая объединяет системы и подсистемы на разных уровнях. Мегасистема представлена множеством разнообразных подсистем письменной и устной коммуникации в пределах лингвокультуры – крупного сообщества людей, пользующихся единым языковым кодом, отражающим специфику индивидуальной и социальной коммуникации в рамках этой культуры [44, с. 167].

Дискурс в дискурсивно-когнитивной парадигме является комплексной системой коммуникации со сложной структурой, включающей множество элементов. Дискурс, согласно выработанной в харьковской лингвистической школе формулировке, представляет собой «многоаспектную когнитивно-коммуникативно-языковую систему-гештальт, включающую широкий спектр свойств, как лингвистического, так и экстралингвистического характера», которому присуща смысловая однородность, актуальность, жанровая и идеологическая принадлежность, в сочетании с целым слоем культуры, социальной общности и даже с конкретным историческим периодом [20, с. 115–116].

Мегасистема включает в себя ряд **макросистем**, репрезентирующих различные типы дискурса. Традиционно выделяют личностно ориентированный и институциональный разновидности дискурса. К первому относится бытийно-художественная коммуникация. Личностный дискурс представлен общением близко знакомых людей и может осуществляться в двух разновидностях: бытовом (повседневном) дискурсе, спецификой которого является использование «сокращенного кода общения, во время которого люди способны понимать друг друга с полуслова», и бытийном дискурсе, назначением которого является нахождение и переживание существенных смыслов, художественное и философское постижение мира. Участник данного вида коммуникации рассматривается во всем богатстве своего внутреннего мира [22, с. 20].

**Институциональный дискурс** представляет собой профессионально-статусную коммуникацию в системах общественных институтов, дифференцирование которых происходит на основе институционально-коммуникативных параметров – цели и участников общения [22; 21; 23]. Статусно-ориентированный дискурс представляет собой «языковое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, которые реализуют свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов, число которых определяется потребностями общества на конкретном этапе его развития». Участник институционального вида дискурса является представителем социального института, исполняющим определенные обязанности [22, с. 193].

Виды институционального дискурса представляют собой дискурсивные системы и подсистемы, среди которых выделяют медицинский, юридический, образовательно-педагогический, религиозный, экономический дискурсы, иерархически организованные, соотносимые с исторически сложившимися социальными институтами, созданными для «удовлетворения потребностей общества в целом и вместе с тем регулирующими поведение людей посредством установленных правил внутри данной системы» [4]. Систему образуют более или менее крупные *подсистемы* – субдискурсы одного из видов институционального дискурса, выделяемые на основе коммуникативно-прагматических параметров – цели, участники, хронотоп, жанровые и лексико-стилистические особенности.

Остановимся более подробно на понятии **образовательно-педагогического дискурса**, особенностях его структуры и соотношении образующих данную макросистему подсистем, одной из которых является ААД. Целью образовательно-педагогического дискурса, отражающего коммуникацию педагога и обучаемого в рамках соответствующего хронотопа, является «социализация нового члена общества – объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от учащегося, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов» [21, с. 3–18; 30, с. 170–173; 20; 18; 41; 53; 71; 33; 26].

В образовательно-педагогическом дискурсе, отражающем характер коммуникации на разных уровнях данного института (начальное, среднее, высшее и пост-высшее образование), помимо **дидактического** (школьного), рассматриваемого исключительно как коммуникативная подсистема, участниками которой выступают школьный педагог и ученик, взаимодействующие в рамках урока [41, с. 190–195; 35], выделяется **академический дискурс**<sup>2</sup>, представляющий собой институционально-обусловленную коммуникативную подсистему с присущими ей жанровыми формами, специфическим понятийным аппаратом и лексикой, которую университетское (академическое) сообщество (студенты, профессорско-преподавательский состав, администраторы и стейкхолдеры вуза) использует в рамках различных видов деятельности высшего учебного заведения, актуализируя в коммуникации специфическую терминосистему, понятийный аппарат, систему ценностей, стилистические формулы, служащие реализации комплексной цели высшего образования – формирование специалиста с целостным восприятием мира [32; 33; 49; 50; 76].

---

<sup>2</sup> В соответствии с данными англоязычных системных словарей номинация «Academia» обозначает широкий круг понятий: «университетское сообщество», «научное сообщество», «университетская среда»; «образовательное сообщество»; «научные круги», «научное сообщество»; «мир университетской науки», отражающие свою непосредственную связь с коммуникацией, событиями, дискурсивными практиками.

В исследовании академической (вузовской) коммуникации накоплен значительный опыт. Анализ исследований по дискурсу высшего образования показал наличие значительного числа публикаций и диссертаций, в которых отражены проблемы типологии академического дискурса [21; 3; 14; 49; 53], генезиса дискурса с учетом достижений когнитивной [82], социо-, прагма- [51; 32; 33; 71] и трансляционной лингвистики, лексикологии [12; 31].

В АД выделяются подсистемы, репрезентирующие субдискурсы академической коммуникации. Среди них – **научно-педагогический дискурс**, рассматриваемый как результат взаимопроникновения педагогического и научного дискурсов, совпадения функций и жанров с общей системой клишированной научно-учебной коммуникации [3, с. 230; 48; 25], и **научно-академический дискурс**, понимаемый как устное и письменное общение, процесс и результат коммуникативного взаимодействия в сфере высшего образования с целью передачи профессиональных знаний, формирования методологических основ осмысления фактов действительности и подготовки специалистов высшей квалификации [50]. Научно-академический дискурс в широком понимании представляется дискурсивной системой, вырабатывающей научное знание в разных социальных институтах [14; 49].

Академическая коммуникация характеризуется жанровым и тематическим разнообразием в устном и письменном модусах. Жанры АД являются типизированными формами социальных актов с относительно регулярными лексико-стилистическими признаками, возникающими в определенных рекуррентных ситуациях общения. Жанры устного АД соответствуют конкретным формам общения между преподавателем и студентами: аудиторные и внеаудиторные занятия (лекции, семинарские занятия, лабораторно-практические сессии, консультации, экзамены). Среди письменных жанров АД выделяют учебник, электронный учебник, учебное пособие, электронное пособие, учебный справочник, методические рекомендации и др. [51, с. 79–83; 53; 33].

Изучение теоретических источников свидетельствует о том, что в зарубежных теоретических источниках понятие «академический дискурс», как правило, используется для описания такой дисциплины как «академическое письмо» (Academic writing), понимаемое как специфический коммуникативно-стилистический тип научного текста, для которого характерна система дискурсивных формул, лексико-стилистических особенностей академических текстов, используемых в жанрах научных статей, монографий, диссертаций, цель которых – достоверно информировать о предмете исследования. Основными чертами научного стиля являются абстрактность, логичность, однозначность, стилистическая нейтральность [80].

АД, таким образом, можно представить сложноорганизованной целой «системой систем», формирующейся под влиянием различных социальных условий и установок, отражающей разнообразные аспекты университетской деятельности.

### **1.3. Административно-академический дискурс как подсистема академического дискурса**

В рамках АД практически неизученным остается **административно-академический дискурс (ААД)**, являющийся разновидностью академического дискурса и отражающий коммуникацию администрирующих субъектов вуза. ААД в типологии дискурсов выделяется по следующим конвенциональным признакам. Участником ААД является административный орган вуза, членами которого являются заведующие кафедрами, ректорат (проректоры, деканы и их заместители), руководитель вуза, попечительский совет. Состав, номенклатурные особенности, обязанности административного корпуса обусловлены регулятивными документами университета и частично соответствующей лингвокультурой. Роль административного корпуса заключается в управлении действиями учебно-образовательного комплекса, их координировании, а также в формировании образа вуза посредством соответствующих когнитивно-коммуникативных стратегий и речевых тактик, которые и выступают объектом нашего исследования. Хронотоп реализации ААД включает разного рода совещания (деканов, ректоров, проректоров), совет (факультета), собрания (студентов, родителей совместно с представителями администрации вуза). Цель и задачи дискурса данного вида – осуществление руководства образовательной, научной, производственной, хозяйственной и финансовой деятельностью высшего учебного учреждения, определение стратегии, целей и задач развития вуза [70; 71; 32; 33].

Согласно лингвосинергетическому подходу, работа системы обеспечивается взаимодействием всех ее частей, в том числе микросистем, в рамках которых протекает речевая деятельность отдельных индивидов. В синергетической парадигме лидер академического сообщества выполняет функцию *аттрактора* (от лат. – «притягивать»), создающего некоторую совокупность условий, при которых происходит выбор путей эволюции, траектории системы. Аттрактор, благодаря заданным свойствам, с помощью генетической программы преодолевает «хаос», организует систему локального «порядка» и тяготеет к «устойчивости» и конструированию структур более широких масштабов [24]. Администрация и, прежде всего, руководители вузов, обладающие позиционными и психокогнитивными преимуществами, влияют на коммуникативные установки других участников АД, что влечет за собой изменения в ближайшей дискурсивно-концептуальной системе и мегасистеме в целом. Микроструктура, воплощающая в нашем исследовании коммуникативное поведение руководителя высшего учебного заведения, предстает регулятивной и одновременно восприимчивой

структурой, способной генерировать инновации и одновременно учитывать их в процессе своего существования и развития.

В рамках академического дискурса ААД соотносится с **административным дискурсом (АД<sub>мн</sub>)**. Последний является разновидностью институционального дискурса и трактуется в двух направлениях. В широком смысле это сфера деятельности органов государственной власти, связанная с осуществлением исполнительных и распорядительных функций. Утверждается, что данный вид дискурса отражает деятельность органов исполнительной власти, связанную с правоохранительными функциями государства (органы внутренних дел, налоговой полиции). В этом отношении АД<sub>мн</sub> пересекается с юридическим дискурсом (сферой конституционного и административного права) и приравнивается к бюрократическому дискурсу [8]. При такой интерпретации основным является письменный жанр, включающий жанры приказов, резолюций, записок, постановлений и т. п.

В нашем исследовании АД<sub>мн</sub> рассматривается, исходя из иерархичности любой организации, в которой сотрудники подчиняются руководителю или субъекту с управленческой функцией, если речь идет об организации с эгалитарной моделью, выполняя его/ее распоряжения, указания, и представляет собой разновидность управленческого, административно-производственного дискурса. В данной интерпретации адресантом АД<sub>мн</sub> выступает администратор, человек, наделенный полномочиями к управлению; руководитель; законодатель корпоративных норм и правил поведения и общения; носитель определенного статуса, хранитель организационной культуры и ценностей; наставник и учитель; лидер; инициатор данного вида дискурса [16].

Среди признаков АД<sub>мн</sub> выделяются статусно-квалифицированные участники – руководитель, подчиненные; хронотоп – офис, кабинет шефа; цель института – информационная; ценности – своевременность, точность, исполнительность; жанры – устные и письменные (обвинение, порицание, критика, оправдание) [73]. АД<sub>мн</sub> пронизан целенаправленным осуществлением человеческих устремлений и желаний, намерений и ожиданий людей. Поэтому дискурсивное поведение характеризуется аргументацией, стремящейся убедить, и активным использованием в речи, как и в политическом дискурсе, регулирующих эмоционально-волевых перформативных речевых актов, квеситивов и др. [38].

Таким образом, ААД рассматривается нами как область пересечения АД<sub>мн</sub> с АД и представляет собой тип коммуникации особого рода, предназначенный для реализации функций планирования, организации, контроля за исполнением, мотивации, хранения ценностей академического сообщества и реализуемый посредством различных каналов многоаспектной

деятельности университета [16]. Стратегическая коммуникация руководителя академического сообщества реализует указанные задачи при помощи находящихся в его распоряжении жанров, детерминированных административными обязанностями, уровнем культуры, условиями деятельности, психологическими особенностями и профессиональными компетенциями руководителя вуза.

Наша гипотеза состоит в том, что ААД (в его письменной и устной манифестациях) формируется с учетом конвенций административного и академического дискурсов с целью осуществления властных функций в форме нормативного предписания и легитимации векторов ценностных ориентаций и моделей поведения.

#### **1.4. Истоки и основные этапы формирования ААД в англосаксонских (британской и американской) академических культурах**

В англосаксонских культурах вопросы управления образовательными организациями связаны с основанием в XI веке Оксфордского университета (официальная дата основания – 1096 г.) и Кембриджского университета в XII веке (1209 г.) на территориях современной Великобритании как изначально религиозных учреждений, готовивших христианское духовенство – элиту общества того времени. В XVII–XIX веках в Великобритании появляются Red Brick universities (университеты из красного кирпича – гражданские университеты) для подготовки гражданских специалистов, таких как административные работники, государственные служащие, юристы, ученые, химики и инженеры, характеризующиеся упором на профессиональные компетенции<sup>3</sup>.

Американская система высшего образования начинает свою историю с момента создания в Северной Америке Гарвардского университета (1636 г.)<sup>4</sup>, учрежденного пилигримами-пуританами из Англии с целью всесторонней подготовки священнослужителей, во многом управлявших новым обществом, и развивается благодаря деятельности меценатов, филантропов, основавших крупные национальные университеты, создававших для этого фонды, нередко

---

<sup>3</sup> В более поздний период, благодаря решениям британского правительства под руководством премьер-министра Маргарет Тэтчер (1979–1990 гг.), введены дотации, стимулирующие развитие крупных исследовательских университетов, предусмотрена интеграция иностранных студентов, и от университетов потребован более высокий уровень ответственности за использование государственных средств [100].

<sup>4</sup> Основателем Гарвардского университета был христианский проповедник и миссионер Джон Гарвард, завещавший перед смертью половину своего состояния, а также около 400 книг из своей библиотеки новому колледжу. В благодарность за пожертвование в 1639 году учебное заведение было переименовано в Гарвардский колледж.

жертвует при этом своей собственностью (в частности, землей) и принимая участие в управлении созданным университетом [51].

В системе высшего образования в англосаксонских культурах к началу XIX века были сформированы такие интегральные для всей системы принципы, как *liberal arts* и *academic freedom*. Подробно изложенные английским католическим кардиналом Джоном Генри Ньюменом в работе *Idea of a University* (1858) идеи об интеграции *философско-гуманитарной составляющей* (*liberal arts*) в университетские программы, обеспечивающие профессиональную подготовку студентов, оказали большое влияние на устройство многих университетов европейских стран и США. Идея академической свободы в системе высшего образования возникает в процессе реформирования американского образования во второй половине XIX века, когда в результате академической революции богословами и педагогами с оглядкой на научно-исследовательские вузы Германии, основанные по модели Вильгельма фон Гумбольдта, пересматривались устройство и программы американских колледжей, занимавшихся лишь формированием «благонадежных членов общества». В гумбольдтских университетах важное значение имела академическая свобода (нем. *Lehrfreiheit*), обеспеченная правительством государства и понимаемая, с одной стороны, как свобода профессорско-преподавательского сообщества и право преподавателей самим решать, чему и как учить, а с другой – право студентов на свободное перемещение внутри образовательной системы с правом регистрации в разных университетах с целью накопления различных курсов с сертифицированием [18, с. 290–317].

В рамках социологических и педагогических подходов с начала XIX века в США активно разрабатываются различные теории в сфере администрирования вузов. Считается, что первый курс, предназначенный для подготовки руководителей вузов, был разработан и проведен в 1881 году Уильямом Т. Пейном (William T. Payne), профессором Мичиганского университета. В 1904 году Кубберли и Стрейер (Cubberley and Strayer) стали первыми профессорами в сфере администрирования образования в США, которые подчеркивали необходимость использования научных подходов в администрировании высшей школой. Спустя год успешно проходят первые восемь защит докторских диссертаций по администрированию вузов [74].

В XX веке вопросы управления высшими учебными учреждениями рассматриваются в рамках социологии образования [59; 38; 45; 85; 18], философии образования [72; 81; 76; 61], психологии [38; 63; 84; 56; 78; 65], теории лидерства в сфере управления образовательными организациями (*theories of educational leadership*) [59; 78; 58; 74], а также социо-экономического подхода [23; 81; 15], с учетом которого университет предстает *социально-экономической системой* со взаимосвязанными между собой учебной, научной,



социальной, хозяйственной структурами, требующей многовекторного регулирования процесса создания ценностно-нагруженного «продукта» – профессиональных компетентностей студентов со сформированной социально-экологической ответственностью [83].

Однако особенности коммуникативного поведения АА в университете, как в устной, так и письменной формах («text» and «talk»), «глобальные и локальные» дискурсивные стратегии [82; 67], а также факторы, влияющие на них, не попадали до сих пор в поле зрения лингвистов, так же как и особенности коммуникации старших (senior) и младших (junior) администраторов вузов [65; 57; 68; 75; 32]. Это подчеркивает актуальность настоящего исследования. Сочетание социолингвистического и дискурсивного подходов с присущими им метаязыком и технологиями дает возможность комплексного анализа ААД, обслуживающего коммуникативные потребности высших университетских администраторов.

### **1.5. Лингвокультурные особенности номенклатуры англоязычного ААД**

В номенклатуре англоязычного ААД для обозначения первого лица в университете используются следующие номинации: «President» в американском академическом сообществе, Vice Chancellor (VC) в британском.

В британской системе высшего образования функционируют две номенклатурные единицы, используемые для обозначения руководителей вузов. Должность канцлера (англ. **Chancellor**) формальная, ее занимает выдающийся человек из академической или общественной среды, который обычно не является резидентом и не занимает какую-либо другую должность в университете<sup>5</sup>. В соответствии с Уставом, канцлер несет ответственность за рассмотрение некоторых споров и является почетным гостем нескольких колледжей университета. Канцлер также председательствует на торжественных церемониях, наиболее известной из которых является ежегодная церемония вручения почетных степеней. Согласно словарю Merriam Webster, номинация Chancellor (канцлер) – от старофранцуз. *Chancelier* – royal secretary; от лат. *Cancellarius* (*придворный*), появившаяся в XIV веке, обозначает следующее: 1) секретарь принца, короля; 2) главный секретарь посольства; 3) римско-католический священник, возглавляющий церковную канцелярию; 4) титулярный (номинальный) руководитель британского университета; 5) президент университета. В Германии данная номинация используется

---

<sup>5</sup> В настоящий период канцлером Кембриджского университета является лорд Сэйнсбери из Тервилля, который был избран в результате голосования в Сенате в октябре 2011 года.

также для обозначения самого высокопоставленного чиновника страны – ее канцлера.

В Великобритании **Vice-Chancellor** (официальное название – «The Right Worshipful the Vice-Chancellor» («досточтимый Вице-канцлер») является главным академическим и административным должностным лицом университета. Он(а) возглавляет Совет университета (Council of the University), профессорско-преподавательский совет (the General Board of the Faculties) и Финансовый комитет Совета (the Finance Committee of the Council).

В американских университетах наименование **President** (от средне-англ., лат. *praesident-, praesidens*, от *praesidēre*) впервые упоминается в XIV веке и употребляется в значениях: 1) чиновник, председательствующий на собрании; 2) назначенный правительством губернатор подчиненной политической единицы (края, области); 3) руководитель организации (или учреждения), которому, как правило, поручено руководство и управление ее политикой; 4) председатель правительственного органа; 5а) избранный чиновник, исполняющий обязанности главы государства и главного политического руководителя в республике с президентским правительством; 5б) выборный чиновник, имеющий должность главы государства, но обычно только минимальные политические полномочия в республике, имеющей парламентское правительство.

Номинация «**Rector**», также появившаяся в XIV веке, (от лат. «прямой», «честный», «праведный», «справедливый»), традиционно связанная с религиозной сферой, актуализирует такие значения, как: 1) тот, кто направляет, управляет; 2) священнослужитель, член духовенства (в протестанско-епископальной церкви), стоящий во главе прихода; 3) ответственное лицо в англиканской церкви; 4) священник римско-католической церкви, руководящий церковью без пастора; 5) в значении «руководитель, глава университета, школы» термин Rector в англосаксонских культурах со временем был вытеснен наименованиями «Chancellor» и «President» [86].

## 1.6. Руководитель вуза как носитель ААД

Как следует из проанализированных Уставов (Charters) ряда высших учебных заведений США и Великобритании, опубликованных на сайтах университетов, руководитель университета является главным исполнительным директором и академическим администратором учреждения. Его полномочия и обязанности включают три основные сферы ответственности – управление университетом, обеспечение финансирования и осуществление представительских функций. Руководитель – президент (President) в США и вице-канцлер (Vice-Chancellor, а также Principal, President) в Великобритании – отвечает за соблюдение интересов университета, контролирует работу его факультетов и

отделов; является председателем на всех академических собраниях, и представляет университет перед общественностью [104; 106; 101; 102].

Среди основных задач РВ:

- осуществление функции лидерства (Leadership) – обеспечение руководства университетом – как академического, так и административного;
- выполнение представительских функций – РВ является своего рода «лицом» университета в стране и за ее пределами;
- обеспечение адекватного финансирования – создание финансовой базы, достаточной для выполнения миссии, целей и задач университета;
- выполнение важных церемониальных и гражданских обязанностей [104; 106; 77; 79; 101; 102; 94; 95; 97; 105].

От руководителя университета ожидается также принятие своевременных решений в соответствии с требованиями моральной и профессиональной этики; справедливость и беспристрастие в обращении со всеми заинтересованными сторонами, включая преподавателей, сотрудников и студентов, попечителей и стейкхолдеров; определение политики и процедур администрирования и принятия решений [106; 79; 97; 104; 105].

Все эти многочисленные аспекты деятельности РВ закономерно находят отражение в соответствующем репертуаре жанров, которые можно рассматривать как взаимосвязанные микросистемы внутри целостной системы ААД. Для комплексного описания особенностей дискурса РВ необходимо рассмотрение его жанрового разнообразия.

## **2. Классификация жанров ААД**

### **2.1. К проблеме определения термина «жанр речи»**

Чтобы выделить и классифицировать жанры ААД, необходимо уточнить определение понятия «жанр», достаточно полно описанного в теории изучения английского языка для особых целей (English for Special Purposes – *ESP*) [60], теории риторических жанров (Rhetorical Genre Studies – *RGS*) [69; 54], системной функциональной лингвистике (Systemic Functional Linguistics – *SFL*) [66; 9; 10] и некоторых других направлениях лингвистики. Во всех названных подходах в той или иной степени подчеркивается лингвистический («текст») или дискурсивный («контекст») характер жанра [59]. В данном исследовании мы опираемся на: а) теорию риторических жанров (*RGS*), в которой акцент делается на социальной цели жанра, определяемого Миллером [68] как «совокупность типичных риторических действий, основанных на повторяющихся ситуациях», и исследована связь между жанром, обществом и культурой с привлечением этнометодологического подхода; б) традицию австралийских лингвистов, разрабатывающих системно-функциональный подход (*SFL*), в

соответствии с которой явления изучаются в системе, описывается «системная модель языка», интегрирующая понятия «регистр», «тенор», «поле» и др. [66].

В теории жанров М. М. Бахтина, пересекающейся во многом с идеями SFL, жанр является «устойчивым типом высказывания, выработанным в определенной области использования языка и в типичной ситуации социального взаимодействия людей» [9, с. 250].

Среди концепций жанра, основанных на определении, данном М. М. Бахтиным, наиболее полной, в которой учитываются все необходимые параметры, представляется следующая: «Под речевым жанром подразумевается единица речи, являющаяся системно организованной репрезентацией языка, дискурсивный инвариант, характеризующийся определенным тематическим содержанием, композиционной структурой, отбором лексико-фразеологических, грамматических средств и интенционально-прагматическими особенностями» [40; 10].

Основной единицей речевого общения, по М. М. Бахтину, является высказывание. Высказывания отражают специфические условия и цели коммуникации не только своим содержанием (тематическим) и языковым стилем (лексико-стилистическими средствами языка), но, прежде всего, своим композиционным построением. Подчеркивается неразрывная связь всех трех компонентов – тематическое содержание, стиль и композиционное построение. Высказывание отличается завершенностью (целостностью), предметно-смысловой исчерпанностью, речевым замыслом говорящего; типическими композиционно-жанровыми формами [9, с. 159].

Понятие «высказывание» как некой единицы общения некоторые исследователи предлагают заменить понятием «текст», т. к. последнему свойственна смысловая завершенность [14, с. 5–10]. Под определение понятия «тип текста» (или «речевой жанр» в определении М. М. Бахтина) попадает и типовая разновидность текстов (рассказ, письмо, роман и пр.). Понятие «тип текста» служит для обозначения «культурно-исторически сложившейся продуктивной модели, образца текстового построения, определяющего функциональные и структурные особенности конкретных текстов с различным тематическим содержанием» [55; 47, с. 35]. С целью выявления специфики именно риторического произведения предлагается давать указания на цель и адресата речи [2, с. 293–294].

Можно заключить, таким образом, что на сегодняшний день нет единства мнений относительно критериев, которые должны быть положены в основу типологизации жанров – универсальная классификация данных типов текста – жанров еще не создана [67, с. 33].

Бесспорным, тем не менее, остается то, что жанры являются относительно устойчивыми тематическими, композиционными и стилистическими типами текстов. При этом каждый жанр состоит из набора «релевантных текстов, в которых содержатся закреплённые в общественном обращении схемы речевых действий, способы и модели построения речи» [9; 10; 12].

Обобщая ключевые характеристики жанра, выявленные в вышеупомянутых исследованиях по дискурсологии и жанрообразованию: Fairclough (2005), Fakhruddin, Hassan (2015), Halliday (1978), Белова (2002), Горошко (2009), Miller (1984), Griffin (2017) и др., в рамках данного исследования мы интерпретируем жанр как социально и культурно обусловленный устойчивый тип устных и письменных текстов, включая электронные и видео произведения, единство характерных свойств формы и содержания которых определяется участниками, хронотопом, целью и условиями (конкретного) дискурсивного события, и оказывающий регулятивное воздействие. Жанры ААД отражают виды деятельности современного университета и его руководителя и обусловлены особенностями той академической культуры, в которой они сложились.

Необходимо также затронуть идею, высказанную и развиваемую М. М. Бахтиным, о первичных и вторичных жанрах, в связи с упоминанием данных понятий в нашей работе. В основу данного разграничения заложен признак производности. По мнению ученого, *первичные жанры* включают произведения бытовой, повседневной коммуникации; жанры *вторичные* фигурируют в более сложных условиях, отличных от условий непосредственного общения, и функционируют в публичных сферах (например, в официальной и публичной коммуникации) [9; 10].

В нашей классификации мы используем понятия «первичный» и «вторичный» для обозначения *эпидейктических жанров ААД*, включающих *первичные*, или основные, и *вторичные*, или рамочные жанры, представленные на торжественных академических мероприятиях (например, приветственные обращения к участникам конференций или в письменной коммуникации – вступительное слово к годовому отчету).

## **2.2. Критерии классификации жанров ААД**

Наша классификация жанров ААД строится по принципу *бинарных оппозиций*. Соответственно, противопоставляются письменные и устные, традиционные и инновационные жанры, каждый из которых, в свою очередь, подразделяется на эпидейктические и неэпидейктические разновидности. Вторичные критерии, к которым мы относим формально-прагматические и формально-технические характеристики, выполняют детализирующие –

уточняющую и конкретизирующую функции. Совокупность оппозиций формирует системно-жанровую матрицу жанровой структуры британского и американского ААД.

Таблица 1

### Критерии классификации жанров ААД

Оппозиции	Функции
1. Устный vs письменный	Дифференциация устных и письменных жанров ААД
2. Традиционный vs инновационный	Дифференциация традиционных и инновационный жанров
3. Эпидейктический vs неэпидейктический	Дифференциация эпидейктических и неэпидейктических жанров ААД
<b>Формальные критерии</b>	
4. Формально-технический	Идентификация макро-, мини- и микрожанров ААД
5. Формально-прагматический	Идентификация участников, хронотопа и тематики конкретного образца ААД

1) По критерию «устные/письменные», противопоставляются жанры *устные* и *письменные*.

2) Как в письменных, так и в устных жанрах выделяются *традиционные* и *инновационные* жанры. К *традиционным* жанрам ААД относятся выступления, входящие в систему ритуалов и традиций, сложившихся в университетах на протяжении несколько сотен лет и ежегодно произносимые в американских и британских вузах их руководителями. *Инновационные (электронные)* жанры выступлений отражают стремление РВ использовать современные цифровые технологии.

3) В системе ААД выделяются также *эпидейктические* (церемониальные, ритуальные) и *неэпидейктические* жанры выступлений РВ (научно-академические, научно-популярные жанры, жанр интервью, медиативный жанр, жанр радиовыступлений и др.).

4) Формальные критерии детализируют классификацию жанров ААД.

По *формально-техническому* критерию жанры дифференцируются по объему (количество слов, знаков в случае письменных и времени звучания в случае устных жанров). Соответственно, выделяются жанры крупные (2500–3000 слов), средние (около 2000 слов) и малые (до 500 слов) по объему жанры,

названные нами соответственно *макро-, мини- и микро-*жанрами. В соответствии с *формально-прагматическим* критерием жанры различаются по таким параметрам, как характер аудитории, хронотоп, тематика, характерные для каждого типа (см. табл. 1).

### **2.3. Материал и методика исследования**

Материалом исследования послужили тексты устных и письменных выступлений руководителей ведущих университетов США и Великобритании, вошедших в десятку лучших по официальным данным 2018–2019 годов. Рейтинги лучших американских и британских университетов составлены на основе тщательного анализа академических, финансовых и других данных Министерств образования стран, а также отзывов студентов и выпускников [90; 91].

Аналізу подверглись более 4000, устных, письменных, видео (более 100 часов эфирного времени) выступлений, включая публикации в соцсетях, адресантами которых являются руководители американских и британских высших учебных заведений. Проанализированные тексты размещены на официальных Интернет-сайтах университетов, в социальных сетях, на видео платформах (Vimeo, Youtube), в СМИ изданиях и т. д.

Методика проведения анализа включала несколько этапов с применением различных методов.

На первом этапе были проанализированы выступления руководителей *американских и британских вузов* по системным и формально-прагматическим критериям, объединены в соответствующие группы, обеспечены ссылками и некоторыми сопроводительными комментариями страноведческого характера.

На втором этапе данные были систематизированы в виде таблицы (см. табл. 2) с целью дальнейшего анализа.

Третий этап заключался в сравнительном анализе жанровых форм британского и американского ААД, сложившихся в сопоставляемых академических культурах.

## **3. Результаты исследования**

### **3.1. Классификация жанров ААД в американской и британской академических культурах**

По мнению экспертов, выступления руководителей организации обеспечивают «информационную поддержку» стратегии развития, бренда компании на рынке [95].

Цель комплексной дискурсивно-коммуникативной деятельности РВ – информирование общества о достижениях вуза, перспективных проектах, системе ценностей, принятых в данном учебном заведении с целью их популяризации, обмена опытом, привлечения лучших научных кадров и потенциальных абитуриентов.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что коммуникативная деятельность РВ характеризуется богатым жанровым разнообразием, включающим использование многообразных дискурсивных стратегий и каналов связи (письменный, устный, медиа) и направлена на создание положительного имиджа вуза и, соответственно, благоприятных условий для его развития. Результаты анализа обобщены в таблице 2.

Таблица 2

### Классификация жанров ААД

Американский ААД	Британский ААД
<b>1. Традиционные устные жанры</b>	
<b>1.1. Первичные эпидейктические устные жанры, включающие:</b>	
<i>а) Выступления, адресованные академическому сообществу и гостям университета</i>	
1.1.1. Инаугурационные речи	Инаугурационные речи и лекции
Обращения к академическому сообществу и студентам перед началом учебного года	
1.1.2. Обращения к первокурсникам	
1.1.3. Обращения, адресованные выпускникам на церемонии вручения дипломов	
1.1.4. Выступления перед выпускниками кадетского корпуса ROTC (Reserve Officers' Training Corps)	
1.1.5.	Торжественные выступления, произнесенные перед выпускниками зарубежных вузов
<b>1.2. Вторичные (рамочные) эпидейктические жанры</b>	
1.2.1. Вступительные речи на международных научных саммитах и форумах	
1.2.2. Приветственные речи, произносимые во время визитов в зарубежные университеты	
1.2.3.	Поздравительные обращения вице-канцлера в связи с а) назначением канцлера университета; б) празднованием юбилеев университетских центров
<b>1.3. Традиционные неэпидейктические устные жанры</b>	
<b>1.3.1. Научные (Академические) жанры</b>	
1.3.1.1. Основные доклады на саммитах, конференциях	
1.3.1.2. Публичные лекции в зарубежных университетах	



<b>1.3.2. Научно-популярные устные жанры</b>	
<b>1.3.2.1. Интервью</b>	
<i>a) в качестве интервьюера</i>	
1.3.2.1.1. Выступления в роли интервьюера-эксперта	
1.3.2.1.2. Выступления в роли ведущего форумов, посвященных социо-экономическим вопросам	
<i>b) в качестве интервьюируемого</i>	
1.3.2.1.3. Портретные интервью	
1.3.2.1.4. Интервью журналистам	
1.3.2.1.5. Интервью со студентами (студенты интервьюируют РВ)	Интервью, данные студентам (представителям студсоюза, социально активным студентам-блогерам)
<b>1.3.2.2. Жанры медитативных выступлений</b>	
1.3.2.2.1. Устные выступления, предназначенные для выпускников, окончивших бакалаврские программы, проводимые в университетской часовне	
1.3.2.2.2. Выступления религиозного характера в университетской часовне	
<b>1.3.2.3. Радиовыступления</b>	
1.3.2.3.1.	Радиолекции
1.3.2.3.2.	Радиоинтервью
<b>1.3.2.4. Общественно-политический жанр выступлений</b>	
	Выступления в Парламенте (Палате Общин)
<b>1.4. Инновационные устные жанры</b>	
1.4.1. Видеообращения к профессорам и студентам на Youtube	
1.4.2.	Презентации научной деятельности вице-канцлера
1.4.3.	Выступления с целью рекламы видео проекта
1.4.4.	Выступления с целью приглашения абитуриентов в университет
<b>2. Традиционные письменные жанры</b>	
<b>2.1. Первичные эпидейктические письменные жанры</b>	
2.1. Панегирики в адрес коллег в связи с (а) новым назначением	

(б) важной юбилейной датой (в) уходом с высокой административной должности (декан)	
<b>2.2. Вторичные (рамочные) эпидейктические жанры</b>	
2.2.1. Вступительное слово в ежегодных отчетах о работе университета, в том числе финансовых	
2.2.2.	Вступительное слово в ежегодных отчетах о работе университета, в том числе финансовых
<b>2.3. Неэпидейктические письменные жанры</b>	
<b>2.3.1. Научно-академические макро-жанры</b>	
2.3.1.1. Статьи в академических изданиях	
2.3.1.2. Монографии	
<b>2.3.2. Научно-популярные жанры</b>	
2.3.2.1. Статьи в национальной и международной прессе	
2.3.2.2. Статьи в университетских периодических изданиях	
2.3.2.3.	Интервью, опубликованные в газетах
2.3.2.4.	Письма, опубликованные в печатных периодических изданиях
2.3.2.5.	Блоги
<b>2.3.3. Апеллятивно-оценочные мини-жанры</b>	
2.3.3.1. Заявления и ремарки	Публичные заявления
<b>2.3.4. Эпистолярный жанр</b>	
2.3.4.1. Письма и послания (Letters, Messages), адресованные (а) академическому сообществу в целом и высокопоставленным лицам в связи с выражением обеспокоенности, критики и пр.	Письма и послания коллективу университета в связи с (а) вступлением в должность, (б) началом учебного года (Autumn Letters), (в) завершением учебного года
2.3.4.2.	Короткие письменные сообщения объемом 200 слов, адресованные коллективу
2.3.4.3. Послания выпускникам, выражающие благодарность за финансирование вуза	
<b>2.4. Инновационные жанры</b>	
<i>а) неинтерактивные жанры</i>	

2.4.1. Блоги на официальных университетских сайтах
<i>b) интерактивные жанры</i>
2.4.2. Публикации в социальных сетях

### 3.2. Британский и американский ААД: сопоставительный анализ

В ходе исследования выявлены *системные* (общие для двух сравниваемых академических культур) и *системно-периферийные* (культурно-маркированные жанры ААД), присущие одной из них и отсутствующие в другой. Последние отражают исторические и социальные особенности и ценности, сложившиеся в сравниваемых академических культурах и находящие свое воплощение в коммуникативном поведении руководителей университетов как носителей системы ценностей соответствующего этнокультурного сообщества.

В подсистеме *системных устных* жанров наблюдается полный параллелизм в функционировании традиционных эпидейктических жанров (церемониальные выступления перед коллективом в начале учебного года, выступления перед выпускниками, инаугурационные речи). Устные эпидейктические рамочные жанры представлены в сравниваемых подсистемах приветственными, вступительными речами на международных конференциях и форумах. Идентичным оказывается и состав научно-академических макрожанров (научные доклады); научно-популярного жанра (интервью со студентами). Среди инновационных устных жанров общими являются видеобращения на платформе Youtube.

В подсистеме *системных письменных* жанров в обеих сравниваемых академических культурах присутствуют эпидейктические рамочные жанры (вступительная статья в ежегодных отчетах о работе университета, в том числе финансовых); научно-академические (научные статьи и монографии) и научно-популярные макрожанры (статьи в прессе); апеллятивно-оценочные минижанры (заявления); эпистолярные жанры – письма, адресованные коллективу); инновационные электронные минижанры (блоги) и микрожанры (публикации в Twitter) (см. табл. 2).

Что касается системно-периферийных жанров, то в *американском* дискурсе РВ выделяются некоторые *устные* эпидейктические жанры, отсутствующие в британской подсистеме. Это выступления, адресованные первокурсникам и выпускникам-офицерам запаса в Вооруженных силах США. *Устные медитативные жанры* в американском ААД включают выступления религиозного и литургического характера, например, речи лидеров вузов в университетской часовне в связи с чествованием выпускников (Vasscalaureate

address) и выступления во время церковной службы (Prayers Address), чего в британском ААД отмечено не было.

**Выступления перед выпускниками кадетского корпуса / Remarks at ROTC Commissioning Ceremony (The Reserve Officers' Training Corps (ROTC).**

В американском ААД уникальными являются ежегодные выступления, посвященные выпускникам системы подготовки офицеров запаса (кадетский корпус), готовых служить в Вооруженных силах США. (См. например, Remarks at ROTC Commissioning Ceremony May 24, 2017, Drew Gilpin Faust Tercentenary Theatre, Harvard university, Cambridge, mass, ROTC Commissioning Ceremony Remarks 2015 Jun 2, 2015) [94; 95].

Анализ тематики выступлений данного жанра свидетельствует о том, что в выступлениях выражается признательность и благодарность за готовность пожертвовать жизнью за родину. Приведем отрывок из речи Дрю Джилпин Фауст, 28-го Гарвардского президента, в которой подчеркивается служение отечеству как высшая ценность.

*«Our thanks to the military for their service cannot just take the form of a phrase that falls from our lips when we encounter a member of that 1% who now defend and protect our nation. We must commit ourselves to taking responsibility for the burden our veterans have carried and the price they have paid; we must bind up their wounds and return to them the future they were willing to sacrifice in our behalf. And we must seek to understand, as we exercise our obligations as citizens, what, in Admiral Mullen's words, we «are asking the military to endure». That is the true way to thank them for their service and that would be the very best way for us to fully honor your service to come, your choice, your accomplishment and your dedication as you are commissioned today...» [95].*

**Выступления, адресованные выпускникам, окончившим бакалаврские программы (Baccalaureate Address, Matriculation Address).**

В дополнение к традиционным церемониям вручения дипломов (Commencement) и (Convocation), американские университеты проводят церемонии Бакалавриата (Baccalaureate)<sup>6</sup>. Формально определяемая как литургическая церемония по поводу присуждения ученых степеней и проводимая в университетской часовне (например, Memorial Church в Гарвардском университете), эта церемония во многих высших учебных заведениях США превратилась в более тихое, рефлексивное межконфессиональное мероприятие. В выступлениях бакалавриата подчеркиваются

---

<sup>6</sup> Традиционно церемония Бакалавриат проводится за несколько дней до начала основных церемоний (commencement и convocation), и обычно ее посещает меньшее количество людей.

духовные ценности, нематериальная значимость образования, отмечаются достижения выпускников, личный рост и задачи, которые им предстоит решать в будущем. В США церемония Бакалавриата традиционно является видом богослужения, литургической церемонией в высшем учебном заведении по поводу присуждения ученых степеней. Отметим, что на современном этапе данная традиция теряет свой религиозный акцент [91; 105; 97].

Мероприятия, проводимые во время церемонии Бакалавриата, часто включают в себя выступления студенческих хоров, вокалистов и музыкантов. Их цель – создание особой атмосферы, которая благодаря своему более спокойному тону помогает молодым людям, окончившим вуз, почувствовать определенную ответственность, зрелость. Бакалавриат является волнующим и эмоциональным опытом для студентов и их семей, преподавателей и администраторов вуза.

### **Выступления медитативного характера в университетской часовне (Remarks at Morning Prayers, Prayers Address).**

Выступления-медитации являются текстами среднего объема, подготовленными для произнесения в университетской часовне (например, Appleton Chapel, Memorial Church, Harvard) в связи с началом учебного года, призваны вдохновить слушателей проникнуться общечеловеческими духовными ценностями, смыслом религиозных заповедей (например, при соблюдении шабата – дня отдыха, духовного восстановления) (President Drew Faust Opens Fall Term with Morning Prayers Address August 30, 2017; Remarks at Morning Prayers September 2, 2015 Drew Gilpin Faust, Appleton Chapel, Memorial Church; Lawrence S. Bacow (September 4, 2018 / Morning Prayers, Harvard Memorial Church), размещенные на платформе Soundcloud [91; 106; 97].

В одном из своих выступлений в часовне Йельского университета по поводу соблюдения прав национальных меньшинств его президент Питер Саловой выразил надежду, что его речь «поможет изменить атмосферу в университете и представители меньшинств будут чувствовать себя более комфортно на территории кампуса» (President Christopher L. Eisgruber said that he hoped a gathering of the University community at the Chapel would help to change the climate on campus so that minority members feel fully welcomed [91]).

В подсистеме *письменных* мини-жанров в дискурсе руководителей американских университетов выделяются панегирики, восхваляющие отдельных профессоров университета, письменные обращения, адресованные выпускникам с благодарностью за их финансовую поддержку<sup>7</sup>, коллективу в

---

<sup>7</sup> Выпускники Гарварда являются дарителями крупных денежных сумм на протяжении 375 лет, и благодаря их пожертвованиям сформирован целевой фонд, эндоумент (endowment) Гарварда, составляющий более \$36 млрд.

связи с уходом с должности президента университета, высокопоставленным правительственным чиновникам, нередко содержащие критику принятых ими в отношении университета решений.

К числу жанров, характерных для *британского* дискурса РВ, но не являющихся типичными или вообще отсутствующими в американском ААД, следует отнести: инаугурационные лекции, эпидейктический жанр поздравления с назначением канцлера, жанры радиовыступлений, выступления РВ в комитетах Парламента в Палате Общин [71].

#### **Общественно-политический жанр – выступления в Парламенте (Палате Общин).**

Ряд руководителей британских вузов принимает участие в общественно-политических обсуждениях в Парламенте. Так, Президент и проректор имперского колледжа (UCL President & Provost) профессор Майкл Артур является ведущим представителем в группах сообществ СМИ и выступает в избранных комитетах по науке и технике Палаты Общин в Парламенте Соединенного Королевства. (The Science and Technology Committee's, House of Commons) и комитете по делам образования (Education Select Committee Commons) по поводу важных национальных событий, таких как Brexit, высказывая свою позицию об их влиянии на систему высшего образования [93; 102; 103].

#### **Жанр выступлений по радио (радиовыступления):**

– *радиолекции*. В британском ААД существует такая форма выступлений, как чтение лекций в рамках просветительских передач, транслируемых по радио. Известна лекция вице-канцлера Оксфордского университета Луизы Ричардсон о единстве в эпоху отчуждения – «Citizens of the world: The power of connectedness in an age of alienation», was recorded in front of a live audience in November 2016, Littleton Lecture (RTE website) и др. [92; 98].

– *радиоинтервью*. В рамках радиопередачи ведущие берут интервью у лидеров академических сообществ. Известно интервью проф. Элис Гаст, вице-канцлера Имперского колледжа Лондона в передаче The Science Show [101] (Prof. Alice Gast (VC) Imperial College London – riding the wave of revolutions in science), а также интервью Элисон Ричард (344-й вице-канцлер Кембриджского университета) в радио передаче Desert Island Discs (radio BBC website) [89].

#### **4. Некоторые выводы на основании изложенного.**

Исследование ААД базируется на положениях дискурсологии, социокультурологии с учетом принципов междисциплинарности, антропоцентризма, логоцентризма, гармонизацию которых обеспечивает лингвосинергетическая

парадигма, интегрирующая различные системы научного знания для всестороннего изучения явлений дискурса.

В свете синергетического подхода ААД является открытой, самоорганизующейся системой, взаимодействующей с такими смежными дискурсивными средами как АД и АД<sub>МН</sub>, и представляющей собой разновидность институционального дискурса. В англоязычном академическом дискурсе ААД – это сложная коммуникативная система, интегрирующая ряд подсистем, представленных различными жанрами, отражающими многообразные функции и сферы ответственности высшего администратора вуза.

В британской и американской академических культурах ААД демонстрирует богатую палитру жанров – устных и письменных, традиционных и инновационных, эпидейктических и неэпидейктических, монологических и интерактивных, отражающих и обслуживающих многостороннюю деятельность и разнообразие функциональных обязанностей лидера университета (информирование, оценка, представительские функции, лидерство), что позволяет говорить о сложившейся в рамках англоязычной академической культуры особой достаточно сбалансированной и динамично развивающейся академической коммуникативной субкультуры, включающей достаточно обширный арсенал жанров и каналов коммуникации.

Построенная на принципе бинарных оппозиций авторская классификация жанров ААД противопоставляет системные (общие для сравниваемых академических культур) и системно-периферийные (культурно-маркированные жанры ААД), присущие одной из них и отсутствующие в другой.

В двух сравниваемых академических культурах общими системными составляющими американского и британского ААД являются традиционные устные эпидейктические жанры (церемониальные выступления перед коллективом в начале учебного года, выступления перед выпускниками, инаугурационные речи); устные эпидейктические рамочные жанры (приветственные, вступительные речи на международных конференциях и форумах); научно-академический макрожанр (научные доклады); научно-популярный жанр (интервью со студентами). Среди инновационных устных жанров идентичными оказываются видеообращения на платформе Youtube. В подсистеме системных письменных жанров в обеих сравниваемых академических культурах общим оказывается состав эпидейктических рамочных жанров (вступительная статья в ежегодных отчетах о работе университета, в том числе финансовых); научно-академических (научные статьи и монографии) и научно-популярных макрожанров (статьи в прессе); апеллятивно-оценочных минижанров (заявления); эпистолярных жанров (письма, адресованные коллективу); инновационных электронных минижанров (блоги) и микрожанров (публикации в Twitter).

В американском ААД, в отличие от его британской параллели, в подсистеме *устных эпидейктических* жанров фигурируют традиционные выступления, адресованные РВ первокурсникам и выпускникам, а также офицерам запаса Вооруженных сил США; устные выступления медитативного характера, выступления в университетской часовне в связи с чествованием выпускников и некоторые другие выступления религиозного характера. Подсистема *письменных* мини-жанров в американском ААД включает панегирики, восхваляющие отдельных профессоров университета, письменные обращения, адресованные выпускникам с благодарностью за их финансовую поддержку, коллективу в связи с уходом с должности президента университета, высокопоставленным правительственным чиновникам, нередко содержащие критику принятых ими в отношении университета решений.

К числу жанров, характерных для *британского* дискурса РВ, но не являющихся типичными и вообще отсутствующими в американском ААД, относятся: инаугурационные лекции, эпидейктический жанр поздравлений с назначением канцлера, жанры радиовыступления, выступления РВ в комитетах Парламента в Палате Общин.

Носителем и хранителем данной субкультуры выступает университетская администрация, прежде всего, в лице руководителя вуза, в распоряжении которого имеется обширный арсенал коммуникативных стратегий и средств осуществления его/ее основного предназначения – создания имиджа вуза, реализующего высокую гуманитарную миссию.

## Литература

1. Алексеева, И. С. (2008). *Текст и перевод. Вопросы теории*. М. : Междунар. отношения, 181 с.
2. Алешина, Е. Ю. (2016). Жанровая градация политического дискурса. *Российский гуманитарный журнал*, т. 5, 3, с. 293–294.
3. Аликаев, Р. С. (1999). *Язык науки в парадигме современной лингвистики*. Нальчик: Эль-Фа, 318 с.
4. Андреев, Ю. П. (1997). *Социальные институты: содержание, функции, структура*. Свердловск: Инфра-М, 84 с.
5. Анисимова, Т. В. (2000). *Типология жанров деловой речи (риторический аспект)* [online]. Краснодар. Available at: [http://www.ahmerov.com/book\\_1059\\_chapter\\_1\\_ANNOTAIJA.html](http://www.ahmerov.com/book_1059_chapter_1_ANNOTAIJA.html) [Accessed 20.09.20].
6. Аристотель. *Риторика. Глава IX* [online]. Available at: [https://www.e-reading.club/chapter.php/71986/10/Aristotel%27\\_-\\_Ritorika.html](https://www.e-reading.club/chapter.php/71986/10/Aristotel%27_-_Ritorika.html) [Accessed 20.09.20].



7. Астахова, В. И. (2020). Вузовские научные школы в поисках выхода из кризисного тупика. *Вчені записки ХГУ «НУА»*, [online] додаток до XXV т., с. 11–27. Available at: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3707787> [Accessed 20.09.20].
8. Барсегян, В. М. (2018). Административный дискурс: структура, объем, практики производства и легитимации текстов. *Журнал социологии и социальной антропологии*, [online] 21(1), с. 107–135. <https://doi.org/10.31119/jssa.2018.21.1.5>.
9. Бахтин, М. М. (1997). *Собрание сочинений*. Москва: Русские словари, т. 5. *Работы 1940-х – начала 1960-х годов*, 250 с.
10. Бахтин, М. М. (1986). Проблема речевых жанров. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 263 с.
11. Будник, С. В., Молодча, Н. С. (2019). Стратегія перекладу академічних номенклатурних одиниць. В: М. О. Зінченко, Л. Л. Макарук, ред. *Актуальні проблеми розвитку природничих та гуманітарних наук*. Луцьк, с. 408–410.
12. Бацевич, Ф. (2002). *Термінологія комунікативної лінгвістики: аспекти дискурсивного підходу* [online]. Available at: [http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK\\_Wisnyk453/TK\\_wisnyk453\\_bacewych.htm](http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk453/TK_wisnyk453_bacewych.htm) [Accessed 20.09.20].
13. Белова, А. Д. (2002). Поняття «стиль», «жанр», «дискурс», «текст» у сучасній лінгвістиці. *Іноземна філологія*, вип. 32–33, с. 11–14.
14. Блох, М. Я. (2013). Дискурс и системное языкознание. *Язык. Культура. Речевое общение*, 1, с. 5–10.
15. Дьяченко, Е. Л., Мироненко, А. (2019). Академическое руководство через призму менеджериализма: связь между развитием вуза и научной специальностью ректора. *Вопросы образования*, 1, с. 137–158.
16. Евтушенко, О. А. (2012). Корпоративный жанр поздравления в административном дискурсе. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, 1(1), с. 149–154.
17. Ежова, Т. В. (2007). Педагогический дискурс и его проектирование. *Эйдос*, [online]. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm> [Accessed 20.09.20].
18. Землякова, Т. М. (2019). Американо-германская академическая миграция и возникновение американского исследовательского университета (1860–1910). *Вопросы образования*, 1, с. 290–317.
19. Бондаренко, Е. В., Мартынюк, А. П., Фролова, И. Е. и Шевченко И. С. (2017). *Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка*. Харьков: Изд-во Харьк. нац. ун-та им. В. Н. Каразина, 246 с.
20. Карасик, В. И. (1999). Характеристики педагогического дискурса. В: *Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики*. Волгоград: Перемена, с. 3–18.

21. Карасик, В. И. (2000). О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*. Волгоград: Перемена, с. 5–20.
22. Карасик, В. И. (2002). *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград. гос. пед. ун-т. Волгоград: Перемена, 477 с.
23. Кларк, Б. Р. (2011). *Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации*. Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 240 с.
24. Князева, Е. Н., Курдюмов, С. П. (1992). Синергетика как Новое Мировидение: Диалог с И. Пригожиным. *Вопросы философии*, [online] 12. Available at: [http://ddpu-filolvisnyk.com.ua/uploads/arkhiv-pomerov/2016/NV\\_2016\\_6/13.pdf](http://ddpu-filolvisnyk.com.ua/uploads/arkhiv-pomerov/2016/NV_2016_6/13.pdf) [Accessed 20.09.20].
25. Кожемякин, Е. А. (2009). Образовательно-педагогический дискурс. *Современный дискурс-анализ*, 1.
26. Крылова, О. А. (2006). *Лингвистическая стилистика*. Москва: Высшая школа, кн. 1, 226 с.
27. Кубрякова, Е. С. (2000). О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (Обзор). *Сборник обзоров. Сер. «Теория и история языкознания»*. Москва: ИНИОН РАН, с. 7–25.
28. Куликова, Л. (2006). *Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме*. Красноярск, с. 392.
29. Макаров, М. Л. (2003). *Основы теории дискурса*. Москва: Гнозис, с. 280.
30. Михальская, А. К. (2006). Педагогическая риторика. *Языковое общение*, вып. 8–9 (16–17), с. 170–173.
31. Молодча, Н. Тоболь, В. (2018). До питання дослідження академічних номенів (на матеріалі найменувань навчальних курсів лінгвістичного напряму гарвардського університету). У: *Зб. тез доповідей IV міжнар. молод. наук.-практ. Інтернет-конференції. «Наука і молодь в 21 сторіччі»*. Полтава: ПУЕТ, с. 317–319.
32. Молодчая, Н. С. (2019(a)). К вопросу о социолингвистических характеристиках административно-академического дискурса (на материале анализа эпидейктических речей президента Гарвардского университета (2007–2018 гг.) Дрю Фауст Джилпин, традиционно произносимых перед выпускниками по окончании учебного года). *The European Journal of Humanities and Social Sciences*, [online] 1, с. 144–151. Available at: [http://ppublishing.org/upload/iblock/1e8/EJH-1\\_2019.pdf](http://ppublishing.org/upload/iblock/1e8/EJH-1_2019.pdf) [Accessed 20.09.20].
33. Молодчая, Н. С. (2019). Ретроспектива исследования речевого творчества (на материале инновационной лексики англоязычного академического дискурса). *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»* [online] додаток до 25 т., с. 290–302. Available at: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3707936> [Accessed 20.09.20].
34. Нелинейные структуры в синергетике (1987). [video]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=oUUcAfLRcGk> [Accessed 20.09.20].

35. Олешков, М. Ю. (2007). *Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов)*. Д-р филол. наук: 10.02.19. Нижний Тагил.
36. Пихтовникова, Л. С. (1998). Проблемы мови мовленнєвої діяльності та викладання іноземних мов. *Вісник Харківського державного університету*, 406, с. 154–159.
37. Пихтовникова, Л. С. (2016). Прагмастилістика дискурса в свете лингвосинергетической парадигмы. *Когниция, коммуникация, дискурс*, 13, с. 114–130.
38. Резник, С. Д. (2009). Карьера ректора: какой ей быть? *Университетское управление: практика и анализ*, [online] 5, с. 7–14. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kariera-rektora-kakoy-ey-byt/viewer> [Accessed 20.09.20].
39. Русакова, О. Ф., Русаков, В. М. (2005). PR-дискурс: теоретико-методологический анализ. Общая модель институционального дискурса. *Дискурс-Пи*, вып. 5, с. 280–311.
40. Селіванова, О. О. (2006). Сучасна лінгвістика. *Термінологічна енциклопедія*. [online]. Полтава: Довкілля, 716 с. Available at: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/6636/1/35.pdf> [Accessed 20.09.20].
41. Семенюк, О. А. (2009). *Основи теорії мовної комунікації*. Київ: ІнЮре, с. 190–195.
42. Тарасова, Е. В. (2017). Science and Education a New Dimension. *Philology*, [online] v. (28), iss. 115. Available at: [http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ye.\\_v.\\_tarasova\\_discourse\\_in\\_a\\_systemic-integrative\\_aspect.pdf](http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ye._v._tarasova_discourse_in_a_systemic-integrative_aspect.pdf) [Accessed 20.09.20].
43. Тарасова, Е. В. (2020). Синергетика и наука о языке: концепции и принципы синергетики в лингвистических исследованиях, проводимых в ХГУ «НУА». *Вчені Записки ХГУ «НУА»*, [online] додаток до XXV т., с. 302–314. Available at: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3707942> [Accessed 20.09.20].
44. Тарасова, Е. В. (2015). Языковая личность в свете синергетического принципа взаимодействия системы и среды. *Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*, 9–10 (37), с. 165–170.
45. Резник, С. Д., Филиппов, В. М. (2013). Управління вищим навчальним закладом. 3-е изд., перераб. Москва: ИНФРА-М, 416 с.
46. Хакен, Г. (1980). *Синергетика*. Москва, 226 с.
47. Чернявская, В. Е. (2005). *Интерпретация научного текста*. Москва: КомКнига, 128 с.
48. Шаталова, С. В. (2009). Эпидейктические жанры речи. Канд. филолог.: 10.02.01. [online]. Ярославль. Available at: <http://www.dslib.net/russkij-jazyk/jepidejkticheskie-zhanry-rechi.html> [Accessed 20.09.20].
49. Шепітько, С. В. (2014). Науковий via академічний дискурс: питання типології. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер.: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних*

мов, [online]. 1102, вип. 77, с. 76–80. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPG\\_2014\\_1102\\_77\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPG_2014_1102_77_14) [Accessed 20.09.20].

50. Шпенюк, И. Е. (2016). Научно-академический дискурс как институциональный тип дискурса. *Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины*, [online] 4(97). Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/76002027.pdf> [Accessed 20.09.20].

51. Ярхо, А. В. (2006). Коммуникативные стратегии построения симметрии в американском педагогическом дискурсе (на материале аутентичных скриптов педагогического дискурса университетов США). *Вісник харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов*, 741, с. 79–84.

52. Altenberg, L. (1990). Beyond Capitalism: Leland Stanford's Forgotten Vision *Sandstone and Tile*, [online] vol. 4 (1), pp. 8–20. Available at: <http://dynamics.org/Altenberg/PAPERS/BCLSFV/LeeBCLSFV.pdf> [Accessed 20.09.20].

53. Babak K., Molodcha N. (2020). Academic discourse as an integrative institutionally conditioned communicative system. *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація*. Харків: Вид-во «Точка», pp. 7–8.

54. Bawarshi, A. S., Reiff, M. J. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press LLC Bazerman.

55. Beaugrande, R. de, Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

56. Bennett, J. B. (1983). Managing the Academic Department. *Macmillan Series in Higher Education*. New York: American Council on Education.

57. Brandebury, A. R. (2015). *Speaking to value: A content analysis of State of the University speeches*. Indiana State University, ProQuest Dissertations Publishing.

58. Breakwell, M., Tytherleigh, M. Y. (2008). *Vice-Chancellor's Office, University of Bath March* [online]. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/characteristics-roles-and-selection-vice-chancellors-summary-report> [Accessed 20.09.20].

59. Bryman, A. (2007). Effective Leadership in Higher Education: A Literature Review. *Studies in Higher Education*, vol. 32, 6, pp. 693–710.

60. Fakhruddin, W.F.W.W., Hassan, H. (2015). A Review of Genre Approaches within Linguistic Traditions. *LSP International Journal*, vol. 3, is. 1, pp. 53–68.

61. Glanzer, P. L., Alleman, N. F. and Ream, T. C. (2017). *Restoring the soul of the university*. Academic, 385 p.

62. Gonai, F. (2016). A Department Chair: A lifeguard without a Life Jacket. *Higher Education Policy*, 29, pp. 272–286.

63. Greenleaf, K. R. (2002). *Servant Leadership A journey into the Nature of Legitimate power and greatness* New York. Mahwah, N.J., 370 p.

64. Griffin, J. W. (2017). *Congruent Affinities: Reconsidering the Epideictic University of Oregon*. ProQuest Dissertations Publishing.
65. Haake, U. The discourse on academic leadership amongst novice department heads in Higher Education. [online] *Education-Line*. Available at: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003189.htm> [Accessed 20.09.20].
66. Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
67. Fairclough, N. (2005). Genres in political discourse. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, Elsevier, 33 p.
68. Floyd, A. (2016). Supporting Academic Middle Managers in Higher Education: Do we Care? *Higher Education Policy*, 29, pp. 167–183.
69. Miller, C. (1984). *Genre as Social Action. Genre and the New Rhetoric*. Bristol: Taylor and Francis, pp. 67–77.
70. Molodcha, N. S. (2019). On the administrative academic discourse sociolinguistic characteristics (on the material of Harvard University President Drew Gilpin Faust epideictic speeches). *The European Journal of Humanities and Social Sciences*, [online] 1, pp. 144–151. Available at: [http://ppublishing.org/upload/iblock/1e8/EJH-1\\_2019.pdf](http://ppublishing.org/upload/iblock/1e8/EJH-1_2019.pdf) [Accessed 20.09.20].
71. Molodcha, N. S. (2020). Ethnoculturally Marked Genres of the American and British Academic Administrative Discourse. *International Journal of Education and Science*, [online]. Available at: DOI:10.26697/ijes.2020.2.18 [Accessed 20.09.20].
72. Newman, J. H. (2017). *The idea of a university*. San Diego: Ubi Caritas Press, 428 p.
73. Osuna, David Galicia, Baldí, María Esther Monroy (2016). Rhetoric and administrative discourse. *Contaduría y Administración, Accounting and Management*, vol. 61(3), pp. 582–598.
74. Papa, R. (2005). *The Discipline Of Education Administration: Crediting The Past California State University Sacrament* [online]. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/237539282\\_THE\\_DISCIPLINE\\_OF\\_EDUCATION\\_ADMINISTRATION\\_CREDITING\\_THE\\_PAST](https://www.researchgate.net/publication/237539282_THE_DISCIPLINE_OF_EDUCATION_ADMINISTRATION_CREDITING_THE_PAST) [Accessed 20.09.20].
75. Partch, J. J., Kinnier, R. T. (2011). Values and messages conveyed in college commencement speeches. *Current Psychology*, 30(1), pp. 81–92.
76. Singh, D., Stückelberger, Ch. (eds.). (2017). *Ethics in Higher Education Values-driven Leaders for the Future Geneva* [online]. Available at: <https://www.globethics.net/education-ethics-series-online> version [Accessed 20.09.20].
77. Yale university, (2021). *Speeches-Writings* [online]. Available at: <https://president.yale.edu/speeches-writings> [Accessed 16.08.20].
78. Spendlove, M. (2007). Competencies for Effective Leadership. *Higher Education*, 21(5), pp. 407–417.

79. University of Cambridge, (2021). *The role of the Vice-Chancellor* [online]. Available at: <https://www.v-c.admin.cam.ac.uk/role-vice-chancellor> [Accessed 20.09.20].
80. Thonney, T. *Teaching the Conventions of Academic Discourse* [online]. Available at: <https://www.daytonastate.edu/ciwr/files/Academic.pdf> [Accessed 20.09.20].
81. Tight, M. (2019). Mass Higher Education and Massification. In: *International Association of Universities*, pp. 93–108.
82. Van Dijk, T. (1981). Discourse Studies and Education. *Applied Linguistics*, [online]. Available at: <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20studies%20and%20education.pdf> [Accessed 20.09.20].
83. Walker, A., Terry, Q. (1998). Valuing differences: Strategies for dealing with the tensions of educational leadership in a global society. *Peabody journal of Education*, 73(2), pp. 81–105.
84. Wasser, H. (1991). European and American University Leaders. A comparative perspective. *Higher Education Policy*, vol. 4, 4, pp. 25–25.
85. Wortham, S., Rymes, B. (eds.). (2003). The Characteristics, Roles and Selection of Vice-Chancellors Summary. *Linguistic anthropology of education*. Westport: Praeger.

### Справочная литература

86. Merriam-Webster dictionary, (2021). [online]. <https://www.merriam-webster.com> [Accessed 16.08.20].

### Интернет-ресурсы и источники иллюстративного материала

87. *Записки маркетолога*. [online]. Available at: [http://www.marketch.ru/marketing\\_dictionary/marketing\\_terms\\_k](http://www.marketch.ru/marketing_dictionary/marketing_terms_k) [Accessed 27.04.21].
88. *Экспертиза Unimid*. [online]. Available at: <https://unimind.com.ua/homepage> [Accessed 27.04.21].
89. *ABC Radio National*. [online]. Available at: <https://www.abc.net.au/radionational/programs/scienceshow/imperial-college-london> [Accessed 27.04.21].
90. *America's Top College*. [online]. Available at: <https://www.forbes.com/top-colleges/list/> [Accessed 27.04.21].
91. *Chapel Campus Community Gathering Remarks*. [online]. Available at: <https://president.princeton.edu/blogs/chapel-campus-community-gathering-remarks> [Accessed 25.04.21].
92. *Desert Island Discs*. [online]. Available at: <https://www.bbc.co.uk/programmes/p0093604> [Accessed 27.04.21].

93. *Education Select Committee, University College London.* [online]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=AzH295oeGV8&feature=youtu> [Accessed 27.04.21].
94. *Harvard Office of the President.* [online]. Available at: <https://www.harvard.edu/president/speech/2017/2017-remarks-rotc-commissioning-ceremony> [Accessed 25.04.21].
95. *Harvard Office of the President.* [online]. Available at: <https://www.harvard.edu/president/speech/2013/2013-remarks-rotc-commissioning-ceremony> [Accessed 27.04.21].
96. *Harvard Office of the President.* [online]. Available at: <https://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance/history-residency/drew-gilpin-faust> [Accessed 27.04.21].
97. *Harvard Office of the President.* [online]. Available at: <https://www.harvard.edu/2017-remarks-morning-prayers> [Accessed 27.04.21].
98. *RTE Radio 1.* [online]. Available at: <https://www.rte.ie/radio1/michael-littleton-lecture/programmes/2016/1231/843612-michael-littleton-memorial-lecture-2016> [Accessed 25.04.21].
99. *Science and technology Committee.* [online]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=7GRdzhxPPH8> [Accessed 27.04.21]
100. *Thatcher had ‘immense impact’ on higher education.* [online]. Available at: <https://www.timeshighereducation.com/news/thatcher-had-immense-impact-on-higher-education/2003059.article> [Accessed 27.04.21].
101. *The role of a University President for Dummies.* [online]. Available at: [file:///C:/Users/natal/Downloads/The\\_role\\_of\\_a\\_University\\_President\\_for\\_D.pdf](file:///C:/Users/natal/Downloads/The_role_of_a_University_President_for_D.pdf) [Accessed 20.04.21].
102. *UCL President and Provost.* [online]. Available at: <https://www.ucl.ac.uk/provost/multimedia> [Accessed 27.04.21].
103. *UK Parliament.* [online]. Available at: <https://www.parliament.uk/business/committees/committees-a-z/commons-select/science-and-technology-committee/news-parliament-2017/brexit-summit-programme-17-19> [Accessed 27.04.21].
104. *Vice-Chancellor Office.* [online]. Available at: <https://www.v-c.admin.cam.ac.uk/role-vice-chancellor> [Accessed 27.04.21].
105. *What’s a Baccalaureate Ceremony?* [online]. Available at: <https://www.thespruce.com/whats-a-baccalaureate-ceremony-3570374> [Accessed 27.04.21].
106. *Yale University Office of the President.* [online]. Available at: <https://president.yale.edu/speeches-writings> [Accessed 27.04.21].

Молодчая Н. С.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ  
ОСОБЕННОСТИ ЭПИДЕЙКТИЧЕСКОГО ЖАНРА АДМИНИСТРАТИВНО-  
АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА РУКОВОДИТЕЛЕЙ АМЕРИКАНСКИХ  
УНИВЕРСИТЕТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ «COMMENCEMENT  
SPEECH»)

*Актуальность исследования.* Публичные выступления руководителей высших учебных учреждений, согласно результатам исследований, отражают ценности, миссию, перспективы развития вуза [7; 4] и поэтому вызывают интерес с точки зрения их дискурсивно-концептуальных характеристик с учетом особенностей эпидейктического жанра административно-академического дискурса (ААД). Несомненный интерес представляет анализ стилистических особенностей публичных выступлений руководителей ведущих американских вузов, традиционно произносимых перед выпускниками на церемонии вручения дипломов (Commencement speech).

Выступления, именуемые в американской академической традиции как Commencement speech, согласно классификации жанров ААД [6], относятся к устным эпидейктическим жанрам, основная задача которых состоит в стремлении убедить аудиторию в правильности высказываемых говорящим идей или мнений. Сопоставительный анализ жанров американского и британского ААД свидетельствует о том, что рассматриваемый жанр присутствует только в американской академической культуре и обладает этнокультурной ценностью.

С целью определения стилистических особенностей эпидейктического жанра американского ААД проанализированы ежегодные торжественные выступления 28-го президента Гарвардского университета Дрю Джилпин Фауст<sup>8</sup>, обращенные к выпускникам этого вуза в период с 2007 по 2018 гг. (commencement speech) [8]. Торжественная риторика по случаю окончания вуза адресуется не только выпускникам (graduates) бакалаврских и магистерских программ, только что окончившим вуз, но и выпускникам (alumni) Гарварда прошлых лет. По словам Президента Фауст, эти обращения (объемом от 2000 до 2500 слов) являются «своего рода отчетом о деятельности университета перед выпускниками, средства которых составляют существенную долю университетского финансирования: *Good afternoon. My remarks at this moment in our Commencement rituals are officially titled a «Report to the Alumni»* [10].

---

<sup>8</sup> Дрю Джилпин Фауст (Drew Gilpin Faust) – 28-й президент Гарвардского университета и первая женщина в этой роли (2007–2018 гг.), американский историк.



Торжественная риторика на церемонии вручения дипломов создает возможность для восхваления, высказывания восторженных оценок, отражающих систему ценностей университета, возглавляемого его президентом. В выступлениях речь идет о пожертвованиях бывших выпускников в фонд Гарвардского университета, проводимых исследованиях, гуманитарно-творческом, лично-развивающем характере образования (*liberal arts*), направленного на служение обществу. В качестве примеров для подражания приводятся личностные качества людей и особенно американцев, сделавших вклад в развитие университета, в области юриспруденции и права, образования, медицины, искусства. Воздается должное усилиям, предпринимаемым основателями и сотрудниками Гарварда (администраторы, преподаватели, выпускники). Отметим, что, наряду с хвалебными, в *commencement speeches* руководителей Гарвардского университета имеют место и критические высказывания. Порицание вызывает недоверие к Гарварду со стороны правительства, выражающееся в недофинансировании, осуждается разобщенность и эгоизм в современной культуре.

Вокабуляр анализируемого жанра включает богатый арсенал лексико-семантических единиц, отражающих тематику университета, его историческую перспективу, ценности и доминирующие идеалы гарвардского образования – служение обществу (*public service*) и будущим поколениям, основываясь на опыте, современных требованиях, гуманитарно-исследовательском подходе (*liberal arts*) [4].

*Результаты исследования.* Риторика руководителя американского вуза, как правило, отличается выразительностью, образностью и эмоциональностью. В исследованных нами образцах *commencement speech* этому способствует использование разнообразных стилистических приемов. Среди них:

- **Повторы**, которые, как известно, могут выступать эффективным стилистическим приемом реализации разнообразных коммуникативных задач и интенций автора. Ввиду того, что руководителю вуза приходится многократно повторять одни и те же мысли нередко на протяжении всего периода администрирования, наличие повторов в торжественных выступлениях президента Фауст естественно [9]. Поскольку президент Гарварда в своих обращениях к выпускникам прибегает к повторам достаточно регулярно, остановимся на них подробнее.

Повторы сочетают экспрессивность, эмоциональность с функцией связи между предложениями [2, с. 128]. Таким образом, дублирующие конструкции реализуют текстообразующую, экспрессивную, побудительную, информирующую, суггестивную функции.

Всего в десяти проанализированных речах [8] зафиксировано 67 повторов. В каждом из текстов в среднем содержится 6 повторов разных типов – лексические, семантические и структурные (синтаксические).

- **Лексические повторы**, предполагающие дублирование лексем:

*J. K. Rowling, thank you for Harry Potter, and thank you for being with us.  
We have come to consider ourselves a living laboratory. We seek to be a living experiment in other ways as well.*

– Повторение количественного наречия:

*As a report from the National Academies warned in 2007, we as a nation were already facing a «gathering storm» in which too few students were choosing science; too few were finding the support necessary to launch and sustain their careers; too many were choosing safe and predictable research in order to secure funding; too few were able to follow their curiosity in pursuit of truly transformative ideas.*

– Повторение локализирующего наречия:

*Here, in 1998, Nelson Mandela addressed an audience of 25,000...  
Here, on the terrible afternoon of September 11, 2001, we gathered...  
And here, just three years ago, we marked Harvard's 375th anniversary dancing in the mud of a torrential downpour.  
Here, J.K. Rowling encouraged graduates to «think themselves into other people's places». And Conan O'Brien told them that «every failure was freeing».*

- **Семантические (синонимические) повторы**

Под семантическим повтором, или семантической редупликацией, понимается «неоднократное появление в соседних участках синтагматической последовательности одинаковых или сходных семантических компонентов, обозначенных разнокоренными словами» [2]. Таким образом, семантическая редупликация представляет собой выражение одной и той же мысли при помощи синонимичных средств [3]. При этом семантические повторы, выражая одну и ту же мысль, дают возможность сделать то или иное добавление, так или иначе расширить, детализировать основное содержание высказывания, выполняя тем самым функцию интенсификации.

*The work is unfinished. The job remains still to be done in times that make it perhaps more difficult than ever.*

*We are by definition a community of idealists, thinking beyond the present and the status quo to imagine how and when things could be different, could be otherwise.*

- **Структурные (синтаксические) повторы**

Текстообразующая функция синтаксических (структурных) повторов заключается в их участии в организации формальной и семантической структуры текста, в выражении имплицитного смысла текста, выполнении связующей функции на синтагматической и парадигматической осях.

*The uncontrolled – and uncontrollable – cacophony that defines a university means that sometimes inevitably we will fall short; we cannot always guarantee that every member of this community listens generously to every other.*

*For free speech to flourish, we must build an environment where everyone takes responsibility for the right not just to speak, but to hear and be heard, where everyone assumes the responsibility to treat others with dignity and respect.*

В исследованных текстах commencement speech выявлено несколько видов синтаксических повторов. Наиболее распространенным из них является *синтаксическая анафора*, предполагающая повторное использование конструкций в начале предложений. Анафора синтаксическая – способ, обеспечивающий скрепление речевых отрезков (частей фразы) с помощью повтора слова или словосочетания в начальной позиции. Считается, что повторы в начале предложения придают речи остроту и выразительность. Анафора синтаксическая реализует разнообразные логические и семантические связи между явлениями и объектами, о которых идет речь, в частности:

- Причинно-следственные связи:

*Five years ago, we lived through the Marathon bombings and the arrival of terror in our very midst – and we came together as Boston Strong.*

*We have experienced wild weather, from hurricanes to Snowmageddon to Bombogenesis, and we've doubled down on our commitment to combat climate change.*

- Контраст и противопоставление:

*We have our beautiful elms – but no whomping willows*

*We have Veritas as our motto – but, though it might come in handy at times, we've had no luck concocting a veritas serum.*

- Усиление иллокутивной силы тезиса (аргумента), например:  
– путем повторения вопросительной конструкции:

*What does that mean for today's crises? Where do universities fit in this threatening mix? What can we do? What should we do? What must we do?*

*What is good? What is just? How do we know what is true?*

Дейктический эффект создается в речах гарвардского президента и с помощью таких видов повтора, как **градация** – стилистический прием усиления (амплификации, нарастания) выразительности, заключающийся в

использовании нескольких сходных глаголов, например:

*We want Harvard to ask that of us, to expect that of us and to equip us to accomplish it.*

В исследуемом виде торжественной речи РВ встречается смысловое нарастание, состоящее из нескольких компонентов. В проанализированных текстах встречаются:

- 4-х членные структуры:

*It is one that has provoked debate, dissent, confrontation, and even violence on campuses across the country, and one that has attracted widespread public attention and criticism.*

- 7-ми членные структуры:

*For centuries, I told them, universities have been environments in which knowledge has been discovered, collected, studied, debated, expanded, changed, and advanced through the power of rational argument and exchange.*

Нередко в риторике руководителя вуза встречается стилистический прием, в котором используются **лексико-семантические цепочки**, компоненты которой равны по значимости. Приведем примеры:

*Harvard scholars explore history and literature to help us understand tyranny; art to illuminate the foundations of justice; law and technology to address fundamental assaults on assumptions about privacy.*

*Universities are critical resources in addressing issues from economic growth to global health, to sustainable cities, to privacy and security, to therapeutics. And today we send thousands of you – doctors, lawyers, teachers, artists, philosophers, business people, epidemiologists, public servants – into the world.*

Для создания когезии и придания тексту особой выразительности и экспрессивности используется **параллелизм** – композиционный прием, представляющий собой расположение или соположение тождественных или сходных по грамматической и семантической структуре элементов речи в смежных частях текста:

*They worried about the health and sustainability of the Earth; they worried about the health of our democracy and of civil society.*

Используется и такой вид параллелизма, как **хиазм** – расположение двух частей в обратном порядке. Например:

*Some serve as they discover and discover as they serve. In these past four years, Harvard has reached into the world, and the world has reached into Harvard as never before.*

Примеры выборки свидетельствуют о том, что благодаря *повтору* как экспрессивному приему реализуется текстообразующая функция, обеспечивающая текст когерентностью, ритмичностью, экспрессивностью, адекватной интерпретацией, и достигается гармония в структуре коммуникативного акта. Кроме того, лексико-семантические и структурные повторы повышают прагматическую ценность выступлений РВ, выступая средством воздействия и убеждения, позволяющим донести до слушающих смысл высказывания.

Для торжественных выступлений данного жанра характерно использование тропов, таких как: метафора, сравнение, аллюзия.

Результаты исследования показали, что практически все **метафорические выражения** характеризуют аспекты университетской жизни: *sea of alumni*, *a buffet of massive online open courses*, *garden of learning* и др.

Посредством данного тропа выражается уверенность во флагманской роли университета в обществе, его роли в качестве законодателя моральной этики, арбитра истины:

*At a time of growing distrust of institutions and constant attacks on colleges and universities, I want to affirm my belief that they are beacons of hope.*

*We must... serve as arbiters of truth.*

*They [universities] are repositories of values — values that precede, transcend, and outlast the self.*

*We [universities] have come to consider ourselves a living laboratory.*

*We [universities] seek to be a living experiment in other ways as well.*

В своем последнем напутственном обращении к выпускникам в 2018 г. Президент Фауст использует метафоры *bookend* (последняя страница книги), *valedictory* (прощальная речь, произносимая студентом-отличником на церемонии вручения дипломов):

*Today's remarks represent something of a bookend — a kind of valedictory — valedictory, literally, farewell words.*

**Сравнение** реализуется с помощью таких структур, как *as if*, *like*, *as – as*, *akin*, *a kind of*, *something of a*. Например:

*I thought of these students as something akin to alchemists...*

*Perhaps not as experienced as Charles William Eliot.*

Президент Гарварда в своих обращениях к выпускникам нередко использует **аллюзию**, обращаясь к персонажам всемирно известных романов о Гарри Поттере.

*Distinguished guests, graduates and your families, alumni and alumnae, colleagues and friends – witches, wizards, and muggles of all ages – it's a pleasure to be with you this afternoon.*

*I looked out on a sea of eager children, costumed Dumbledores, and Quidditch brooms waving impatiently in the air.*

Для достижения стилистического эффекта в реализации художественно-эстетических установок автором текстов данного жанра используется также **языковая игра** (игра слов, каламбур), выходящая за рамки стандартных коммуникативных практик. Считается, что языковая игра характеризует ее автора как личность творческую, активную, избегающую шаблонов [2].

*We are larger than ourselves and our selfies.*

Руководитель американского вуза активно использует прием **цитирования** высказываний известных личностей:

- основателей Гарварда:

*Harvard has worked, in the words of John Cotton, to improve our graduates' «best gifts» to the «best advantage». Now, as Cotton did nearly four centuries ago, we charge you, in your varied fields and callings, to, in Cotton's words, «tend to public good».*

- всемирно известных британских поэтов:

*«The world is too much with us» – the lines of Wordsworth's well-known poem echoed in my mind as I thought about my remarks today, for the world has intruded on us this year in ways we never would have imagined.*

- американских президентов:

*In the mid-20th century, John F. Kennedy worried about the potential conflict between «the public interest and private comfort».*

- слоганы разных факультетов университета:

*To borrow a phrase from the Business School mission statement, Harvard faculty and students want to «make a difference in the world» by creating and disseminating critical knowledge.*

Для торжественной риторики руководителя академического сообщества типично использование латинского слова *Veritas* (лат. истина), выражающего девиз Гарвардского университета.

*A community in a shared search for Veritas – that is the ideal for which Harvard must strive. We need it now more than ever. Veritas is inspiration and aspiration.*

Для риторики речей данного жанра также характерно использование иронии, остроумных высказываний, выражающих насмешку, лукавство посредством иносказания или недосказанности.

*Peter Thiel, Silicon Valley entrepreneur, has urged students to drop out and has even subsidized them – including several of our undergraduates – to leave college and pursue their individual entrepreneurial dreams. After all, the logic goes, Mark Zuckerberg and Bill Gates dropped out and they seem to have done OK. Well, yes. But we should remember: Bill Gates and Mark Zuckerberg had Harvard to drop out of. Think about it: The iPhone and I were launched within forty-eight hours of each other in the summer of 2007...*

Таким образом, традиционный эпидейктический жанр ААД, представленный в такой его разновидности, как Commencement speech, характеризуется разнообразием лексико-семантических и стилистических средств, используемых руководителем Гарвардского университета для реализации суггестивно-регулятивной стратегии, включающей задачи формирования ценностной ориентации студенческой молодежи и оптимизации деятельности вуза, направленной на привлечение лучших студентов и сотрудников.

Представленные материалы дают представление о коммуникативном стиле Дрю Джилпин Фауст, 28-го президента Гарварда, который позволяет охарактеризовать ее как целеустремленного лидера-новатора академического сообщества, а также очертить контуры коммуникативного портрета руководителя ведущих американских вузов.

### Литература

1. Аристотель (1971). Риторика. [online] В: *Античные риторики*. Available at: <http://lib.ru/POEEAST/ARISTOTEL/ritoriki.txt> [Accessed 29.03.21].
2. Арнольд, И.В. (1981). *Стилистика современного английского языка*. Л.: Просвещение, 128 с.
3. Гальперин, И.Р. (1981). *Очерки по стилистике английского языка*. 226 с.
4. Молодчая, Н.С. (2019). К вопросу о социолингвистических характеристиках административно-академического дискурса (на материале анализа эпидейктических речей президента Гарвардского университета (2007–2018 гг.) Дрю Фауст Джилпин, традиционно произносимых перед выпускниками по окончании учебного года). *The European Journal of Humanities and Social Sciences*, [online] 1, с. 144–151. Available at: [http://ppublishing.org/upload/iblock/1e8/EJH-1\\_2019.pdf](http://ppublishing.org/upload/iblock/1e8/EJH-1_2019.pdf) [Accessed 20.09.20].

5. Молодчая, Н. С. (2020 а). Ретроспектива исследования речевого творчества (на материале инновационной лексики англоязычного академического дискурса). *Вчені записки ХГУ «НУА»*, [online] додаток до XXV т., с. 290–301. Available at: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3707936> [Accessed 20.09.20].

6. Molodcha, N. S. (2020 b). Ethnoculturally Marked Genres of the American and British Academic Administrative Discourse. *International Journal of Education and Science*, [online]. DOI: [10.26697/ijes.2020.2.18](https://doi.org/10.26697/ijes.2020.2.18) [Accessed 20.09.20].

7. Partch, J. J., Kinnier, R. T. (2011). Values and messages conveyed in college commencement speeches. *Current Psychology*, 30 (1), с. 81–92.

#### **Источники иллюстративного материала**

8. The President and Fellows of Harvard College, (2021). *History of the Presidency* [online]. Available at: <https://www.harvard.edu/president/history/> [Accessed 20.09.20].

9. Nagy, E. (2014). *Drew Gilpin Faust Has Attacked Harvard's Diversity Problem* [online]. Available at: <https://www.fastcompany.com/3031331/drew-gilpin-faust> [Accessed 20.09.20].

10. The President and Fellows of Harvard College, (2021). *2017 Commencement Speech* [online]. Available at: <https://www.harvard.edu/president/speeches-faust/2017/2017-commencement-speech/> [Accessed 20.09.20].



Бабак Е. Н.

## ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Педагогический дискурс (ПД) – это разновидность общения, которое происходит в пределах образовательного социального пространства и определяется статусно-ролевыми отношениями участников коммуникации. Индикатором эффективности педагогического дискурса выступает полученный положительный результат обучения. Производительность обучения зависит от уровня мотивации и побудительной силы мотивов, обеспечивающих волевой импульс познавательной деятельности. Это значит, что педагогический дискурс должен выступать средством стимулирования интереса к знаниям и основой для формирования положительной мотивации обучения. Его реализация обеспечивается способностью преподавателя владеть словом, которое должно осуществлять стимулирующе-мотивационную роль, а не подавлять, не блокировать интенсивность и качество протекания познавательных процессов, не вызывать негативных эмоций у обучаемых. Исследовательский интерес вызывают конкретные коммуникативные стратегии, которые использует преподаватель в типичных, часто повторяющихся ситуациях учебной жизни студента.

Интерес к изучению педагогической коммуникации был всегда присущ гуманитарным наукам. Он особенно усилился к концу XX в., когда данная предметная область обогатилась фундаментальными трудами Дж. Синклера и М. Кулхардта (1975), Б. Бернштейна (1996), К. Мейтона (2000). Этот интерес был стимулирован общей антропологизацией гуманитарных наук в указанный период. Однако и сегодня, два десятилетия спустя, в отечественной лингвистике отсутствует всестороннее описание вербального взаимодействия преподавателя и студента, в частности, недостаточно изучены жанры и модусы ПД и его единицы, что определяет актуальность исследования. Дж. Синклер, М. Кулхардт, М. Стаббс описывают ПД как ситуативно и социально обусловленную речевую деятельность одного участника учебного процесса – преподавателя.

В наши задачи входит раскрытие сущности и путей реализации педагогического дискурса, предполагаемых в исследованиях зарубежных ученых.

Специалисты считают, что период школьной жизни является исключительно важным в процессе формирования и коррекции поведенческой модели и поиска оптимальных взаимоотношений между участниками процесса обучения.

Сложность заключается в том, что выработка у ребенка правил корректного поведения, которые он наблюдает в ближайшем для него окружении, происходит под действием двух мощных психологических механизмов: идентификации и подражания. Играя положительную роль в личностном становлении, они, однако, не могут считаться оптимальными, так как именно с их помощью в поведенческую модель формирующейся личности входят разные по общественной значимости образцы человеческих отношений – как положительные, так и отрицательные [16, с. 43].

Нередко ПД ассоциируется у исследователей с совокупностью учебников, методических пособий, программ и т. д., присущих сфере организованного обучения. В научных работах, рассматривающих проблемы этно- и социолингвистики, культурологии, социологии, теории речевой коммуникации, педагогический дискурс характеризуется как средство социализации личности через овладение богатством языка, постижения культурных ценностей, интериоризации социальных морально-этических норм и духовных ценностей.

Из-за несформированности критического мышления и в силу возрастных особенностей психического развития ученик не способен их четко дифференцировать. Именно из этих соображений стратегия педагогического дискурса, которая реализуется в учебной среде, предусматривает скорейший переход подрастающей личности от поступка по подражанию к поступку по осознанию. Этот путь, по мнению большинства зарубежных исследователей, достаточно сложен, поскольку поступки ребенка, вызванные идентификацией и подражанием, превращаются в моральные нормы как устойчивые психологические образования, которые приобретают значимость и которые ребенок не хочет терять [14, с. 43].

Важную роль на пути перехода ученика к осознанным поступкам играет взаимодействие ученика и учителя в учебно-воспитательном процессе, ведь общение является таким видом взаимодействия, в котором участники своим внешним видом и поведением осуществляют более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояние и чувства друг друга. Не только манера общения, но и речь учителя должна являть положительный образец для подражания и постепенной самокоррекции учениками собственной поведенческой модели, что обязывает учителя как коммуниканта соблюдать фасилитаторские, а не ингибиторские стратегии общения [12, с. 45].

Педагогический дискурс реализуется с помощью целого ряда языковых интенций, определяющих коммуникативные стратегии: пояснительную, оценочную, контрольную, организационную и стратегию содействия [10, с. 47]. Пояснительная коммуникативная стратегия предусматривает последовательность реализации языковых интенций, направленных на информирование, в основе которого лежат аксиомы, которые воспринимаются на веру, так как

информация подается источником в определенной интерпретации. При этом учитель как источник должен быть хорошо осведомленным и квалифицированным, поскольку педагогический дискурс, в отличие, например, от научного, преобладающего в высшей школе, ориентирован не на поиск истины, а на ее представление в готовом виде. Кроме того, пояснительная стратегия не предусматривает стимулирование к самообразованию, ее цель – в доступной форме изложить суть понятия или явления, иногда слишком сложного для восприятия и понимания учениками, и стимулировать познавательный интерес. Речь учителя в данной стратегии характеризуется точностью, доступностью, корректностью формулировок [1, с. 54].

Указанные признаки очень важны, но недостаточны. Педагогическое вещание должно вызывать интеллектуальную активизацию, способствовать созданию положительного психологического климата в учебной среде, формировать чувство морального удовлетворения, уверенности в собственных силах для преодоления трудностей. С этой целью педагоги прибегают к использованию риторических вопросов, пауз для осмысления услышанного, высказыванию собственного видения проблемы и тому подобное. Оценочная коммуникативная стратегия отражает степень значимости педагога как носителя общественных норм и реализуется в его праве оценивать не только события, обстоятельства и их участников, но и достижения самого ученика на каждом этапе учебного общения в соответствии с установленными критериями учебных достижений. Следовательно, субъекты общения должны взаимодействовать на основе полного доверия. Большое значение при этом имеет качественная оценка полученных баллов, то есть оценочный вербальный аспект. Ученик должен доверять объективной оценке учителя и ориентироваться на нее в дальнейшем изучении предмета. В профессиональной лексике педагогов существует немало количество речевых шаблонов, касающихся вербального оценивания [3, с. 43].

Не имея возможности постичь ее объективность, большинство учеников воспринимает оценку на эмоциональном уровне: она их радует или огорчает, придает уверенности или удручает. Кроме того, оценка часто отождествляется учеником с общественным мнением о нем, из-за чего возникает ошибочная сосредоточенность не на процессе обучения и получении знаний, а на высокой оценке ради повышения собственного статуса в среде сверстников.

Контрольная коммуникативная стратегия направлена на получение объективной информации (обратной связи) об усвоении информации, осмыслении и принятии системы общественных ценностей, готовности воспринимать новый объем информации. Итак, получаемая информация выступает своеобразным сигналом для дальнейших действий: продолжение информирования, изменение объема или содержания информации, привнесение коррекций и тому подобное. В то же время функция учителя в этой

коммуникативной стратегии предусматривает формирование навыков дисциплинированности, пунктуальности и ответственности. Кроме того, контролировать в данном случае означает поддерживать внимание собеседника и постоянный контакт. С этой целью используются приемы акцентирования на чем-то важном, обращение, предупреждение, этикетные формулы, невербальные средства и тому подобное [5, с. 234].

Организационная коммуникативная стратегия ориентирована на осуществление совместных действий участников учебного процесса и управления познавательной деятельностью с помощью этикетных (приветствие, обращение, выражение благодарности) и директивных (прочитайте текст, посмотрите на рисунок, обратите внимание) языковых средств. В реализации этой стратегии важны рефлексивные и перцептивные умения педагога, где самой основной нам представляется способность учитывать внутреннее психическое состояние обучающихся.

Содействие в воспитательном процессе означает создание оптимальных условий социализации и личностного развития, а в учебном – обеспечение качественного течения психических познавательных процессов. Указанная стратегия поддерживается следующими соображениями: человеку свойственно ошибаться; не ошибается лишь тот, кто ничего не делает; действительна только доброжелательная критика [7, с. 8]. Не следует реагировать на неправильные ответы учеников насмешливыми и саркастическими высказываниями, так как в силу психологических особенностей одни из них реагируют агрессивно, другие – слишком эмоционально, третьи – замыкаются в себе. Такое обучение становится для многих школьников с низким уровнем познавательной активности настоящей каторгой, а не увлекательным творческим процессом. Они концентрируются не на предмете восприятия, а на ожидании негатива. Многие исследователи указывают на неоднозначные позиции участников педагогического дискурса.

Педагогический дискурс определяется также как сложное коммуникативное явление, в структуре которого почти всегда присутствует доминантность, дидактичность и даже агрессивность [9, с. 559]. В образовательной среде указанные аспекты часто воспринимаются как общепринятый способ достижения педагогом желаемого результата. Представленное разделение коммуникативных стратегий носит условный характер. На самом деле в реальном педагогическом общении они взаимодействуют и дополняют одна другую.

Отметим, что Б. Бернштейн в своем анализе педагогического дискурса сосредоточивает внимание преимущественно на текстах: нормативных документах, рабочих программах, учебных материалах. Дискурс понимается им как совокупность текстов [1, с. 54].

Утверждение Б. Бернштейна о том, что педагогический дискурс необходимо изучать в разрезе социальных отношений (социальный класс, гендер, происхождение), стало весомым вкладом в развитие теории педагогического дискурса. Каждый из выделенных типов дискурса имеет свои специфические признаки и принципы. Учебный дискурс базируется на принципах отбора информации, ее последовательности и оценки, а регулятивный функционирует в соответствии с принципами иерархии участников коммуникации. Третий тип принципов, выделенных Б. Бернштейном, определяет критерии выбора характера обучения, которое является допустимым или недопустимым в педагогическом контексте [1, с. 197]. Отношение между указанными тремя группами принципов – дискурсивными, иерархическими и принципами критериев – составляют внутреннюю суть любого педагогического процесса. Б. Бернштейн также указал на одну из ключевых особенностей педагогического дискурса – тенденцию педагогического процесса использовать элементы других типов дискурса, которые существуют вне учебного заведения, и приспособлять их для целей обучения. В зависимости от того, какую функцию выполняют коммуниканты – личностную или представительскую – проводится разделение дискурса на два основных типа: личностно-ориентированный и статусно-ориентированный.

Однако, как утверждает Б. Бернштейн, весь педагогический дискурс, независимо от того, основан ли он на принципах компетентности или производительности, по существу направлен на достижение одной цели. Каждая учебная программа является поэтапной и иерархически последовательной, либо строго в рамках модели производительности, либо на основе поэтапных оценочных критериев в модели компетенций. Более продвинутое обучение основано на предыдущем опыте. В отличие от «горизонтальных» дискурсов повседневной жизни педагогический дискурс – это «вертикальный» дискурс, где компетенция на одном уровне дает доступ к следующему. Последовательный учебный план реализуется и проверяется на модели производительности; в модели компетенций развитие интенсивно отслеживается и фиксируется в тщательно организованной среде обучения [1, с. 54].

Существует ряд новаторских исследований местного педагогического дискурса в классе, а также в сравнении с дискурсом домашней школы: в первую очередь, в работах Р. Хасана, К. Каздена, Ф. Кристи и А. Мораиса, которые в равной степени актуальны для современных исследований дискурса в классе. В более поздних исследованиях использовались результаты работ Бернштейна по структурированию системы образования и построению официального педагогического дискурса.

В некоторых западных странах специалисты в области официального педагогического дискурса выдвинули предложение опираться на домашние

знания детей путем включения домашних практик в программу обучения [15, с. 54]. Дж. Уильямс в Австралии и Дж. Мосс в Великобритании анализировали, что на самом деле происходит, когда домашние методы обучения грамоте реконструируются в школьный контекст [10, с. 43].

Дж. Уильямс утверждает, что введение домашних практик в школы оказывает различное воздействие на детей из разных социальных слоев. При этом он указывает, что школьная практика находит свое отражение и в домашней практике семей среднего класса («высокая автономия»), в родительских поисках успеха для своего потомства, в результате чего создается своего рода вспомогательная педагогика [16, с. 89].

Дж. Хабермас различает понятия: «стратегический дискурс» и «коммуникативный дискурс». Различия данных типов дискурса автор усматривает в противопоставлении индивидуально-личностных и социально-коллективных характеристик. В отличие от личностного, институциональный дискурс подразумевает неравное распределение социальной власти и статуса. Основная задача личностного общения – понять внутренний мир собеседника и раскрыть свой, что, как утверждает Дж. Хабермас, позволяет достижение взаимопонимания [5, с. 84].

Статусно-ориентированное общение – это взаимодействие его субъектов как представителей определенных социальных (или «статусных», по терминологии М. Олешкова) групп или институтов, сложившихся в обществе. Такое представительство осуществляется по нескольким параметрам.

Во-первых, участники институционального общения выполняют свои статусные роли, определяемые тем общественным институтом, который они представляют.

Во-вторых, институциональное общение в каждом конкретном случае определяется его задачами и целями.

В-третьих, ориентация говорящих на выполнение этих задач и целей в рамках своей роли накладывает определенные ограничения на реализацию самой модели общения, а также на вклад каждого из участников в сам процесс общения [8, с. 68].

Педагогический дискурс ограничивает доступ говорящих к определенным дискурсивным действиям. Для каждого педагогического контекста существует своя особая, логично выведенная схема общения, от которой зависит, как толкуется каждый его элемент [13, с. 45].

Учитель выступает инициатором речевой ситуации, автором дискурса, по словам Гилберта Райла, продуманной, без признаков разговорного стиля,

беседы [12, с. 309], с помощью которой осуществляется запланированное влияние на ученика. Поэтому здесь четко прослеживается асимметрия, то есть статусно неровное взаимодействие субъектов общения. При этом основной задачей учителя является выработка у ученика готовности и умения действовать по совершенно новым линиям поведения, которые выходят за рамки дидактической ситуации [12, с. 288].

Выступая автором педагогического дискурса, учитель создает модель педагогического общения, которой в случае необходимости могут воспользоваться ученики в дальнейшей жизни, поскольку слушая учителя на уроке и наблюдая за ним, ученики принимают модель его поведения. Основным отличием педагогического дискурса, по мнению Гилберта Райла (2002), является то, что он предназначен для запоминания и осмысления, копирования и повторения, в то время, как другие виды общения нацелены исключительно на реакцию адресата – вербальную или невербальную.

Дж. Борн (2000) и Дж. Мосс (2002) исследуют формирование нового педагогического дискурса при внедрении национальной стратегии грамотности в Великобритании [2, с. 250].

Г. Кресс (2000) предполагает, что кардинальные изменения в современных формах репрезентации и использование новых технологических средств массовой информации открывают новые возможности для официального педагогического дискурса. Такое резкое изменение репрезентативных ресурсов открывает пространство для «трансформирующего преобразования» педагогического дискурса [7, с. 9]. В. Тайлер (2001) рассматривает способы применения теории Б. Бернштейна к виртуальным обучающим средам и новым формам коммуникации, таким как гипертекст. Подобно Г. Крессу, он осознает огромный потенциал этих новых форм репрезентации для модернизации преподавания и обучения [14, с. 43].

Итак, в коммуникативных стратегиях педагогического дискурса, реализуемого в учебном общении, акцент делается на стимулирующе-мотивационном направлении, что означает: используемые педагогом языковые интенции-шаблоны в пределах той или иной коммуникативной стратегии должны обеспечивать социализацию личности через субъект-субъектное взаимодействие и быть лишены проявлений авторитаризма в любых выражениях. Негативные высказывания в реализации коммуникативных стратегий педагогического дискурса провоцируют у учащихся появление комплексов, снижают самооценку, порождают неуверенность и тому подобное. В то время как положительные языковые интенции обеспечивают благоприятный психологический климат взаимодействия, превращают учебно-воспитательный процесс в творческую интеракцию, формируют у учащихся раскованность мышления, инициативность и уверенность в собственных силах, а следовательно, формируют положительную мотивацию обучения, что меняет

отношение учащихся к учебной деятельности как к привлекательной, приносящей удовольствие и радость успеха.

### Литература

1. Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In: A. Morais, I. Neves, B. Davies and H. Daniels, eds. *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang.
2. Bourne, J. (2001). Doing what comes naturally: how the discourses and routines of teachers' practice constrain opportunities for bilingual support in UK primary schools, *Language and Education*, 15(4), pp. 250–268.
3. Cazden, C. (1999). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann, Portsmouth, 453 p.
4. Christie, F. (1999). The pedagogic device and the teaching of English. In: F. Christie, ed. *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*. London, 535 p.
5. Habermas, J. (1994). Theory of Communicative Action. In: *Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press, vol. 1, 459 p.
6. Hasan, R. (1999). Language and socialization: home and school. In L. Gerot, J. Oldenburg and T. van Leeuwen eds. *Proceedings from the Working Conference on Language Education*. Sydney, 425 p.
7. Kress, G., Jewitt, C. and Tsatsarelis, C. (2001). Knowledge, identity, pedagogy: pedagogic discourse and the representational environment of education in late modernity. *Linguistics and Education*, 11/1, pp. 7–30.
8. Levinson, S. C. Activity types and language. In: *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press, pp. 66–100.
9. Morais, A. (2002). Basil Bernstein at the level of the classroom, *British Journal of Sociology of Education*, 23/4, pp. 559–569.
10. Moss, G. (2000), Informal literacies and pedagogic discourse. *Linguistics and Education*, 11/ 1, pp. 47–64.
11. Moss, G. (2002). Literacy and pedagogy in flux: constructing the object of study from a Bernsteinian perspective. *British Journal of Sociology of Education*, 23/4, pp. 549–558.
12. Ryle, G. (2002). *The Concept of Mind*. Chicago: the University of Chicago Press, 335 p.
13. Stubbs, M. (1986). *Educational linguistics*. Oxford, 186 p.
14. Tyler, W. (2001), Cross wired: hypertext, critical theory and pedagogy discourse. In: A. Morais, I. Neves, B. Davies and H. Daniels, eds. *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, New York, 324 p.



Артеменко Л. А.

## ФОРМИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СЛУШАТЕЛЕЙ ОТДЕЛЕНИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ХАРЬКОВСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА «НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ»)

Расширение сфер международного сотрудничества, интенсификация процессов глобализации и интеграции определяют стратегию непрерывного профессионального образования специалиста, поддержку его конкурентоспособности, способности к социализации и готовности осуществлять профессиональную деятельность в иноязычной среде.

Владение английским языком, имеющим статус официального языка ООН и являющимся международным языком межкультурного общения, в том числе в сферах бизнеса, Интернет-коммуникаций и технологий, становится особенно актуальным и одним из критериев профессиональной компетенции специалиста любого профиля.

Разработка проблем обучения английскому языку в системе непрерывного образования, в частности, последипломного образования – одна из наиболее актуальных задач современной методологии обучения иностранным языкам. Тем не менее, многие проблемы обучения взрослых английскому языку в условиях второго высшего (дополнительного) образования остаются сегодня нерешенными, и зачастую учебный процесс представляет собой простое дублирование приемов и технологий обучения иностранному языку, принятых в школьной и студенческой аудитории, что вряд ли является эффективным. Недостаточно разработаны теоретические и методологические основы обучения взрослых английскому языку, а также способы и особенности формирования профессиональных компетенций преподавателей, работающих со взрослой аудиторией [1].

В Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА») обучение слушателей отделения последипломного образования (ПДО) по специальности «Перевод» осуществляется на протяжении двух лет по аспектам: устная практика, грамматика, аналитическое чтение, перевод, деловой английский. Контингент слушателей включает представителей профессорско-преподавательского состава различных вузов г. Харькова, специалистов в области информационных технологий и представителей других профессий.

Известный американский ученый Карл Роджерс [11] сформулировал предпосылки успешного обучения взрослых:

- большой потенциал к обучению;
- обучение эффективно, когда его предмет актуален для человека;
- в обучение вовлекается вся личность, что вызывает изменения в самоорганизации и самовосприятии;
- большая часть обучения достигается действием при сохранении открытости опыту;
- самокритика и самооценка.

Наш опыт свидетельствует о том, что при обучении английскому языку высококвалифицированных специалистов необходимо опираться на их сознательное отношение к процессу обучения, их личный профессиональный опыт, наличие сильной мотивации, обусловленной поставленной ими перед собой целью реализовать профессиональную мобильность, иметь возможность работать и учиться за рубежом, свободно пользоваться сетью Интернет, участвовать в международных конференциях, в том числе, видео конференциях, свободно общаться с зарубежными партнерами, продвигаться по службе, обеспечивая себе динамичный карьерный рост. «Non scholae, sed vita discimus – учимся не для школы, а для жизни».

Цели обучения – формирование у слушателей ПДО англоязычной коммуникативной, социокультурной и межкультурной компетенций, то есть знание языка и умение его практически использовать. Многие исследователи полагают, что коммуникативная компетенция многокомпонентна и включает языковую, прагматическую, стратегическую, речевую и социокультурную компетенции [1].

И. А. Зимняя рассматривает коммуникативную компетенцию как «способность субъекта осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное различным задачам и ситуациям общения» [5, с. 7]. Это означает умение правильно понимать англоязычного собеседника, адекватно реагировать на его высказывания и поддерживать коммуникацию с учетом всех определяющих ее факторов.

Вслед за Г. В. Елизаровой [4] мы полагаем, что основными принципами формирования межкультурной компетенции являются:

- принцип познания и учета культурных универсалий;
- принцип речеповеденческих стратегий;
- принцип эмпатии.

Педагогические принципы обучения: совместная деятельность, опора на опыт, индивидуализация, гибкость и адаптивность программы обучения, практическая направленность обучения, роль преподавателя.

Для успешной коммуникации с представителями других культур необходимо формирование языковой компетенции – правильный выбор языковых средств, адекватных ситуаций общения; корректная референция; соотнесение знаний с реальной действительностью.

Коммуникативный компонент межкультурной компетенции включает механизмы, приемы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективного процесса общения. Для эффективной коммуникации необходимо выработать умение интерпретировать сигналы готовности собеседника начать общение или, наоборот, нежелание общаться; степень вовлеченности в общение, умение определить долю говорения и слушания; адекватно выразить свою мысль собеседнику; направить беседу в нужное русло, сохранять принятую для данной культуры коммуникативную дистанцию, использовать вербальные и невербальные средства [1].

Обучение иностранным языкам предусматривает знакомство со стратегиями «лингвистической вежливости» [17], включающей такие понятия как «позитивная вежливость» и «негативная вежливость». «Позитивная вежливость» предусматривает: участие по отношению к нуждам, запросам собеседника; включение говорящего и слушающего в совместную деятельность; внесение предложений к собеседнику, обещания и т. д.

В научной литературе проблема межкультурной коммуникации и подготовки к ней разрабатывается с 1990 г. в связи с глобальными политическими, экономическими и социальными преобразованиями: А. П. Садохин, Е. И. Пассовым, В. В. Сафоновой и др. Необходимость подготовки конкурентоспособных, высокообразованных специалистов, способных эффективно участвовать в профессионально-деловом, социокультурном и повседневном общении с представителями других стран, становится особенно актуальной.

Понятие «межкультурная коммуникация» ввели Г. Трейгер и Э. Холл [14] в своей работе «Культура и коммуникация: модель анализа» (1954). Авторы работы определяют ее как цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру.

А. П. Садохин определяет межкультурную коммуникацию как «совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [12].

Межкультурная коммуникативная компетенция – это способность достигать взаимопонимания с представителями разных культур на основе знания, понимания и соблюдения универсальных правил и норм поведения; признание их культурных ценностей, толерантного отношения к различиям в манере поведения, образе жизни, обычаях, традициях, отказа от существующих стереотипов и предрассудков.

Обучение иноязычной коммуникации предусматривает учет всех ее компонентов – как лингвистических, так и социокультурных.

В ХГУ «НУА» в основу обучения взрослых слушателей английскому языку заложены андрагогические принципы, сформулированные в 1970 г. М. Ш. Ноулзом в его фундаментальном труде «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики» [8, с. 25].

Андрагогические принципы обучения в ХГУ «НУА» включают: системность, непрерывность и последовательность, сознательный характер обучения, совместную деятельность слушателей и преподавателей, планирование – реализацию – рефлексию – коррекцию, благоприятную психолого-педагогическую атмосферу, современные технологии обучения.

В обучении слушателей ПДО нами используется циклическая четырехступенчатая модель усвоения слушателями новой информации, разработанная Д. Колбом. Данная модель предполагает:

- учет личного опыта обучающегося;
- наблюдение и рефлексию, осмысление опыта;
- абстрактную концептуализацию, выстраивание взаимосвязей в ходе добавления новой информации;
- активное экспериментирование в плане использования полученной информации в новых ситуациях [18].

Использование Модели Колба обеспечивает эффективность занятия: обучающийся проходит все четыре стадии цикла: опыт – рефлексия – анализ – выводы.

При обучении взрослых осуществляется:

- поддержка мотивации, а не ее формирование;
- учитывается скорость реакции;
- активное применение групповой и командной работы;

- особое внимание – к социокультурному аспекту (реалии повседневной жизни и культуры страны изучаемого языка);
- повышение самооценки студентов в отношении своих возможностей к обучению.

Преподаватели ХГУ «НУА» активно используют также метод ECRIF (Encounter – Clarify – Remember – Internalize – Fluent use), который считается эффективным в основном при работе с новой лексикой [17, с. 3]. Однако, на наш взгляд, этот метод можно использовать и при работе с новым текстом. Encounter – обучающийся впервые сталкивается с новым словом, новым материалом или информацией, Clarify – слушатели выводят значение нового слова, опираясь на контекст предложения или имеющиеся знания. При этом очень важно, чтобы слушатели сами обсуждали значение новых слов, словосочетаний, идиом и пр. Преподаватель контролирует усвоение нового материала с помощью наводящих вопросов. Remember & Internalize – активизация новой лексики путем повторения новых слов и словосочетаний, использования их в различных ситуациях, составления на их основе минидialogов, минитекстов, выполнения заданий на заполнение пропусков в предложениях, дополнения предложения и т. п. Fluent use – использование новой лексики или информации в новых предложениях, диалогах, письменных текстах и т. п.

Слушателям уровня Pre-Intermediate и Intermediate предоставляется возможность проектного обучения (Project Based Learning – PBL). Логическое мышление, креативность и умение принимать решения создают атмосферу сотрудничества и взаимопомощи, что, естественно, придает особый интерес занятию.

Совершенно естественно, что обучающиеся имеют разные темпы изучения английского языка, степень усвоения, запоминания и продвижения. Одним из способов решения данной проблемы, по нашему мнению, является проектирование индивидуальной траектории обучения (ИТО), что крайне необходимо при работе со слушателями ПДО. Индивидуальная траектория обучения – совокупность форм, способов, методов овладения материалом на различных стадиях формирования иноязычной коммуникативной компетенции [15, с. 12]. С этой целью разрабатывается комплекс многоцелевых и разноуровневых упражнений и заданий, направленных на формирование языковой и речевой компетенций слушателей ПДО. Возможности Интернета помогают преподавателю проводить дополнительные консультации и контролировать выполнение предложенных заданий.

При определении содержания обучения учитывается уровень сложности материала и его аутентичность. Программа обучения достаточно гибкая и адаптивная. Основной объем курса обучения приходится на аудиторную работу, поэтому особенно важно тематическое содержание курса, выбор и подготовка рабочих материалов.

В начале курса обучения проводится диагностическое тестирование (placement test) для оценивания как рецептивных, так и продуктивных умений обучаемых. Большинство слушателей ПДО в определенной мере обладают умением читать и переводить англоязычные тексты и имеют тот или иной объем знаний по грамматике английского языка, но не обладают достаточными навыками аудирования и проецирования устной речи.

Особую трудность представляет восприятие слушателями англоязычной речи на слух. На основании диагностики осуществляется выбор методических приемов и учебных материалов (включая аудио и видео материалы), представляющих интерес для взрослой аудитории. Использование диалогов, сцен из англоязычных (особенно без субтитров) фильмов, относящихся к изучаемой теме, значительно повышает интерес к изучаемому материалу.

На начальном этапе преподаватели кафедры представляют тексты в несколько замедленном темпе, с достаточным количеством пауз, постепенно переходя к естественному темпу. Следует также учитывать, что восприятие улучшается при наличии зрительной опоры. Материалы видео уровня Elementary и Pre-intermediate на первом этапе способствуют лучшему восприятию на слух.

Физиологические механизмы памяти: образование – закрепление, возбуждение и торможение определяют методику и характер подачи языкового материала.

Конус обучения Эдгара Дейла показывает, насколько эффективны различные способы обучения. Э. Дейл опирался на собственные эксперименты, однако, на наш взгляд, следует учитывать приведенные данные в учебном процессе.

## Спустя 2 недели

у нас в памяти обычно остается:



Во взрослой аудитории необходимо активное повторение предыдущего материала на последующих занятиях. Согласно Кривой забывания (Кривой немецкого психолога Германа Эббингауза, выведенной в конце XIX века) забывание происходит на седьмой день после получения информации. Без регулярного повторения изученного из памяти стирается большая часть информации через месяц [7]. Деятельностный подход предусматривает повторение изученного материала методом прогнозирования, например, предвидение последующего развития событий. С этой целью на занятиях используются ролевые игры, составление диалогов, презентации и т. п.

В конце XIX века немецкий психолог Герман Эббингауз построил кривую забывания, показывающую как долго хранится в памяти изученное: через час в памяти остается не больше 40% изученного, через 10 часов – максимум 35%, через неделю – не более 20%. Герман Эббингауз составил алгоритм повторения изученного через определенные промежутки времени для сохранения в активной памяти:

- непосредственно после первого восприятия – через 24 часа;
- через полчаса – через 14 дней;
- через 3 часа – через 2 месяца.

Следует непременно принимать во внимание уровень образованности слушателей ПДО, специфику социальной и культурной среды, в которой они функционируют. Высококвалифицированным специалистам, имеющим развитое логическое мышление, присуща склонность анализировать, осмысливать материал, а не воспринимать представляемую информацию автоматически; критически оценивать как собственные результаты, так и методику обучения, предлагаемую преподавателем – иными словами, предъявлять повышенные требования к качеству и результатам обучения. В силу указанных обстоятельств обучение слушателей ПДО требует особых, часто нестандартных методических приемов и подходов. Преподаватели кафедры иностранных языков полагают, что специфика обучения взрослых определяется не передачей знаний, а использованием деятельностного подхода в обучении, ориентацией на потребности обучающихся.

Интегративный подход, согласно мнению И. А. Зимней и Е. В. Земцовой, – это «целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество» [6]. Это интегрирование методик обучения: метод проектов, ролевые игры, кейс-технологии, проблемные задания.

В последипломном образовании меняется роль преподавателя, который уже не может выступать безоговорочно авторитетным экспертом и призван, прежде всего, инициировать продуктивное обсуждение возникающих вопросов, быть организатором дискуссии, ведущей к генерации нового опыта, способствовать установлению взаимопонимания между собеседниками. В процессе конструктивного диалога выступать консультантом, совместно с которым можно приобретать и углублять новый опыт саморазвития.

Возраст, социальный статус, запас информации слушателей требует от преподавателя создания в аудитории особой атмосферы: дружеской, располагающей к общению, созданию партнерских отношений.

При обучении взрослых следует учитывать психолого-возрастные особенности слушателей ПДО: особенности памяти и мышления, концентрацию внимания, хотя психологи утверждают, что способности к обучению у взрослых от 20 до 60 лет существенно не изменяются, а у людей, занятых умственным трудом, они сохраняются дольше.

Работа над каждой темой завершается тестированием. В зависимости от аспекта используются тексты для аудирования, чтения, проверки усвоения грамматического материала с соответствующими до- и послетекстовыми заданиями, выполнениями творческих заданий, составлением диалогов – в рамках изученной тематики. Преподаватель оценивает результаты тестов, комментирует ответы, отмечает достоинства и недостатки, дает конкретные



советы и рекомендации по исправлению ошибок, характеризует уже достигнутые цели и полученные результаты.

Говорение, особенно на неподготовленные темы, представляет значительные трудности. Преподаватели учитывают пропорциональную долю каждого из аспектов обучения, но, несомненно, все аспекты тесно взаимосвязаны. Основу составляет коммуникативная методика, в рамках которой активно используются презентации, анализ кейсов, дискуссии в малых группах, ролевые игры, круглый стол, мозговой штурм, дриллинг.

Алекс Осборн в 1953 г. издал книгу «Управляемое воображение, принципы и процедуры творческого мышления», где определил мозговой штурм как метод группового творчества, с помощью которого предпринимаются попытки найти решения конкретной проблемы путем сбора идей, спонтанно внесенных его участниками [9].

Роль преподавателя – создавать условия для вовлечения каждого обучающегося в активный процесс обучения, способствовать развитию творческого мышления, познавательной активности, самостоятельности, независимости собственных суждений, обучения, осознанности процесса и результата обучения.

В ХГУ «НУА» предъявляются особые требования при подборе учебного материала и учебников. Достаточно сложно подобрать единый учебник, даже аутентичный и современный, который соответствовал бы уровню и требованиям взрослой аудитории. Мы пришли к выводу о целесообразности составления для слушателей ПДО (в частности, по аспекту устная практика) комплектов материалов по единой тематике, почерпнутых из различных источников и синтезированных с учетом уровня сложности языкового и речевого материала, его аутентичности, аудио и видео сопровождения, цикличности повторения материала на различных стадиях обучения английскому языку.

Все вышеизложенное дает основание для вывода о том, что педагогический дискурс на факультете ПДО (представляющий собой, как и любой другой дискурс, синергетическую систему) включает значительно большее по сравнению с другими количество составляющих, которые и определяют его характер:

- цель обучения – выработка иноязычных коммуникативных компетенций: как лингвистического, так и социокультурного характера;
- выбор учебных материалов и методики их использования, характера изложения информации каждый раз определяется с учетом:
  - возраста;
  - социального статуса;

- запаса профессиональной и общекультурной информации слушателей;
- исходного уровня владения ими английским языком;
- целеустановок слушателей, их заинтересованности и активности.

Все большую актуальность приобретает вопрос о внедрении принципов синергетики в педагогическую науку и практику. Основными понятиями синергетики являются открытость, нелинейность, неравновесность, учет аудитории. Самоорганизация и управление – ключевые понятия синергетики.

По нашему мнению, обязательный учет всех этих факторов и выбор адекватных методов работы с аудиторией обеспечивает достижение необходимых результатов и поставленной цели.

## Литература

1. Артеменко, Л. А. (2020). Особенности обучения английскому языку взрослых обучающихся (на примере слушателей отделения последипломного образования Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»). *The 8-th international scientific and practical conference: Perspectives of world science and education* (April 22–24, 2020), CPN Publishing Group, Osaka, Japan, 980 p.
2. Варламова, Д. (2015). Кривая забывания: как запомнить важную информацию или наоборот, помешать другому это сделать. *Theory&practice* [online]. Available at: <https://theoryandpractice.ru/10351-krivaya-zabuvaniya> [Accessed 16.03.2020].
3. Дейл, Э. Конус обучения Эгара Дейла: как сделать обучение более эффективным [online]. Available at: <https://4brain.ru/blog/конус-обучения-дейла/> [Accessed 15.03.2020].
4. Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [online]. Available at: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie> [Accessed 15.03.2020].
5. Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 40 с.
6. Зимняя, И. А., Земцова, Е. В. (2008). Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов, *Высшее образование сегодня*, 5, с. 14–19.
7. Кривая забывания [online]. Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Кривая\\_забывания](https://ru.wikipedia.org/wiki/Кривая_забывания) [Accessed 11.03.2020].
8. Ноулз, М. Ш. (1980). Современная практика образования взрослых. Андрогогика против педагогики. *Cyberleninka* [online]. Available at: <https://Cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-vzroslykh> [Accessed 06.03.2020].
9. Осборн, А. Ф. [online]. Available at: <https://en.m.wikipedia.org/wiki/Brainstorming> [Accessed 06.03.2020].

10. Пассов, Е. И. (2006). Технология диалога культур в иноязычном образовании. *Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения*, Моск. гос. ин-т междунар. отношений. Москва, ч. 1, 158 с.
11. Роджерс, К. Психологические особенности людей как залог успешного обучения [online]. Available at: <https://google.com/search?карл+роджерс+об+успешном+обучении+взрослых&lsrf=AeKk03-IM7e.ra1bAgs-5> [Accessed 06.03.2020].
12. Садохин, А. П. (2013). *Введение в теорию межкультурной коммуникации*. Москва: КНОРУС, 256 с.
13. Сафонова, В. В. (1996). *Изучение международного общения в контексте диалога культур и цивилизации*. Воронеж: Истоки, 237 с.
14. Трейгер, Г. (1954). *Культура и коммуникация: модель анализа*, 320 с.
15. Шеманаева, М. А. (2018). *Индивидуальная образовательная траектория в программах дополнительного профессионального образования* [online]. Санкт-Петербургский гос. университет. Available at: <https://dissercat.com/content/individualnaya-obrazovatel'naya-traektoriya-v-programmakh-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> [Accessed 06.03.2020].
16. ECRIF. [online]. Available at: <https://www.google.com/search?q=применение+метод+ECRIF+в+обучении+английск&lsxsrf=Alekk003xvtz4wwqWiWoSAzr> [Accessed 12.04. 2020].
17. Brown, P. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 358 p.
18. The Experimental Learning Cycle. [online]. Available at: <https://www.simplypsychology.org/learning-Kolb.html> [Accessed 12.04.2020].
19. Kramsh, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 95 p.
20. Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London and New York: Longman Group Ltd., pp. 104–127.

Хильковская А. А.

## О ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ВЫРАЖЕНИЙ КРИТИКИ И НЕОДОБРЕНИЯ К АГРЕССИВНОМУ ДИСКУРСУ

ЦЕЛЬ нашего исследования, проводимого на материале современного англоязычного дискурса, – определение статуса коммуникативных стратегий выражения критики и неодобрения и установление типа дискурса, к которому указанные стратегии следует отнести. В данной связи представляется необходимым рассмотреть вопрос о сущности, особенностях и границах агрессивного и конфликтного дискурса.

Как объект лингвистического анализа стратегии выражения критики и неодобрения логично рассматривать как принадлежность определенного типа дискурса, с учетом лингво-культурного контекста коммуникации, ситуации, порождающей подобные высказывания, и их возможной интерпретации.

В качестве рабочего выберем определение дискурса, которое актуализирует важные для нашего исследования признаки. Определение И. С. Шевченко: «Дискурс – это текст (или тексты), созданные в результате речевой деятельности представителей определенной лингво-культурной общности», рассматриваемые в совокупности их лингвистических параметров и социо-культурного контекста, при этом к дискурсу относятся все формы устной и письменной речи [12, с. 150]. В данном определении под дискурсом понимается текст как **продукт речевой деятельности, речь рассматривается как целенаправленная деятельность, результат и интерпретация которой зависит от сопутствующих ей экстралингвистических (психологических, прагматических, социокультурных) факторов не в меньшей мере, чем собственно лингвистических параметров.** Таким образом, дискурс представляет собой пространство «для динамичного процесса создания значения» [8, с. 121].

Как целенаправленное действие последовательность речевых действий индивидов направлена на реализацию их коммуникативных намерений. Наличие намерения (интенции) является неотъемлемым свойством речевого действия, этим намерением обусловлен выбор языковых и речевых средств каждым участником коммуникации. Таким образом, можно говорить о реализации говорящим определенной коммуникативной стратегии, природа которой интерактивна, так как она имеет свойство реагировать на речевое поведение остальных участников коммуникации. «Стратегия – ... тип поведения каждого партнера в ситуации диалогического общения, который обусловлен и соотнесен с планом достижения глобальной и локальной

коммуникативных целей» [1, с. 152]. Кроме того, речевое взаимодействие, как и любая другая деятельность, строится на достаточно жестких принципах социального взаимодействия, принятых в данной культуре. Согласно сформулированному П. Грайсом Кооперативному Принципу и Принципам Вежливости П. Браун и С. Левинсона [13], речевое взаимодействие есть внешнее выражение социального взаимодействия, каждый участник акта коммуникации владеет языком, обладает рациональностью (действует как рациональный агент) и имеет «лицо» (позитивный социальный имидж) [16]. В процессе взаимодействия говорящий стремится к достижению своих коммуникативных целей, пытаясь при этом не нанести ущерба как собственному «лицу», так и «лицу» своего собеседника. Более того, забота о «лице» собеседника рассматривается как проявление рациональности, как залог эффективной коммуникации, как не прямой, но более верный путь к достижению коммуникативных целей.

Результатом использования в речи выражений критики и неодобрения может быть нарушение/дисгармонизация межличностных отношений, невозможность кооперации и даже вражда. Лежащая в основе критики и неодобрения негативная оценка говорящим действий, мнений или поступков адресата, особенно высказанная в категоричной и безапелляционной форме, может являться серьезным противоречием и мощным конфликтогенным фактором, так как (согласно теории Кооперации Грайса и принципам Вежливости Браун и Левинсона) она угрожает «лицу» как адресата речи, так и самого говорящего [17].

В работе Р. Бэрона и Д. Ричардсон «Агрессия» (1998) под агрессией понимается «любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [3, с. 8]. Компоненты этого определения могут быть использованы как критерии классификации агрессивных/неагрессивных действий, в том числе и речевых.

Объектом речевой агрессии может быть только человек (добавим: способный понимать язык высказывания), «не желающий подобного обращения» (использование бранной лексики в дружеском кругу по всеобщему согласию не подпадает под определение агрессивного речевого поведения), при этом главным признаком речевой агрессии является наличие у говорящего намерения оскорбить, унижить, разрушить репутацию или ограничить права адресата речи. Наличие этого признака в определении агрессивного дискурса является ключевым, иначе «необходимо было бы каждое случайное оскорбление ... классифицировать как агрессию» [3, с. 28]. Людям свойственно время от времени ненароком оскорблять чувства других, но подобное поведение может не иметь никакого отношения к агрессии.

Вышеперечисленные признаки лежат в основе выделения агрессивных РА, в частности, **инвективов**: «Инвектива как вербальная агрессия представляет собой намеренное вербальное оскорбление» [8, с. 257]. Различаются инвективы прямые – словесное оскорбление и унижение участника коммуникации (адресата высказывания), и не прямые – распространение злой клеветы и оскорблений о третьем лице, не участвующем в процессе коммуникации.

Наличие типичных сценариев (мотив/эмоциональное состояние – интенция – выбор средств – коммуникативный акт – эффект) позволяет говорить об агрессивном/инвективном дискурсе, для которого характерны:

- РА менасивы, директивы, экспрессивы, инъюнктивы, интеррогативы и некоторые другие РА, содержащие негативно окрашенную эмоционально-оценочную лексику;
- приписывание индивиду или интерпретация его действий как осуждаемых в данной этнокультуре;
- отрицательно заряженный эмоциональный контекст, в основе которого лежат презрение, отвращение, гнев, злость, пренебрежение, ненависть, досада, раздражение и обида [8].

Интерпретация интенции собеседника является результатом сопоставления и осмысления целого «букета» прагма-дискурсивных признаков: статус коммуникантов и разделяющая их дистанция власти, ситуация и контекст конкретного высказывания, социокультурные нормы поведения, ценностные ориентиры и установки участников коммуникации. Тем не менее, говорящие на одном языке, как правило, безошибочно интерпретируют наличие/отсутствие речевой агрессии в высказываниях собеседника, будто «любой носитель языка неосознанно владеет неким ключевым принципом, позволяющим ему молниеносно отслеживать смысловые взаимодействия единиц на всех уровнях дискурса» [2, с. 8].

Возникает вопрос: значит ли это, что всякое выражение критики и неодобрения может рассматриваться как агрессивное речевое поведение?

Рассмотрим следующий диалог:

- *Agatha, I forbid you to do anything so insane!*
- *You what? Who the hell do you think you are to order me around?*

В первой реплике налицо запрет, эмфатическая конструкция, эмоционально-окрашенная отрицательная оценка предполагаемого действия, восклицательная интонация. Можем ли мы классифицировать данное высказывание как речевую агрессию? Очевидно, нет, поскольку интенция говорящего – удержать адресанта от потенциально опасного для него поступка,

уберечь от опасности, интенция, порожденная чувствами тревоги и беспокойства. Ответная реплика демонстрирует эмоции раздражения, гнева и обиды. Является ли это высказывание примером речевой агрессии? По-видимому, тоже нет, поскольку коммуникативным намерением говорящего является противостояние посягательствам на его свободу воли, на его право поступать по своему усмотрению. В таком узком понимании речевой агрессии (речевая агрессия = инвектива) отсутствие соответствующей интенции исключает квалификацию речевого поведения как агрессивного, следовательно, критические и неодобрительные высказывания далеко не всегда находятся в сфере, определяемой как агрессивный дискурс.

В работах лингвистов нередко можно встретить другое, более широкое толкование термина «речевая агрессия». Под речевой агрессией понимают «целенаправленное коммуникативное действие, ориентированное на то, чтобы вызвать негативное эмоционально-психологическое состояние у объекта речевого воздействия» [9, с. 261], «конфликтогенное речевое поведение, в основе которого лежит установка на субъектно-объектный тип общения и негативизирующее воздействие на адресата» [4, с. 109]. В такой трактовке приведенный выше диалог мог бы быть описан как образец речевой агрессии.

Ряд исследователей (в частности, группа ученых ХНУ, авторов монографии «Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка») предлагают для описания подобного типа межличностного взаимодействия иной термин – **конфронтация** [1, с. 171]. При наличии противоречия (реального или воображаемого) индивид осознанно выбирает либо стратегию коммуникативного взаимодействия, направленную на гармонизацию межличностных отношений, либо – на разрушение гармонии и актуализацию имеющихся противоречий.

Авторы предлагают определение **конфронтационного речевого поведения** «как типа межличностного взаимодействия, в котором гармония отношений коммуникантов нарушается на основе наличия реального или воображаемого противоречия» [1, с. 174]. Определение актуализирует и опирается на самый существенный, ведущий признак речевой конфронтации («вербальных конфликтогенных проявлений») – «дисгармонизацию межличностных отношений как функциональное назначение, желаемый результат активности» [1, с. 174].

Авторы подчеркивают, что «дисгармонизация межличностных отношений», как правило, является не единственным, и зачастую не главным функциональным назначением высказывания, но выступает системообразующим признаком речевой конфронтации.

Рассмотрим несколько примеров:

- 1) *Dream on!* – в данном высказывании присутствует противоречие (говорящий не верит в осуществление планов собеседника) – говорящий идет на нарушение гармонии в отношениях коммуникантов (прямо заявляя, что это лишь несбыточные мечты) – говорящий сознательно рискует гармонией межличностных отношений, реализуя собственные коммуникативные намерения (например, уберечь собеседника от разочарования, придать его мыслям более «реальное» направление).
- 2) *I didn't expect you to understand.* – тут также имеет место противоречие (говорящий считает, что его не поняли / неправильно поняли) – нарушение гармонии (говорящий сообщает об этом в саркастической форме) – присутствуют иные коммуникативные намерения, влияющие на выбор речевого поведения (выразить эмоции обиды, разочарования, изменить эмоциональное состояние собеседника, вызвать в нем чувство вины или стыда и т. д.).
- 3) *I cannot understand what Beth sees in a lout like that.* – противоречие заключается в несовпадении взглядов говорящего с мнением **Beth** и, потенциально, с адресатом высказывания; говорящий идет на риск нарушения гармонии (выражение неодобрения с использованием негативно оценочной эмоционально-окрашенной лексики «**alout**»), демонстрирует наличие иных коммуникативных намерений, наряду с намерением дискредитировать объект обсуждения (забота о **Beth**, сочувствие ей, поиск единомышленников).

При всей несхожести этих высказываний, их объединяет наличие «конфликтотенных вербализованных проявлений», способных негативно повлиять на отношения коммуникантов как системообразующего признака речевой конфронтации.

Бесчисленное множество и разнообразие приемов, в которых реализуется речевая конфронтация («дискурсивная стратегия конфронтации» [1, с. 174]) можно схематично описать как речевое поведение, противоположное «сохранению лица» [16].

Наличие противоречия – повод, порождающий речь, которая, в силу присущей ей «регуляторной» функции [5], может «работать» на сглаживание/разрешение противоречия либо на его обострение. Намерение предупредить, сглаживать и разрешать противоречия в англоязычной этнокультуре выражается в стремлении к «сохранению лица» и последовательной реализации в речи Максим Кооперации Грайса и Принципов Вежливости Браун и Левинсона.

Соблюдая Максимумы Кооперации: Максимум Количества (недостаток информации, равно как и ее избыток, затрудняет коммуникацию), Максимум



Качества (ложная, недостоверная информация, мнения, не имеющие под собой достаточного основания, препятствуют эффективной коммуникации), Максиму Релевантности (отклоняясь от темы, говорящий отдаляется от достижения поставленной коммуникативной цели), Максиму Манеры (способ выражения не менее важен для осуществления коммуникативных намерений говорящего, чем содержание высказывания), – участники коммуникации демонстрируют друг другу готовность к сотрудничеству и конструктивному взаимодействию.

С помощью «ритуалов» лингвистической вежливости говорящий выражает уважительное отношение к участникам общения, демонстрирует заботу о сохранении «лица» каждого как «позитивной социальной ценности, которую каждый из участников утверждает в процессе коммуникации с другими и которая принимается остальными» [16]. Забота о «позитивном лице» (имидже, который одобряется и принимается участниками коммуникации) находит свое выражение в стратегиях «позитивной вежливости»: выражении участия и внимания к потребностям собеседника, использовании маркеров внутригрупповой солидарности, выражении оптимизма, преувеличении интереса к партнерам по коммуникации и уклонение от прямого несогласия. Забота о «негативном лице» партнеров учитывает их право быть независимыми, стратегии «негативной вежливости» демонстрируют отсутствие давления на собеседника, нежелание ограничить его свободу: косвенные выражения, минимизация своих предположений по поводу желаний адресата высказывания, предоставление ему выбора, минимизация степени вмешательства, выражение пессимизма, извинения.

Стратегии вежливости всегда могут быть идентифицированы в тексте и соответственно интерпретированы как намерение избежать или минимизировать угрозы «лицу» собеседника. Чем большая потенциальная угроза «лицу» содержится в высказывании, тем больше «символических компонентов» [16], приемов лингвистической вежливости необходимо использовать, чтобы нейтрализовать эту угрозу. Важно подчеркнуть именно символическое, ритуальное значение стратегий вежливости, которые далеко не всегда способны нейтрализовать негативное влияние высказывания на межличностные отношения, но их присутствие может восприниматься как сигнал о наличии такого намерения.

Соответственно, отказ говорящего от применения в речи стратегий «позитивной» и «негативной вежливости» может свидетельствовать о *конфронтационном речевом поведении как осознанно выбранной стратегии*. Ее можно описать с помощью Модели Невежливости Кальпеппера [15], которая построена как зеркальное отражение суперстратегий вежливости П. Браун и С. Левинсона и включает эксплицитную невежливость, стратегии позитивной невежливости, угрожающие «позитивному лицу» собеседника (оскорбления, негативные оценки, выражение пренебрежения), негативную невежливость,

наносящую ущерб негативному «лицу» адресата (посягательство на его свободу действий, унижение, вторжение в личностное пространство), сарказм (притворная или преувеличенная вежливость), игнорирование общепринятых в данной этнокультуре формул вежливости и невежливость «off-record» (намекы и импликации, угрожающие «лицу» собеседника).

Группа авторов монографии «Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка» предлагает свою модель субстратегий конфронтации, созданную методом «от противного» с опорой на максимы вежливого общения Г. Лича [7]:

1. Демонстрируй власть (акцентируй свой более высокий статус).
2. Борись за власть (стремись повысить свой статус/снизить статус другого).
3. Принуждай (повелевай, навязывай, не оставляй выбора другому).
4. Захватывай пространство (чрезмерно отдаляйся или приближайся, нарушай личное пространство другого).
5. Осуждай (акцентируй собственную положительную оценку и неодобрение другого).
6. Демонстрируй неуважение (акцентируй свои потребности, желания, интересы / игнорируй потребности, желания, интересы другого) [1, с. 194].

Обе эти модели позволяют определить конфронтационный дискурс как совокупность текстов, являющихся результатом конфронтационного речевого поведения, осознанного игнорирования говорящим принятых в данной лингвокультуре стратегий вежливости в пользу реализации стратегий конфронтации, предназначенных нарушить гармонию межличностных отношений, наряду с достижением иных коммуникативных целей.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что агрессивный (или инвективный) дискурс, главным отличительным признаком которого является наличие агрессивного намерения (унизить, оскорбить, дискредитировать), реализованного вербальными средствами, представляет собой частный случай более широкого конфронтационного дискурса. В работах, чьи цели не связаны с различием и противопоставлением типов дискурсов, эти термины могут использоваться как эквивалентные.

Выражения критики и неодобрения, очевидным образом, являются проявлением конфронтационного речевого поведения и находятся в сфере конфронтационного дискурса. Содержащаяся в них отрицательная оценка сигнализирует о наличии противоречия (говорящий отрицательно оценивает действия или качества адресата речи либо третьего лица, по поводу которого у

адресата может быть противоположное мнение) и потенциально является предпосылкой конфронтации между участниками коммуникации, Таким образом, вербальные проявления критики и неодобрения могут быть квалифицированы как ФТА (Face Threatening Acts) – акты, угрожающие лицу собеседника или ликопонижающие РА (речевые акты), поскольку несут угрозу «социальному лицу» как адресата речи, так и самого говорящего, тому позитивному социальному имиджу, который каждый из них стремится продуцировать и сохранить. Они воспринимаются как конфронтационные вербальные действия и чреватые нарушением коммуникации, переходом коммуникантов к недружественному взаимодействию.

Это превращает выбор говорящим средств выражения критики и неодобрения в ключевое решение, от которого зависит успех взаимодействия, особенно (хотя и не только) в непосредственной коммуникации, где оценочные высказывания могут затрагивать интересы участников. В распоряжении субъекта речи есть вербальные средства, свидетельствующие о том, что он стремится избежать конфронтации, инструменты манипулирования иллокутивной силой высказывания, снижения категоричности и безапелляционности отрицательных оценок: средства модерации, митигации и хеджирования. Однако в случае критики и неодобрения, с их мощным конфронтационным потенциалом, использование средств модерации не является достаточным для гармонизации межличностных отношений, о чем свидетельствует появление феномена «РС» (политической корректности) и понятия «РС language» (языка политкорректности), которые радикально ограничивают использование лингвистических средств отрицательной оценки, предлагают помещать их в нейтрализующие контексты, делают запретными для критики и неодобрения определенные качества и целые сферы жизни индивидуума.

## Литература

1. Бондаренко, Е. В., Мартынюк, А. П. и др. (2017). *Как нарисовать портрет птицы*. Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 246 с.
2. Бороботько, В. Г. (2011). *Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике*. Москва: Книжный дом «Либроком», 288 с.
3. Бэрн, Р., Ричардсон, Д. (1998). *Агрессия*. Санкт-Петербург, 368 с. [online]. Available at: [http://www.law.vsu.ru/structure/criminalistics/books/baron\\_richardson.pdf](http://www.law.vsu.ru/structure/criminalistics/books/baron_richardson.pdf) [Accessed 6.05.2021].
4. Воронцова, Т. А. (2016). Троллинг и флейминг: речевая агрессия в Интернет-коммуникации. *Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология*, т. 26, вып. 2, с. 109–116.

5. Выготский, Л. С. (1999). *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт, 352 с. [online]. Available at: [http://www.bimbad.ru/docs/vygotsky\\_myshlenije\\_i\\_rech.pdf](http://www.bimbad.ru/docs/vygotsky_myshlenije_i_rech.pdf) [Accessed 6.05.2021].
6. Кэмерон, Д. (2015). *Разговорный дискурс. Интерпретации и практики*. Харьков: Гуманитарный центр, 316 с.
7. Лич, Э. (2001). *Культура и коммуникация: Логика взаимосвязи символов. К использованию структурного анализа в социальной антропологии*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 142 с.
8. Саржина, О. В. (2007). Оскорбление словом (инвектива) как агрессивный дискурс. *Юрлингвистика*, 8, с. 257–274 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/oskorblenie-slovom-invektiva-kak-agressivnyu-diskurs-1> [Accessed 6.05.2021].
9. Седов, К. Ф. (2004). *Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции*. Москва: Лабиринт, 320 с.
10. Тарасова, Е. В. (2017). Теория речевой аккомодации и проблемы управления дискурсом. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. Харків, т. 23, с. 391–308.
11. Хильковская, А. А. (2019). Коммуникативные стратегии выражения критики и неодобрения в свете теории невежливости. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. Харьков, т. 25, с. 315–330.
12. Шевченко, И. С. (1999). К определению понятия дискурса в исторической прагмалингвистике. *Романо-германская филология. Вестник Харьковского университета*. Харьков: Константа, 435, с. 150–154.
13. Brown, P., Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. London, New York: CUP, 345 p.
14. Brown, P., Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: politeness phenomena. In: *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. New York: Cambridge University Press, pp. 56–289.
15. Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25, pp. 349–367.
16. Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: essays in face-to-face behavior*. New York: Garden City, 271 p.
17. Grice, P. (1998). Further Notes on Logic and Conversation. *Pragmatics*. London: Routledge, vol. 4, pp. 162–178.
18. Grice, P. (1995). Logic and Conversation. *Syntax and Semantics. Speech Acts*, vol. 3, pp. 41–52.
19. Leech, G. N. (1980). *Explorations in Semantics and Pragmatics*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 133 p.
20. Thomas, J. (1995). *Meaning Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman, 24 p.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Тарасова Е. В.</i> Синергетика и наука о языке .....	4
<i>Тарасова Е. В.</i> Этнография речи как теоретико-методологическая основа системно-интегративного описания синергетического взаимодействия языка, культуры и социума .....	15
<i>Тарасова Е. В.</i> Homo loquens в свете концепций лингвосинергетики .....	26
<i>Тарасова Е. В.</i> Некоторые проблемы обучения этике межкультурного общения .....	32
<i>Тарасова Е. В.</i> Современный экономический дискурс в понятиях и терминах синергетики .....	51
<i>Молодчая Н. С.</i> Административно-академический дискурс и его жанровые особенности (на материале публичных выступлений руководителей ведущих американских и британских вузов) .....	64
<i>Молодчая Н. С.</i> Лексико-семантические и лексико-стилистические особенности эпидейктического жанра административно-академического дискурса руководителей американских университетов (на материале текстов «COMMENCEMENT SPEECH») .....	96
<i>Бабак Е. Н.</i> Понятие педагогического дискурса в контексте современных лингвистических исследований .....	105
<i>Артеменко Л. А.</i> Формирование англоязычной коммуникативной компетенции у слушателей отделения последиplomного образования (на примере Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия») .....	113
<i>Хильковская А. А.</i> О принадлежности выражений критики и неодобрения к агрессивному дискурсу .....	124

*Наукове видання*

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ  
ДО МЕТОДОЛОГІЇ ЛІНГВІСТИЧНИХ  
І ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ  
ДОСЛІДЖЕНЬ**

Монографія

(російською мовою)

В авторській редакції

Відповідальна за випуск *А. О. Хільковська*

Підписано до друку 24.05.2021. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс». Друк офсетний.  
Ум. друк. арк. 7,5. Обл.-вид. арк. 7,67.

*План 2020/21 навч. р., поз. № 1 в переліку робіт кафедри*

Видавництво  
Народної української академії  
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві  
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.