

Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

СУХОМЛИНОВА Марина Анатольевна

**ДИСКУРСИВНЫЕ ЖАНРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ:
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная
лингвистика (филологические науки)**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
доктора филологических наук

Научный консультант:
доктор филологических наук, профессор
Николаев С.Г.

Ростов-на-Дону - 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
Глава 1. Лингвистика академического дискурса: современное состояние	27
1.1 Академический дискурс как вид институционального общения: границы явления	27
1.1.1 Основные подходы к определению понятия академического институционального дискурса	27
1.1.2 Признаки и критерии выделения академического институционального дискурса	35
1.1.3 Сайт университета как отражение структуры академической коммуникации	42
1.2 Семиотическое пространство академического дискурса	60
1.3 Разграничение понятий «дискурс» и «текст»; «функциональный стиль» и «жанр»	72
1.3.1 Дихотомия «дискурс» и «текст» в теории дискурса	72
1.3.2 Дихотомия «функциональный стиль» и «жанр» в теории дискурса	82
Выводы к Главе 1	92
Глава 2. Становление современного англоязычного академического дискурса	97
2.1 Генезис англоязычного академического дискурса	97
2.1.1 Историко-социальная периодизация англоязычного академического дискурса	97
2.1.2 Роль классических мёртвых языков в формировании англоязычного академического дискурса	102
2.1.3 Роль современных европейских языков в формировании англоязычного академического дискурса	108

2.2 Современный англоязычный академический дискурс как система коммуникативных жанров	117
2.2.1 Системная характеристика понятия «подъязык» в аспекте теории дискурса	117
2.2.2 Коммуникативный жанр как феномен дискурсивной лингвистики..	122
2.2.3 Иерархия жанров, конституирующих современный англоязычный академический дискурс	130
2.3 Эволюция англоязычного академического дискурса	148
2.3.1 Становление образовательного процесса в западноевропейском университете	148
2.3.2 Жанровая определённость в аспекте исторического развития (на примере академического жанра лекции как базового устного жанра)	153
2.3.3 Жанровая определённость в аспекте исторического развития (на примере академического жанра эссе как базового письменного жанра)	158
2.3.4 Жанровая определённость в аспекте исторического развития (на примере интерактивных обучающих академических жанров « <i>tutorial</i> » и « <i>small group discussion</i> »)	161
Выводы к Главе 2	165
Глава 3. Системные отношения в жанровой иерархии современного англоязычного академического дискурса	168
3.1. Жанрово-стилистическая характеристика академических текстов	169
3.2. Общее описание системных отношений в современном англоязычном академическом дискурсе	179
3.3. Специфика эпидигматических отношений в современном англоязычном академическом дискурсе	189
3.4. Системные жанрово-стилистические отношения в тексте академической лекции: парадигматика, синтагматика, эпидигматика	201

3.5. Системные жанрово-стилистические отношения в тексте академической (научной и методической) статьи: парадигматика, синтагматика, эпидигматика.....	216
3.6. Системные жанрово-стилистические отношения в тексте студенческого академического эссе: парадигматика, синтагматика, эпидигматика	238
3.7. Прагмастилистический характер отношений в современном англоязычном академическом дискурсе	264
3.7.1. Прагмастилистические отношения в жанре лекции	264
3.7.2. Прагмастилистические отношения в жанре академической статьи.....	286
3.7.3. Прагмастилистические отношения в жанре вступительного и академического эссе	306
3.8. Интертекстуальность и интердискурсивность как свойства современного англоязычного академического текста	313
Выводы к Главе 3	327
Глава 4. Системные лингвостилистические характеристики современного англоязычного академического дискурса	331
4.1. Лексическая организация академического текста	332
4.1.1. Лексическое оформление текста академической лекции	332
4.1.2. Лексическое оформление текста академической статьи	341
4.1.3. Лексическое оформление текста академического эссе	351
4.2. Синтаксическая организация академического текста.....	365
4.2.1. Синтаксическое оформление текста академической лекции	366
4.2.2. Синтаксическое оформление текста академической статьи	383
4.2.3. Синтаксическое оформление текста академического эссе	395
4.3. Стилистика академического текста	402
4.3.1. Стилистическое оформление текста академической лекции	402
4.3.2. Стилистическое оформление текста академической статьи	411
4.3.3. Стилистическое оформление текста академического эссе	423

4.4. Композиционно-смысловая организация академического текста	431
4.4.1. Композиционно-смысловое оформление текстов академических жанров: общие положения	431
4.4.2. Композиционно-смысловое оформление текста академической лекции	442
4.4.3. Композиционно-смысловое оформление текста академической статьи	450
4.4.4. Композиционно-смысловое оформление текста академического эссе	467
Выводы к Главе 4	477
Заключение	485
Библиографический список	505
Список лексикографических источников	557
Список эмпирического материала	559
Приложение 1	572
Приложение 2	575
Приложение 3	581
Приложение 4	586
Приложение 5	588
Приложение 6	594

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая работа представляет собой исследование современного англоязычного академического дискурса как комплексного коммуникативного феномена; она выполнена в русле трёх основных направлений современной лингвистики: лингвостилистики, теории жанров (генристики), теории дискурса.

В современной лингвистике понятие «дискурс» трактуется как полипарадигматическое образование. Дискурс находится в сфере интересов сразу нескольких гуманитарных наук и исследовательских направлений, а именно: лингвистики, культурологии, философии, литературоведения, семиотики и др. Таким образом, дискурс стал объектом междисциплинарных исследований. В данной работе мы рассматриваем *дискурс как устное, письменное и онлайн общение, выраженное совокупностью тематически, культурно и социально взаимосвязанных и взаимообусловленных текстов, допускающее развитие и дополнение другими текстами, обладающее свойством целостности, имеющее внутреннюю организацию и воплощённое в вариативных, но соотносимых формах выражения.*

Академический дискурс составляет значительный по своей социальной значимости и объёму сектор языковой и социокультурной картины мира. Изучение академического дискурса как поля коммуникативного взаимодействия в сфере международного высшего (университетского) образования и науки стало одним из наиболее активно развивающихся направлений современных лингвистических исследований. Обращение к академическому дискурсу как к объекту научного познания связано с его особым положением, значимостью и статусом в цивилизованном мире XX – XXI веков. Академическое общение представляет собой важнейший сектор образовательной среды любого высшего учебного заведения, поскольку в процессе общения осуществляется передача информации от отправителя к получателю, происходит обмен идеями и мнениями, рождается новое знание. При этом академические жанры описываются с позиций дискурсивной коммуникации, так как существование жанров

обусловлено коммуникативными событиями, основанными на целенаправленных действиях активных и пассивных участников-коммуникантов.

Степень разработанности проблемы. Сегодня лингвистика во многом сконцентрирована не только на исследовании языка, но, шире, на изучении коммуникации как неотъемлемой части жизнедеятельности человека и общества. Объектами дискурсологических исследований выступают совокупности (корпусы) конкретных устных, письменных, электронных текстов. Современное состояние исследований в области академического дискурса характеризуется разносторонностью проблематики. Общая теория академического дискурса активно разрабатывается представителями и отечественной и зарубежной науки. Так, академический дискурс рассматривается в критической парадигме (Т. Пекот, 2010); в интердисциплинарном и интерпарадигмальном контекстах (К. Hyland, 2005, 2009; М. Поправа, 2010); в национальных языках (Р. Зимны, 2010; А. Маркович, 2010); с позиций прагмалингвистики и стилистики (Р. Зимны, 2010) и т.д. Наряду с этим исследуется социализация в академической коммуникации (Р.А. Duff, 2007); статус и опыт применения дискурсивных исследований в переводе (К. Bennet, 2008); академический дискурс и его жанровые характеристики (I.F. Gomez, B.V. Fortuno, 2005).

Представители отечественной лингвистической школы изучают академический дискурс в структурно-функциональном, лингвокультурологическом, коммуникативном, лингвоэкологическом, когнитивно-прагматическом аспектах: описывается ирония в академическом дискурсе (К.М. Шилихина, 2013); исследуются лексико-грамматические маркеры хеджинга как социолингвистические средства конструирования идентичности говорящего в академической коммуникации (О.Г. Ветрова, 2012); уделяется пристальное внимание дискурсивно-интегративным и культурно-конвенциональным особенностям академической коммуникации (И.П. Хутыз, 2015), исследованию подлежат отдельные жанры дискурса академической среды (И.П. Хутыз, 2021). Академический дискурс также описывается с позиций сопоставительной эмотивной лингвоэкологии и когнитивно-прагматического подхода

(Е.А. Казанцева, 2020). Изучается жанровая структура академического дискурса, его интегративные и культурно-конвенциональные характеристики (Н.Г. Бурмакина, Л.В. Куликова, 2019); выявляется экспланаторный потенциал лингвистической аксиологии при анализе академических дискурсивных практик (А.А. Водяницкая, 2022).

В настоящей диссертационной работе англоязычный академический дискурс представлен как принципиально комплексный объект исследования, отдельные элементы которого не были детально изучены ранее. Во-первых, данный тип дискурса исследуется с позиций генристики и предстаёт в виде иерархии академических жанров, каждый из которых прошёл свой собственный, вполне определённый исторический путь развития. При этом рассматриваемый дискурс представляет собой совокупность классических и современных академических жанров (конец XX – начало XXI вв.), оказывающих значительное влияние друг на друга. Во-вторых, определяется степень влияния других языков (классических и современных) на формирование англоязычного академического дискурса на современном этапе его развития. В-третьих, структура дискурса выстраивается с привлечением основной информации на онлайн сайтах ведущих университетов. В-четвёртых, описываются системные отношения (парадигматические, синтагматические, эпидигматические) в рамках базовых академических жанров, а также рассматривается прагмастилистический характер отношений в указанных жанрах. В-пятых, исследуются лексические, синтаксические, стилистические и композиционно-смысловые особенности организации англоязычного академического текста.

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью коммуникативно-деятельностного подхода к языку; она заключается в необходимости всестороннего комплексного научного осмысления и интегрального анализа современного англоязычного академического дискурса. Особую значимость в контексте работы приобретает исследование жанров академического дискурса, поскольку именно жанр рассматривается здесь как важнейший инструмент познания мира; таким образом, жанромоделирующая специфика

описания дискурса находится в русле актуальной лингвистической проблематики. В то же время наблюдается дефицит исследований специфических речевых жанров, в частности, исследований, направленных на выявление системных лингвостилистических характеристик ядерных жанров академической коммуникации.

Следует отметить, что три изучаемых феномена – дискурс в целом и академический дискурс в частности; жанры академического дискурса; стиль и стилистические средства, присутствующие в текстах жанров академического дискурса и формирующие его – в их продуктивном взаимодействии, взаимосвязях и взаимозависимостях до сих пор не выступали в качестве комплексного объекта исследования в едином труде.

Актуальность данной диссертационной работы также подкрепляется не тривиальностью самого объекта исследования, которая состоит в следующем:

- 1) исследованию подлежит не только жанр лекции в традиционном формате, но и онлайн-лекция, представляющая собой особый жанр, который в настоящее время отражает переход от привычной формы предъявления материала к новой, пока еще формирующейся и не до конца изученной;
- 2) вместе с жанром традиционного академического эссе в работе описываются лингвостилистические особенности жанра вступительного эссе, который также можно отнести к ядерным по частотности его использования: написание вступительного эссе является обязательным условием при поступлении в американский и западноевропейский университет;
- 3) наряду с жанром академической (научной) статьи, исследованию подвергается жанр методической статьи, который, как правило, не находится в фокусе пристального внимания исследователей академического дискурса.

Объектом исследования в работе являются дискурсивные жанры англоязычной академической коммуникации.

Предмет исследования – лингвостилистические особенности жанрового своеобразия устных, письменных и онлайн текстов, в своей совокупности (корпусе) составляющих основу современного англоязычного академического дискурса.

Цель исследования – комплексное описание, анализ, иерархизация и построение универсальной лингвостилистической матрицы современного англоязычного академического дискурса с позиций теории жанров.

В связи с поставленной целью предполагается решение следующих **задач**:

- определить границы современного англоязычного академического дискурса как вида институционального общения;
- проанализировать содержание онлайн сайтов ведущих британских и американских университетов;
- выявить семиотическую природу академического дискурса;
- описать исследуемый дискурс как единую систему коммуникативных жанров;
- построить иерархию жанров, конституирующих современный англоязычный академический дискурс;
- описать семантические отношения внутри жанровой системы современного англоязычного академического дискурса: парадигматические, синтагматические, эпидигматические;
- изучить прагмастилистический характер отношений в современном англоязычном академическом дискурсе;
- исследовать лексическую организацию текстов академических лекций, академических статей и академических эссе;
- изучить синтаксическую организацию текстов академических лекций, академических статей и академических эссе;
- описать стилистику академического текста на примере жанров академической лекции, академической статьи и академического эссе;

- исследовать композиционно-смысловую организацию текстов академических лекций, академических статей и академических эссе.

Теоретико-методологические основы исследования. Теоретической базой для настоящего исследования послужили концепции и положения, изложенные в работах отечественных и зарубежных лингвистов в области теории дискурса, семиотики, лингвосемиотики, лингвистики текста, теории жанров, прагмалингвистики, когнитивистики, стилистики, теории речевых жанров (Н.Ф. Алефиренко, 2007, 2012; Н.Д. Арутюнова, 1990; Е.А. Баженова, 2001, 2006; В.Г. Борботько, 2011; Н.С. Валгина, 2003; И.Р. Гальперин, 2007; В.С. Григорьева, 2007; В.В. Дементьев, 2009, 2010; В.З. Демьянков, 2007; Т.В. Жеребило, 2010; В.И. Карасик, 1999, 2002, 2010, 2017; А.А. Кибрик, 2003; Н.И. Клушина, 2011; М.Н. Кожина, 2006; М.П. Котюрова, 2010; Л.А. Кочетова, 2013; Е.С. Кубрякова, 1995, 2000, 2001; Л.В. Куликова, 2006, 2010; Ю.М. Лотман, 1996; М.Л. Макаров, 2003; Г.Н. Манаенко, 2021; О.Ф. Русакова, 2006; В.А. Салимовский, 2002, 2006; П. Серио, 1999; Г.Г. Слышкин, 2000; Ю.С. Степанов, 2001; И.П. Хутыз, 2015; Е.В. Чернявская, 2006; Е.И. Шейгал, 2000; Т.В. Шмелева, 1997; J.M. Atkinson, J. Heritage, 1984; V.K. Bhatia, 2004; D. Biber, 2006; W. Chafe, 1994; T.A. van Dijk, 1985; N. Fairclough, 1996; J. Flowerdew, 2012; I. Fortanet, 2005; K. Hyland, 1998, 2000, 2001, 2006, 2009; H. Kay, 2004; M. Stubbs, 1983; J. Swales, 1990; S.B. Yaakob, 2013 и др.).

Особую значимость в настоящее время приобрело исследование жанров с позиций дискурсивного подхода (Н.Ф. Алефиренко, 2007; В.И. Карасик, 2000; V. Bhatia, 2004; T. Dudley-Evans, S.M. John, 1998; J. Flowerdew, 2012; F.V. Johns, 2007; H. Kay, 2004; J.M. Swales, 1990; C. Tribble, 2017 и др.), т.к. подобный подход позволяет обучаемым использовать свою речь как инструмент познания мира и участия в его процессах. Академические жанры являются отражением сложных реалий мира институциональной коммуникации и формируются в контексте учебной деятельности. По убеждению V.K. Bhatia, жанры могут использоваться в качестве аналитического ресурса для понима-

ния и манипулирования сложной внутрижанровой и мультикультурной реализацией профессионального дискурса, который побуждает студентов изучать особенности академических жанров, чтобы соответствовать современным социальным условиям и создавать новые формы дискурса для достижения как прагматического успеха, так и реализации планов в других областях [Bhatia, 2004]. Теория речевых жанров использует категорию дискурсивности, рассматривая жанр в том числе и как единицу моделирования дискурса (И.Н. Борисова, 2001; М.Л. Макаров, 2003), как и другие прагмалингвистические категории (диалогичность, интенционность, направленность, казуальность, применение и т.д.), что позволяет прибегать к ней как к набору инструментов дискурс-анализа. Концепции вышеупомянутых авторов также вошли в методологическую базу настоящего исследования.

Наряду с этим, при описании стилистических особенностей текстов исследуемых дискурсивных жанров мы опирались на концепции таких учёных, как О.С. Ахманова (2004), В.В. Виноградов (1955), И.Р. Гальперин (2007), Н.В. Данилевская (2005), М.Н. Кожина (2006), Г.Я. Солганик (1997) и др. Раскрытию синтаксических особенностей академических жанров способствовали концепции И.В. Арнольд (1981); О.В. Александровой (2009); В.Г. Борботько (2011); Л.М. Макарова (2003), Е.В. Палатовской (2016); К.А. Петрук (2007); Т.Г. Синяевой, М.И. Логачёвой (2010) и др. Исследование композиции академического текста базируется на идеях И.В. Арнольд (1981), Е.А. Баженовой (2006), И.Р. Гальперина (2007), М.Н. Котюровой (2010), С.Г. Николаева (2004), Т.М. Николаевой (1990) и др.

Методы исследования. Предмет, цель и задачи исследования обусловили выбор комплексного использования ряда методов. В работе последовательно применялись общенаучные методы: *наблюдение; сравнение; сопоставление; анализ материала исследования; понятийный анализ; синтез; анализ теоретических работ*, относящиеся к соответствующему теме исследования спектру областей научного знания; *приём доказательной иллюстрации; приём*

логического вывода; метод интерпретации и классификации материала; статистический метод.

Основными лингвистическими методами данного исследования стали *лингвистическое наблюдение и описание, компонентный анализ словарных дефиниций, лингвистический анализ текста, контекстологический анализ, концептуальный анализ, интертекстуальный анализ, сравнительно-сопоставительный метод.*

Для описания системы академических жанров в аспекте исторического развития, а также при изучении генезиса исследуемого дискурса применялись *жанровый анализ и дискурсивный анализ.*

Признание эпидигматической природы академического дискурса предполагает рассмотрение его как особой тематической концептосферы и применение *когнитивно-прототипического подхода* как метода исследования, который позволил более глубоко интерпретировать функционирование номинативных единиц в академической коммуникации. При помощи вышеупомянутого метода были выявлены ключевые концепты в исследуемом дискурсе, проведён лексикографический анализ имён ключевых концептов, выделены их ядерные и периферийные признаки.

Для выявления системных отношений в жанровой иерархии академического дискурса использовались: *анализ коммуникационных стратегий, прагмалингвистический анализ, приём компонентного анализа, элементы иллюктивно-перформативного анализа.*

С целью выстраивания системы коммуникативных стратегий и тактик в рамках ядерных жанров академического дискурса применялся *метод конверсационного анализа.*

Для определения особенностей лексической, синтаксической, стилистической и композиционно-смысловой организации академического текста применялись: *функционально-стилистический анализ, метод композиционного анализа текста, метод моделирования.*

Материалом исследования послужил корпус текстов академических лекций, академических (научных) статей, студенческих эссе на современном английском языке, собранный автором диссертационного исследования самостоятельно. Текстовый корпус включает в себя: 1. *Лекции в формате видео и аудио* (общая длительность: 17 часов 35 минут). 2. *Транскрипты 7 лекций*; 3. *Академические статьи* из журналов «International Journal of Innovative Interdisciplinary Research» (2013), «Journal of Language Evolution» (2016), «Journal of The Association of Physicians of India» (2016), «Applied Linguistics» (2017), «Royal Society Open Science» (2017, 2022), «Brain. A Journal of Neurology» (2017), «Journal of Pragmatics» (2017), «English Teaching Forum» (2016-2021), а также статьи по материалам конференций на платформе ResearchGate (1996, 2001, 2020). 4. Свыше 70 текстов *вступительных и студенческих академических эссе*.

Наряду с этим в качестве материала исследования с целью ознакомления со структурой университетов, их историей, преподавательской и студенческой деятельностью, предлагаемыми академическими курсами, научной деятельностью, структурой академического года, процедурой поступления и академической средой в целом были использованы *онлайн сайты 20 ведущих британских и американских университетов*: University of Oxford, University of Cambridge, London School of Economics, University of St. Andrew's, Imperial College of London, Harvard University, Columbia University, Massachusetts Institute of Technology, Stanford University, John Hopkins University и др.

Фактический материал отбирался с учётом того, что академический дискурс представляет собой совокупность субдискурсов, соответствующих различным предметным областям знаний. Материалом исследования явились тексты академических лекций и статей естественных, социальных и гуманитарных наук. Анализу подвергались тексты лекций, статей и эссе в области социологии, медицины (в частности, психологии, нейрохирургии), лингвистики, литературоведения, климатологии, физики, методики образования, культуроло-

гии, компьютерных технологий. Детализированная информация о фактическом материале исследования подробно представлена в библиографическом списке.

В хронологическом плане анализируемый лекционный материал датируется 2009 – 2022 гг., статьи – 1996 – 2022 гг., эссе – 2003 – 2017 гг., онлайн сайты университетов – 2020 – 2023 гг.

При очевидном наличии достаточно богатой парадигмы жанров академического дискурса в фокусе данного исследования находятся три базовых (ядерных) жанра академической коммуникации – академическая лекция, академическая статья, академическое эссе. Такой выбор обусловлен рядом факторов. Так, жанр лекции относится к базовому устному жанру, в рамках которого наиболее активно работает преподаватель; жанр эссе – к базовому письменному жанру, в рамках которого наиболее активно задействован студент; жанр академической статьи – к базовому письменному жанру, который востребован и преподавателями и студентами: во-первых, обе стороны могут выступать авторами статьи, во-вторых, и преподаватель и студент могут использовать материал статьи при написании своего научного исследования или при создании эссе. Таким образом, эти три жанра можно считать наиболее частотными в академической коммуникации. Следует также принять во внимание тот факт, что на современном историческом этапе академические жанры лекции и эссе отличаются значительной вариативностью. Так, в работе исследуется не только традиционная лекция в классическом формате, но и электронная лекция в её своеобразии. Наряду с этим, исследованию подлежат три типа академического эссе: эссе с выражением собственного мнения, аргументированное эссе, вступительное эссе. Кроме того, наряду с классической академической статьёй, в диссертационной исследовании описывается методическая статья как подтип академической статьи. Остальные жанры академической коммуникации являются периферийными, подчинёнными вышеупомянутым трём ядерным жанрам. Все вышеперечисленные факты указывают на то, что объект исследования является более объёмным.

Научная новизна диссертации состоит в следующем:

- В работе уточняются теоретико-методологические основания исследования современного англоязычного академического дискурса как системы жанров, выстраивается их иерархия, изучается динамика их развития, выявляются основные признаки и критерии академического институционального дискурса, а также его свойства.
- Впервые подробно анализируется содержание онлайн сайтов ведущих британских и американских университетов с целью уточнения структуры и определения границ академического дискурса.
- В работе впервые исследуется степень влияния других языков (классических мёртвых и современных европейских) на формирование англоязычного академического дискурса.
- Научная новизна выражается в выявлении жанровой специфики вариантов общения в академическом дискурсе.
- В диссертации представлена новая аналитическая модель жанровой, прагматической и стилистической структуры академического дискурса, позволяющая проводить гибкий анализ различных примеров академического письма. При этом гибкость предложенной аналитической модели стала возможной благодаря интеграции различных подходов.
- Научная новизна заключается и в комплексном описании системных жанрово-стилистических отношений – парадигматических, синтагматических, эпидигматических – в текстах базовых жанров академического дискурса.
- Научная новизна видится в подробном описании особенностей прагмастилистического характера жанров вступительного и академического эссе, академической лекции и академической статьи.
- Новизна исследования состоит также в выявлении системных лингвостилистических характеристик современного англоязычного академического дискурса, а именно, в описании лексической, синтаксической, стилистической и композиционно-смысловой организации академического текста.

- Диссертационная работа вводит в научный лингвистический обиход ряд принципиально новых понятий, а именно: «матричность академического текста», «универсальная матрица академического дискурса», «синтаксическая матрица академического жанра», «композиционная матрица академического жанра».

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается прежде всего в том, что в нём в качестве комплексного объекта исследования в едином труде выступают академический дискурс, иерархия жанров академического дискурса (классических и современных), стиль и лингвостилистические средства, формирующие тексты жанров академического дискурса.

В работе уточняются границы и структура академического дискурса и особо отмечается, что с этой целью использовалась информация, представленная на онлайн сайтах ведущих университетов мира.

Теоретическая значимость работы также определяется тем, что в ней углубляются и уточняются знания о прагматилистическом потенциале отношений в исследуемом дискурсе. В частности, в диссертационном исследовании разработана таксономия речевых стратегий и тактик, используемая при осуществлении профессионально-педагогического взаимодействия в академическом дискурсе в рамках анализируемых жанров.

Значимым является тот факт, что в данном научном труде теоретически обосновываются, углубляются и уточняются знания о жанрово-стилистических характеристиках текстов базовых академических жанров, о свойствах современного англоязычного академического текста, а также о системных лингвостилистических характеристиках изучаемого дискурса. Проведённое исследование уточняет характер взаимосвязи между дискурсом и текстом, функциональным стилем и жанром, дискурсом и жанром.

Использование матричного подхода к феномену академического дискурса теоретически обусловлено. Данный подход позволяет выявить ранее неопределённые связи между разноуровневыми элементами дискурса, что в результате делает более понятными и прозрачными зависимости между планом

содержания и планом выражения академического высказывания, его исходной интенцией и реальной ситуацией и т.д. В исследовании разрабатываются синтаксическая и композиционная матрицы ядерных жанров академического дискурса, а также представлена универсальная матрица современного англоязычного академического дискурса.

Работа вносит вклад в развитие общей теории языка, теории дискурса, лингвистики текста, лингвосомиотики, стилистики, прагмалингвистики, расширяя представления о типологических признаках академического текста и академического дискурса в современном английском языке, о законах и механизмах текстообразования в академическом дискурсе.

Теоретическая значимость диссертационного исследования также видится в разработке концептуального терминологического аппарата, способствующего осмыслению и уточнению особенностей академической коммуникации в англоязычной среде.

Практическая ценность выполненного исследования заключается в возможности использования его результатов и положений в практике преподавания ряда лингвистических дисциплин: теории коммуникации, теории дискурса, теории речевого воздействия, стилистике, прагмалингвистике, генристике, а также в спецкурсах и семинарах по лингвистике текста и теории дискурса. Прикладная значимость работы заключается также в том, что материалы и полученные результаты данной научной работы также могут быть полезны при составлении учебных пособий, при подготовке курсовых и дипломных, магистерских работ и кандидатских диссертаций по соответствующей проблематике, в самостоятельных научных исследованиях студентов и аспирантов. Наряду с этим, область жанрового анализа письменного академического дискурса в кросс-культурных контекстах имеет важное практическое значение, проявляющееся в её сильной педагогической направленности. В этой связи данные, полученные в результате исследования, могут использоваться в качестве рекомендаций для изучающих английский язык как второй

или как иностранный, а также для начинающих исследователей на фоне господствующей модели, представленной примерами академических жанров, созданных носителями языка.

В исследовании выдвинута следующая **рабочая гипотеза**: академический дискурс представляет собой универсальную лингвостилистическую матрицу, включающую в себя учебно-педагогические и научно-исследовательские академические жанры, в рамках которых наблюдаются системные жанровостилистические отношения (парадигматические, синтагматические, эпидигматические) и каждый из которых обладает лексическими, стилистическими, синтаксическими и композиционными особенностями. В структуру данной матрицы входят прагматилистические особенности жанров, а также элементы интертекстуальности и интердискурсивности. Матричный подход к феномену академического дискурса обладает объяснительной силой для целого ряда теоретических сфер: в них становятся мотивированными масштабные и ранее неопределенные связи. В частности, теоретизируются зависимости (по типу детерминаций) между планом содержания и планом выражения академического высказывания, его непосредственной, исходной интенцией и реальной ситуацией, его активной продукцией и пассивной рецепцией и др.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. В реальном измерении современный академический дискурс понимается как текст в конкретной ситуации академического общения, в то время как его виртуальное измерение включает вербальные и невербальные знаки, ориентированные, в частности, на обслуживание сферы академической коммуникации, тезаурус прецедентных высказываний, а также модели типичных речевых действий и представление о типичных жанрах общения в данной сфере.
2. Содержание онлайн сайтов университетов отражает академическую коммуникацию в сжатом виде. Согласно материалам сайтов, структура образовательного процесса представляет собой относительно замкнутую иерархичную систему, в которой выделяются 9 крупных блоков: admissions / поступление в

университет, academics / профессорско-преподавательский состав, research / научные исследования, campus / территория университета, news and events / новости и события, in focus / в центре событий, visit / посещения, about us / информация об университете, quick links / быстрые ссылки. Каждый блок дробится на определённое количество разделов и подразделов, в совокупности представляющих собой систему. Наличие элементов разного уровня в структуре сайта позволяет рассматривать академическое пространство как многомерное.

3. Исследуемый дискурс является институциональным по своей коммуникативной природе; он представляет собой иерархическую систему коммуникативных жанров (ядерных и периферийных), внутри которых действуют системные отношения: парадигматические, синтагматические, эпидигматические. Жанры академического дискурса являются сложными образованиями с позиций параметра их статики / динамики. Комплексное изучение тесно переплетающихся парадигматических, синтагматических, эпидигматических отношений в базовых академических жанрах способствует раскрытию целей акта коммуникации.

4. Под жанрами академического дискурса подразумевается совокупность жанров, возникших и развивающихся в рамках университетской деятельности (или академической среды). Достоверно выделяемые базовые жанры академической коммуникации складываются в единую, непротиворечивую классификационную систему, включающую базовые жанры (или ядерные) и периферийные жанры. Англоязычные академические жанры нормативны и историчны. Они диалогичны по своей природе и характеризуются стилевой маркированностью. Отличительной чертой исследуемого дискурса является совместное использование в нём научно-исследовательских и учебно-педагогических жанров.

5. Текстам академических жанров присущи системные лингвостилистические характеристики, которые отражаются в лексической, синтаксической, стилистической и композиционно-смысловой организации текста. На лексическом

уровне англоязычный академический дискурс включает в себя общеобразовательную университетскую лексику; узкоспециальную терминологию; интернациональный лексический компонент, представленный научно-техническими терминами, а также общеупотребительную лексику. Лексемы, конституирующие академические тексты, обладают, наряду со статической, динамической структурой и включены в ассоциативные связи благодаря участию в процессах полисемии и словообразования.

6. Текстам академических жанров присущи свойства интертекстуальности и интердискурсивности. Интердискурсивные связи проявляются во взаимодействии академического дискурса с дискурсом средней школы, техническим профессиональным дискурсом старшей школы, профессиональным дискурсом, научным дискурсом, социальным дискурсом, расовым дискурсом и др. Интертекстуальность выражается в наличии многочисленных и разнообразных цитат, ссылок, аллюзий.

7. Стиль академического текста предусматривает определённое композиционное, лексическое и синтаксическое наполнение, т.е. вербальные компоненты. В зависимости от жанра стиль может также включать невербальные компоненты. Языку академической коммуникации свойственны межстилевые вкрапления, в частности, элементы разговорно-бытового и публицистического стилей. Стилевые интеракции выступают как оптимальный способ представления сложных связей между смыслами.

8. Композиционная матрица академического текста состоит из элементов, занимающих сильную и слабую позицию. Академический текст иерархичен, в него входят макро-, мезо- и микроуровни. Каждый элемент композиции академического текста выполняет определённые жанровые задачи и обладает спецификой построения. С одной стороны, в композиции академического текста отчетливо ощутимо требование стандартизации; одновременно с этим данному типу текста присущи спонтанность и динамика.

9. Синтаксическая матрица исследуемых жанров академического дискурса складывается из совокупности синтаксических моделей, которыми представлены тексты данных жанров, и напрямую зависит от структурно- композиционных особенностей каждого жанра. Средства экспрессивного синтаксиса усиливают прагматическое воздействие на адресата и позволяют более наглядно и убедительно аргументировать мысли и отношения автора. Специфика синтаксиса текстов исследуемых жанров также заключается в различии способов развёртывания речевой цепи. Синтаксическое выстраивание предложений зависит от фактора спонтанности или подготовленности высказывания.

Достоверность и обоснованность результатов диссертационной работы обеспечивается комплексным исследованием ядерных жанров академического дискурса, подтверждаются обширной теоретико-методологической базой исследования, включающей классические и современные исследования в области жанроведения, дискурса, лингвостилистики, прагмастилистики, семиотики; значительным эмпирическим материалом исследования.

Апробация работы. Основные результаты апробированы в докладах на VIII международной научно-практической конференции «Дни науки – 2012» (Прага, 2012), на международной научно-практической конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований 2013» (Одесса, 2013), на XIV международной научно-практической конференции «Теория и практика современной науки» (Москва, 2014), на международной научно-практической конференции «Язык и культура Юга России: аспекты толерантного взаимодействия» (Волгоград, 2015), на научно-методической конференции «Современная система интерактивного обучения в условиях модернизации высшего образования» (Ростов-на-Дону, 2015), на международной научно-практической конференции «Современные парадигмы лингвистических исследований: методы и подходы» (Стерлитамак, 2017), на II международной научной конференции «Когнитивные механизмы языкового сознания в современной лингвистике» (Майкоп, 2017), на III международной научной конференции «Science, society, progress» (Карловы Вары – Москва, 2018), на V

международной научно-практической конференции «Коммуникативные технологии в образовании, бизнесе, политике и праве: проблемы и перспективы реализации в современной цифровой среде» (Волгоград, 2018), на III международной научно-практической конференции «Современные направления в лингвистике и преподавании языков: проблема метода» (Пенза, 2019), на международной научной конференции «Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма», посвящённая 80-летию заслуженного деятеля науки Российской Федерации Х.В. Туркаева (Грозный, 2020), на международной научно-практической конференции «Языковая картина мира в условиях мультилингвизма и мультикультурализма: переводческий, лингвистический и дидактический аспекты» (Воронеж, 2020), на международной научно-практической конференции «Проблемы социально-экономической трансформации менеджмента в эпоху цифровизации: человеческий потенциал для устойчивого развития» (Ростов-на-Дону, 2021); на научных семинарах кафедры английской филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023).

Основные теоретические и практические итоги проведенной работы представлены в 43 публикациях общим объёмом 52,59 п.л., в том числе монографии «Современный англоязычный академический дискурс: генезис и жанровая специфика», изданной в г. Ростове-на-Дону и в г. Таганроге в 2018 г. (12,09 п.л.), 16 статьях в научных журналах, рекомендованных ВАК (общим объёмом 8,9 п.л.), 2 статьях в изданиях научных баз Scopus и Web of Science (общим объёмом 1,6 п.л.), 18 статьях и тезисах в сборниках научных трудов и материалах конференций (общим объёмом 7,15 п.л.), 6 учебных и учебно-методических пособиях (общим объёмом 22,85 п.л.).

Поставленная цель и вытекающие из нее задачи, а также специфика предмета исследования определили **структуру работы**. Диссертация состоит из введения, четырёх глав, заключения, библиографического списка (598

наименований, в том числе теоретических работ – 479, из которых 114 на иностранных языках), списка лексикографических источников (19), перечня эмпирического материала (100 единиц) и 6 приложений. Общий объем диссертационного исследования составляет 600 страниц).

Во **Введении** обосновываются актуальность диссертационного исследования, научная новизна работы, степень разработанности проблемы исследования, определяются объект и предмет, цели и задачи, методика исследования; обозначается научная гипотеза, определяются теоретическая и практическая значимость результатов исследования; приводятся положения, выносимые на защиту, определяется структура работы.

В **Главе 1 «Лингвистика академического дискурса: современное состояние»** анализируется понятие академического дискурса в современной лингвистике, определяются границы академического дискурса как вида институционального общения, рассматриваются основные подходы к определению академического институционального дискурса, выделяются его признаки и критерии, а также исследуется его знаковая природа. Наряду с этим, детально исследуется ряд дихотомий, а именно, «дискурс» и «текст», «функциональный стиль» и «жанр» в теории дискурса.

Глава 2 «Становление современного англоязычного академического дискурса» посвящена исследованию генезиса англоязычного академического дискурса: предлагается историко-социальная периодизация англоязычного академического дискурса, рассматривается роль классических мёртвых и современных европейских языков в формировании англоязычного академического дискурса. Наряду с этим в данной главе современный англоязычный академический дискурс исследуется как система коммуникативных жанров, в связи с чем рассматривается системная характеристика понятия «подъязык» в аспекте теории дискурса; описывается коммуникативный жанр как феномен дискурсивной лингвистики; выстраивается иерархия жанров, конституирующих современный англоязычный академический дискурс; прослеживается

эволюция изучаемого дискурса. В Главе 2 также рассматривается процесс становления образовательного процесса в западноевропейском университете и предлагается краткое описание базового устного жанра *академической лекции*, базового письменного жанра *академического эссе*, новейших обучающих академических жанров *tutorial* и *small group discussion* в аспекте исторического развития.

Глава 3 «Системные отношения в жанровой иерархии современного англоязычного академического дискурса» сосредоточена на исследовании академических текстов с позиций их жанрового своеобразия и стилистической принадлежности; описываются основные семантические связи, на которых базируется системность языковых единиц, конституирующих академический дискурс: парадигматические, синтагматические, эпидигматические. Также предпринимается попытка исследовать прагматилистический характер отношений в современном англоязычном академическом дискурсе на примере вышеупомянутых базовых жанров. Также описываются такие свойства современного англоязычного академического текста / дискурса, как интертекстуальность и интердискурсивность.

В **Главе 4 «Системные лингвостилистические характеристики современного англоязычного академического дискурса»** описываются и анализируются основные лингвостилистические аспекты текстов базовых жанров академического дискурса. Подробно исследуется лексическая организация академического текста: анализируются лексические пласты, на базе которых создаётся академический текст; изучается степень выражения авторского «я» в академических текстах. Наряду с этим, описывается синтаксическая природа и выстраивается синтаксическая матрица ядерных жанров академического дискурса: исследуются и категоризируются функционально-синтаксические средства, а также когезийные элементы; описываются категории проспекции и ретроспекции в академических текстах; изучаются экспрессивные средства синтаксиса, ссылочные обороты, средства смягчения авторской позиции (хеджинг), средства усиления авторской позиции (бустинг); анализируются

«сигнальные слова и выражения», акцентирующие внимание читателя на ключевых понятиях академического текста. Кроме того, выявляются основные стилистические черты каждого базового жанра: использование формального стиля, стилевые интеракции, экспрессивные и образные средства, уровень коллоквиальности, наличие / отсутствие «чужой речи», монологичность / диалогичность речи и др. Наконец, с целью стандартизации академического текста вводится многоаспектное понятие «композиционная матрица академического жанра», в рамках которого описывается и сопоставляется структура и композиция академических текстов базовых жанров, включая предтекстовые и послетекстовые блоки. В целом, в настоящей главе окончательно выстраивается универсальная матрица современного англоязычного академического дискурса.

В Заключении обобщаются результаты исследования и намечаются возможные перспективы дальнейшей работы в выбранном направлении.

ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИКА АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

1.1. Академический дискурс как вид институционального общения: границы явления

1.1.1. Основные подходы к определению понятия академического институционального дискурса

Изучение академической коммуникации накопило значительную исследовательскую традицию в западной и российской научных парадигмах. В качестве примера можно привести корпус MICASE (Michigan Corpus of Academic Spoken English), на материале которого был осуществлён ряд лингвистических исследований американского устного академического дискурса: J.M. Swales (1990), A. Mauranen (2001 г.), E. Schleef (2009 г.) и др. Среди работ британских учёных особенно выделяются труды К. Hyland, который, в частности, изучает хеджинг в научно-исследовательских статьях (Hyland, 1998), прагматику академического метадискурса (Hyland, 1998), дискурсы учебных дисциплин и социальные взаимодействия в академическом письме (Hyland, 2004), англоязычный академический дискурс в глобальном контексте (Hyland, 2009) и другие аспекты. Исследованием академической коммуникации также занимаются такие западные исследователи, как V. Zamel (1998 г.), J. Hebb (2002 г.), D. Tannen (2002 г.), D. Biber (2006 г.), J.W. White (2011 г.), J.C. Dunlap и P.R. Lowenthal (2011 г.), J. Flowerdew (2012 г.) и др.

В самом широком смысле под академическим дискурсом понимается специализированная форма чтения, письма и мышления, осуществляемая в «академии» или в рамках другой образовательной среды. Академический дискурс рассматривается как особый вид получения знаний, отбора и оценивания информации, аргументации, написания докладов и выводов, которые определяют дискурс сообщества [Zamel, 1998: 187].

Исследование англоязычного академического дискурса началось на Западе в 1960-х годах XX века с изучения лингвистических особенностей языка

науки. Постепенно область академических исследований стала также включать в себя исследование образовательного дискурса. Затем внимание учёных сосредоточилось на исследовании определённых жанров, а в дальнейшем – на жанрах отдельных университетских дисциплин.

Со временем академический дискурс начал проникать в разные сферы жизни западного общества. К. Hyland выделяет в академическом дискурсе исследовательские типы дискурса (research discourses) [Hyland, 2009: 67], учебные / образовательные / воспитательные типа дискурса (instructional discourses) (там же: 96), студенческие типы дискурса (student discourses) (там же: 123) и популярные типы дискурса (popular discourses) [Там же: 152].

J.W. White и P.R. Lowenthal отмечают, что на территории кампуса используются разные типы дискурса, но полагают, что доминирующий дискурс (т.е. вид речи, письма и невербального общения, который определяет колледж как дискурсивное сообщество) в большей мере академичен по своей природе [White, Lowenthal, 2011: 285]. Учёные утверждают, что именно университеты транслируют существенную долю языковых норм, при этом академический пласт является важной частью английского языка как международного [Mauranen, 2001: 167-168].

В нашей стране существует собственная традиция изучения академической коммуникации. Так, Л.В. Куликова определяет академический дискурс как «нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами, использующее определённую систему профессионально-ориентированных знаков, учитывающее статусно-ролевые характеристики основных участников общения (учёных как исследователей и / или преподавателей, а также студентов в сфере университетского образования), интерпретируемое как культурно маркированная система коммуникации» [Куликова, 2006: 297].

К.М. Шилихина рассматривает академический дискурс как «сферу коммуникации, связанную со специфической сферой человеческой деятельности –

получением и трансляцией научного знания. Академический дискурс неоднороден: он включает в себя ситуации научной и образовательной коммуникации» [Шилихина, 2013: 115].

Под академическим дискурсом Н.Г. Бурмакина понимает «коммуникацию между членами академического сообщества, а именно учёными-исследователями, преподавателями и студентами, по векторам вертикального и горизонтального взаимодействия в рамках соответствующих коммуникативных жанров» [Бурмакина, 2014 (а): 12].

Российские лингвисты довольно плодотворно исследуют как непосредственно академический дискурс, так и смежные дискурсивные разновидности, например:

1. Академический дискурс: О.Г. Ветрова (2012 г.), К.М. Шилихина (2013 г.), И.П. Хутыз (2015 г., 2021 г.), Н.Б. Бурмакина, Л.В. Куликова (2019 г.), Е.А. Казанцева (2020 г.), Е.В. Соловьянова (2021 г.), Ю.Н. Науменко (2021 г.) А.А. Водяницкая (2022 г.).
2. Научный дискурс: Р.С. Аликаев, С.Н. Бредихин (2015 г.), Е.А. Баженова (2001 г., 2006 г.), М.П. Котюрова (2006 г.).
3. Дидактический дискурс: М.Ю. Олешков (2007 г.).
4. Учебно-научный дискурс: Н.С. Остражкова (2004 г.). Некоторые лингвисты называют этот тип дискурса научно-учебным: Н.В. Казакова (2012 г.).
5. Педагогический дискурс: В.И. Карасик (1999 г.), О.А. Каратанова (2003 г.).
6. Лекционный дискурс: Ю.С. Воротникова (2009 г.).
7. Университетский дискурс: В.В. Максимов, Е.В. Найдён, А.Н. Серебренникова (2010 г.), И.Ю. Парулина (2020 г.).
8. Студенческий дискурс: А.Ю. Ларионова (2007 г.).
9. Воспитательный дискурс: Т.Н. Цинкерман (2014 г.).
10. Учебно-воспитательный дискурс: Н.В. Белинова (2005 г.).
11. Образовательный дискурс: Д.А. Гончарова (2013 г.).
12. Научно-педагогический дискурс: А.А. Евтюгина (2014 г.).

Как правило, академический дискурс представлен в текстах учебников, выступлениях на конференциях и симпозиумах, в дипломных и диссертационных работах, научных статьях, монографиях, студенческих письменных работах, текстах лекций и т.д. Академический дискурс безусловно влияет на становление человека в социуме, формирование ценностей и знаний о мире.

Понятие академического дискурса перекликается с понятием академического общения / коммуникации. Определяя взаимосвязь между этими двумя смежными категориями, предполагаем, что академическое общение выступает особым видом коммуникации, организующим систему отношений внутри академии. Одновременно с этим академический дискурс представляет собой особую систему взаимодействия данного вида коммуникации.

Академический дискурс не просто информирует общество о научных достижениях, но и трансформирует их в академическое знание. В академическом дискурсе наблюдаются явления метафоризации, мифологизации и символизации. Академический дискурс также может рассматриваться как некий культурный код [Hyland, 2009: 12].

По своей форме исследуемый дискурс относится к институциональному типу, т. е. представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений, в котором говорящий выступает как представитель определенного социального института [Карасик, 2000]. Это определение несколько расширяют О.Ф. Русакова и В.М. Русаков: «институциональный дискурс – это устойчивая система статусно-ролевых отношений, сложившаяся в коммуникативном пространстве жизнедеятельности определённого социального института, в рамках которой осуществляются властные функции символического принуждения в форме нормативного предписания и легитимации определённых способов мировидения, мироощущения, векторов ценностных ориентаций и моделей поведения» [Русакова, Русаков, 2008: 191].

Терминологический адъектив «институциональный» является производным от лексемы «институт», под которой в широком смысле подразумевается

всё или почти всё, учреждённое человеком и способное определять его жизнь, его деятельность [Ширяева, 2012].

В Толковом словаре русского языка наряду со значениями «1. Высшее учебное заведение. 2. Научно-исследовательское учреждение. 3. Женское, обычно закрытое, среднее учебное заведение», под институтом также понимается «совокупность норм права в какой-нибудь области общественных отношений, та или иная форма общественного устройства» [Ожегов, Шведова, 1999: 248].

Институциональность – это имманентно присущее свойство социального мира, организующее человеческую жизнь в обществе [Павенкова, 2001: 2]. Институциональный дискурс выделяется на основании двух основных системообразующих признаков: цели и участники общения. Реализация первого признака в академическом дискурсе видится в накоплении и передаче знаний для подготовки специалистов в той или иной сфере наук и производства, в обмене научной информацией. К участникам академической коммуникации относятся студенты, учёные, преподаватели, аспиранты, научные работники. При этом, как справедливо отмечает В.И. Карасик, учёные выступают в нескольких ипостасях, обнаруживая различные статусно-ролевые характеристики: учёный-исследователь, учёный-педагог, учёный-эксперт, учёный-популяризатор [Карасик, 2006].

Статус участников коммуникации играет важную роль в институциональном типе дискурса. О.Ф. Русакова и В.М. Русаков считают, что «статус является характеристикой субъекта, занимающего то или иное положение в социальной иерархии. Место в социальной иерархии измеряется на основании разных критериев – образовательный уровень, должностного положения, объём власти, профессиональный уровень, престижности профессии и рода деятельности и др.» [Русакова, Русаков, 2008: 191]. Учёные утверждают, что «Институциональный дискурс транслирует нормы и стандарты статусно-ролевого поведения, закрепляет бинарные отношения норма / ненорма, позитив-

ное / негативное, допустимое / недопустимое, благо / зло, каноническое / еретическое и т. п. в моральных императивах, ритуалах, традициях, писанных и неписанных кодексах поведения, правовых актах» [Там же: 192].

Современный академический дискурс иерархичен по своей структуре: в нём выделяются ядерная и периферийная зоны. С одной стороны, ядром дискурса можно рассматривать общение базовой пары статусно неравных участников коммуникации – преподавателя и студента. Наряду с этим в академическом дискурсе наблюдается общение преподавателей, студентов, а также учёных между собой, т.е. общение партнёров, равных по статусу. На периферии институционального общения находится контакт представителя института с человеком, не относящимся к этому институту, т.е. широкая аудитория, которая читает академические журналы, посещает открытые лекции учёных. Таким образом, устанавливается следующая иерархия участников институционального дискурса: агент–клиент–маргинал. С другой стороны, с позиций жанрового подхода, ядро и периферия академического дискурса может определяться наличием определённых базовых и периферийных жанров (более подробно об этом см. Главы 2, 3, 4).

Кроме цели и участников институционального дискурса, к его компонентам следует отнести хронотоп, ценности, стратегии, материал (тематика), разновидности и жанры, прецедентные (культурогенные) тексты, типовые дискурсивные формулы [Карасик, 2006].

Несколько иной набор компонентов институционального дискурса предлагают О.Ф. Русакова и В.М. Русаков:

1. Представление о социальной миссии определенного социального института.
2. Особый язык.
3. Нормативная модель типично-событийной статусно-ролевой коммуникации.
4. Система базовых ценностей.
5. Основные стратегии.
6. Жанры.

7. Прецедентные тексты.

8. Типичные дискурсные формулы (выражения, жесты, реплики и т.д.) [Русакова, Русаков, 2008].

Институциональность носит, как правило, «надперсональный» характер [Белова, 2014: 64]. Следует учитывать, что институциональный дискурс исторически изменчив. Нормы институционального дискурса отражают этнические ценности социума в целом и ценности определенной общественной группы, образующей институт [Карасик, 2006].

Н.Г. Бурмакина выделяет следующие характеристики институциональности в академической коммуникации:

- «академическое общение нацелено на формулирование новых научных знаний и на трансляцию научного опыта вербальными средствами;
- академическое общение регламентировано комплексом норм, правил, ограничений;
- академической коммуникации присущи шаблонность, клишированность;
- академическое взаимодействие ориентировано на достижение глобальных целей, осознаваемых и разделяемых всеми его участниками;
- субъекты академической коммуникации не действуют спонтанно, они разыгрывают принятые на себя социальные роли;
- субъекты академического общения могут обладать равными статусами, либо находиться в отношениях статусной асимметрии» [Бурмакина, 2014 (а): 17-18].

О.Г. Ветрова приводит следующие положения, присущие академическому дискурсу:

- «1) АкД динамичен по своей природе;
- 2) АкД реализуется только в коммуникативных ситуациях академического общения: в вузовской аудитории, в конгрессной и конференционной среде, в научных текстах и т.д.;
- 3) ведущую роль играют коммуниканты, а не средства общения;

4) АкД неразрывно связан с докоммуникативной и посткоммуникативной стадиями общения, что особенно важно в условиях приемственности и прогрессивного развития научного знания;

5) результатом дискурсивных процессов является порождение текста ...» [Ветрова, 2012: 120-121].

Особенностью академического дискурса является то, что он пронизывает все дисциплины академических курсов. Некоторые западные лингвисты (К. Hyland, М. Parfitt) даже подразделяют общий академический дискурс на дискурсы отдельных дисциплин и дискурсы научных сообществ.

Настоящее научное исследование посвящено описанию современного англоязычного академического дискурса с позиций теории жанров. В этой связи предлагаем следующее определение академического институционального дискурса: *академический дискурс – это совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных ядерных и периферийных устных, письменных, гибридных и электронных жанров, функционирующих в академическом сообществе с целью осуществления регламентированной академической деятельности, основными задачами которой являются трансляция и конструирование профессиональных знаний.*

Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что мы рассматриваем академический дискурс не только как продукт деятельности, но и как динамический процесс его создания, который определяется рядом внешних и внутренних факторов. Внешние факторы обусловлены социальной, образовательной и научной средой, в которой создаётся и функционирует академический дискурс. Внутренние факторы связаны с личностными качествами и установками субъектов академического дискурса. Будучи институциональным, академический дискурс обладает определённой социальной миссией, особым языком, моделями статусно-ролевой коммуникации, системой базовых ценностей, стратегиями, жанрами и т.д.

1.1.2. Признаки и критерии выделения академического институционального дискурса

Академический дискурс характеризуется динамичностью и изменчивостью, а также отсутствием постоянной и устойчивой структуры. В этой связи обозначение границ и выделение признаков дискурса данного типа представляет определённые сложности.

Существует много доводов в пользу наличия у дискурса структурных характеристик. Так, М. Стаббз полагает, что структура является характеристикой любого дискурса, так как речемыслительная деятельность в процессе построения дискурсивной модели включает в себя работу по идентификации того или иного социокультурного типа дискурса и выделению хотя бы приблизительно начала, конца коммуникации и определению её результатов [Stubbs, 1983: 5].

В общем виде структура дискурса представляется как сочетание лингвистического и экстралингвистического компонентов, а именно системных языковых единиц, ситуации общения, социальных, прагматических, социокультурных факторов [Kress, 1979: 116]. Такая трактовка практически устанавливает знак равенства между структурой текста и дискурса, поскольку учитывает аспекты, связанные с устным воспроизведением речи [Чернышенко, Головченко, 2014: 163-164]. Однако М.Л. Макаров отмечает, что дискурс – масштабный феномен, и его структура отличается от структуры языковых единиц других уровней, поэтому «модель дискурса должна строиться на интеракционной основе с учётом факторов инференциальной интерпретации, коллективной интенциональности и принципа интересубъективности». Это значит, что дискурс характеризуется определённым порядком языковых ходов, а структура обмена речевыми действиями и границы трансакции определяются характером предметно-референтной ситуации, жанровой направленности дискурса и типа деятельности коммуникантов [Макаров, 2003: 202].

Д. Вундерлих считает, что структура дискурса – это абстрактное понятие, используемое для описания семантики дискурса: «речевые акты нельзя рассматривать как одностороннее движение между говорящим и слушающим;

речевой акт важен для дальнейшего развития коммуникации скорее в том случае, если слушающий уделяет ему определённое внимание» [Wunderlich, 1972: 22].

Продуманная смысловая организация коммуникативных актов модели дискурса может выступать в качестве внутреннего инструмента, способствующего наиболее корректной реализации смысла. Таксисность дискурса в данном случае является опорным механизмом, устанавливающим взаимные связи между уровнями дискурса, способствующие устойчивости его структуры в целом [Чернышенко, Головченко, 2014: 164].

Основу дискурсивных аналитических подходов составляет тот факт, что любой индивид воспринимает реальность посредством языка. Человек постигает реальность опосредованно: через ряд категорий. В этой связи наши знания и представления о мире – это не прямое отражение «внешней» реальности, а результат классификации реальности посредством категорий [Ширяева, 2012].

Под категорией в языкознании понимаются языковые значения, соотносящиеся и взаимосвязанные на основании общего семантического признака и представляющие собой замкнутую систему подразделений этого признака [Городецкий, URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/059/916.htm>].

В лингвистике категории рассматриваются как «наивысшие обобщения одновременно в трёх сферах – мышления, психики и языка» [Степанов, 1981: 36]. Языковая категория в широком смысле – это «любая группа языковых элементов, выделяемая на основании какого-либо общего свойства; в строгом смысле – некоторый признак (параметр), который лежит в основе разбиения обширной совокупности однородных языковых единиц на ограниченное число непересекающихся классов, члены которых характеризуются одним и тем же значением данного признака (например, «категория падежа», «категория одушевленности / неодушевленности», «категория вида», «категория звонкости / глухости»)» [Булыгина, Крылов, 1990: 215]. Признак – это показатель, при-

мета, знак. Назначение знака – передавать информацию, знак обусловлен коммуникативной потребностью человека, и поэтому главное в знаке – его целевая природа [Карасик, 1992].

Важнейшим из категориальных признаков, которыми обладает дискурс, является структура. К другим признакам дискурса относятся интердискурсивность, интертекстуальность, презентационность и др.

Академический дискурс является открытой динамической системой. Одной из важнейших характеристик этого типа дискурса является категория интердискурсивности, т.е. широкое взаимодействие с другими типами дискурсов. Так, академический дискурс имеет общие границы с научным, научно-педагогическим, научно-учебным, образовательным, дидактическим, учебно-воспитательным, учебно-педагогическим, студенческим и другими типами дискурса.

Примечательно, что К. Хайленд ставит знак равенства между «академическим английским» и «научным английским» [Hyland, 2009: 8]. К.М. Шилихина также отмечает, что граница между научным и образовательным общением прозрачна [Шилихина, 2013: 115]. Н.Г. Бурмакина справедливо отмечает, что «использование языка науки – это один из критериев, выделяющих академическую коммуникацию среди прочих форм институционального общения» [Бурмакина, 2014 (а): 25]. Все эти факты подтверждают нашу гипотезу о том, что академический дискурс включает в себя научную коммуникацию.

Вызывает определённый интерес мнение R. Matsuoka, которая жизненно важным конструктом академического дискурса считает критическое мышление [Matsuoka, 2003: 236] (смотри подробнее в параграфе 3.5).

N. Fairclough рассматривает язык как дискурс и как социальную практику. Автор выделяет три стадии критического дискурс-анализа: описание, интерпретация и объяснение [Fairclough, 1989: 26].

Обзор дискурсивных исследований показывает, что любой институциональный дискурс имеет полевое строение, в центре которого находятся жанры,

максимально соответствующие его назначению, в то время как в периферийных жанрах наблюдается взаимопроникновение различных типов дискурса [Сапрыкина, 2007]. А.В. Зайцева при описании экологического дискурса утверждает, что «степень близости или удалённости элементов от ядра поля определяется степенью выраженности целеустановки», при этом «ядро поля образуют субдискурсы и их сегменты, для которых данная целеустановка является основной» [Зайцева, 2013: 246]. В.Г. Адмони обращает внимание на тот факт, что полевою структуру характеризует «полнота и максимальная интенсивность признаков в центре структуры, и разрежённость и ослабление на периферии структуры» [Адмони, 2004: 51].

Как отмечает А.В. Олянич, «неотъемлемым качеством дискурса является презентационность, которая представляет собой одну из базовых категорий дискурса. <...> Будучи одной из функций дискурса, презентационность включает особые механизмы общения, вовлекая в коммуникацию специальные вербальные и невербальные средства воздействия, раскрывается как система особых семиотических характеристик общения и особых языковых признаков» [Олянич, 2004 (6): 2].

С позиций коммуникативного языкознания В.И. Карасик классифицирует категории дискурса следующим образом: «1) конститутивные, позволяющие отличить текст от нетекста (относительная оформленность, тематическое, стилистическое и структурное единство и относительная смысловая завершенность); 2) жанрово-стилистические, характеризующие тексты в плане их соответствия функциональным разновидностям речи (стилевая принадлежность, жанровый канон, клишированность, степень амплификации / компрессии); 3) содержательные (семантико-прагматические), раскрывающие смысл текста (адресативность, образ автора, информативность, модальность, интерпретируемость, интертекстуальная ориентация); 4) формально-структурные, характеризующие способ организации текста (композиция, членимость, когезия)» [Карасик, 2006: URL: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html>].

В дискурсе выделяются макроструктура и микроструктура. Макроструктура – это обобщённое описание основного содержания дискурса, которое адресат строит в процессе понимания; «макроструктура дискурса является концептуальным значением, которое ему приписывается» [Дейк, 1989: 48]. Внутри макроструктуры существует более детальное дифференцирование микроструктуры, т.е. минимальные составляющие, которые имеет смысл относить к дискурсивному уровню [Осипов, 2011]. При этом во многих дискурсивных подходах минимальными единицами дискурса признаются предикации, или клаузы [Кибрик, 2003].

Академический дискурс диалогичен. Его структура включает два базовых компонента: лингвистический и экстралингвистический. К лингвистическому компоненту относятся системные языковые единицы: словоформы и предложения. Экстралингвистический компонент включает ситуацию, а также социальный, прагматический, социокультурный и другие факторы. Наряду с этим, дискурс характеризуется категориями актуального членения, пресуппозиции (т.е. способом связи между высказываниями), субъективной модальности, ситуативного контекста и коммуникативного акта. Внутри крупных фрагментов дискурса наблюдается единство – тематическое, событийное, временное, пространственное и т.д.

Кроме макроструктуры, Ван Дейк выделяет понятие суперструктуры – стандартной схемы, по которой строятся конкретные дискурсы. В отличие от макроструктуры, суперструктура связана не с содержанием конкретного дискурса, а с его жанром [Дейк, 1989: 65].

По убеждению О.Г. Ревзиной, дискурс видится как субстанция, находящаяся в постоянном движении, и не имеющая чёткого контура и объёма. К некоторым структурообразующим параметрам дискурса автор относит:

1. Производство и потребление дискурса. Каждый член языкового социума вносит вклад в материальную субстанцию дискурса своим языковым опытом, он же является потребителем дискурса.

2. Коммуникационное обеспечение. В первую очередь к коммуникационному обеспечению относится сам код-язык. Универсальным каналом является устный, следом за которым по мере появления в истории цивилизации идут письмо, радио, телевидение, Интернет. Канал коммуникации является одним из оснований для возможных разделений субстанции дискурса на устный, письменный, интернет-дискурс.

3. Дискурсивные формации. Дискурсивные формации образуются на пересечении коммуникативной и когнитивной составляющих дискурса. Дискурсивные формации переплетаются между собой, частично совпадая по коммуникативным и когнитивным признакам, по используемым жанрам.

4. Интертекстуальное взаимодействие [Ревзина, 2005].

О.Ф. Русакова определяет дискурс как «сложно структурированную коммуникативно-знаковую систему, обладающую шестью основными планами: *интенциональным* (властные интенции, стратегии, замыслы), *актуальным* (воплощение властных интенций в реальной деятельности, имеющей знаково-символический характер), *виртуальным* (распознавание и понимание смыслов, ценностей, идентичностей), *контекстуальным* (расширение смыслового поля на основе социокультурных, исторических и иных контекстов), *психологическим* (эмоциональный, энергетический заряд, содержащийся в дискурсе и придающий ему суггестивную силу) и «*осадочным*» (запечатление всех перечисленных выше планов в общественном сознании и опыте, в той конструируемой и материализуемой обществом среде, формы которой являются отражением культуры)» [Русакова, 2006: 12].

Представляется перспективным использовать для определения границ академического дискурса категории, разработанные В.И. Карасиком: *интенциональная и контекстно-ситуативная обусловленность (цель и хронотоп), содержание и ценности дискурса, стратегии и тактики, жанры дискурса* [Карасик, 2006: URL: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html>].

Н.И. Клушина предлагает рассматривать параметр хронотопа в широком смысле «не только как конкретное время и место, но и как идеологические,

мировоззренческие, культурные, психологические и т. п. компоненты определённого социума, детерминированные историческим временем и местом. Таким образом, хронотоп имеет сложную структуру: личностный хронотоп (хронотоп-1) и социальный хронотоп (хронотоп-2). Личностный хронотоп (хронотоп-1) – это контекст адресанта (или адресата), включающий личную идеологическую и мировоззренческую позиции, ментально-психологические установки, культурно-лингвистическую компетенцию, т.е. «идеология» личности (адресанта). Социальный хронотоп (хронотоп-2) – это «идеология» социума» [Клушина, 2011: URL: <http://philology.ru/linguistics2/klushina-11.htm>].

Поскольку стиль – предлагаемая в рамках литературного языка модель успешной социальной коммуникации, регламентируемая определёнными нормами, то он становится обязательной формой реализации авторского послания адресату. Таким образом, стиль становится составным элементом дискурса [Там же]. Ещё одним системообразующим компонентом дискурса выступает коммуникативная цель [Кочетова, 2013: 46].

Современный англоязычный академический дискурс представляет собой единство составляющих: *системы онтологизированного знания (академическая картина мира), академической коммуникации (способы академического взаимодействия) и системы академических текстов (способы вербализации академического знания в соответствии с правилами академической коммуникации).*

Таким образом, дискурс является комплексным многомерным образованием, обладающим сложной структурой, пронизанной разнообразными каналами коммуникации. Современный англоязычный академический дискурс имеет полевое строение, при этом в центре дискурса находятся жанры, в наибольшей степени отвечающие целевому назначению академической коммуникации. По своей организации дискурс диалогичен и включает лингвистический и экстралингвистический компоненты. Исследуемое понятие характеризуется категориями актуального членения, пресуппозиции, субъективной модальности, конситуации и коммуникативного акта. Дискурс как сложно

структурированная коммуникативно-знаковая система обладает шестью основными планами: интенциональным, актуальным, виртуальным, контекстуальным, психологическим и «осадочным». К основным структурообразующим параметрам дискурса относятся: производство и потребление дискурса, коммуникационное обеспечение, дискурсивные формации и интертекстуальное взаимодействие.

1.1.3 Сайт университета как отражение структуры академической коммуникации

Современные информационные технологии позволили обеспечить прозрачность границ и общей структуры академического дискурса. Благодаря появлению интернета, у университетов появилась возможность создавать свои онлайн сайты. Таким образом, объем информации, представленной на данных сайтах, представляет академический дискурс в предельно сжатом виде. Проведём анализ сайтов двух ведущих университетов мира, а именно, британского университета Оксфорда и американского университета Гарварда, и рассмотрим структуру академической коммуникации. Считаем, что заслуженная известность и популярность этих университетов обусловлена их богатой историей (Оксфордский университет был основан в XII веке, а Гарвардский – в XVII веке), качеством преподавания и широкими академическими возможностями. Следовательно, структура Оксфордского и Гарвардского университетов наиболее полно отражают систему академии Великобритании и США, что позволяет распространить наши наблюдения касаясь академического дискурса на другие университеты западноевропейских стран.

Структура образовательного процесса, предлагаемого университетами, иерархичная и гибкая. Общая структура университета представляет собой относительно замкнутую систему и включает в себя такие крупные блоки, как *Admissions / Поступление в университет, Academics / Профессорско-преподавательский состав, Research / Научные исследования, Campus / Территория*

университета, News and Events / Новости и события, In focus / В центре событий, Visit / Посещения, About us / Информация об университете, Quick links / Быстрые ссылки. Каждый из блоков дробится на ряд сегментов – разделов и подразделов, которые в совокупности представляют собой систему академической коммуникации. Подробно проанализируем имеющиеся данные.

Блок *Admissions* описывает уровни, на которых предоставляется академическое образование, а именно, *undergraduate* (бакалавриат), *graduate* (магистратура, аспирантура) и *continuing education* (непрерывное образование) (см. подробно таблицу в Приложении 6).

Блок *Academics* дробится на следующие разделы:

- *колледжи университета;*
- *степени, предлагаемые университетом (подразделы: программы бакалавриата, программы магистратуры / аспирантуры);*
- *финансовая помощь;*
- *мы забронировали вам место (подразделы: а) университет онлайн, способы обучения (университет онлайн, лидерство в области здравоохранения, просмотреть все способы), истории обучающихся, блог); б) школа дополнительного образования: академическая среда (пройдите курс, степень магистра, диплом магистра, микро-сертификаты (квалификации, которые могут накапливаться в более крупных блоках квалификаций), степени и дипломы бакалавра, доврачебные программы, наш факультет); регистрация и поступление (для абитуриентов; регистрация на курс; поступление на программу, гарантирующую получение степени; получение сертификата; для зачисленных студентов; международные студенты; поступление на программу доврачебной практики; календарь академических мероприятий); оплата колледжа (оплата курсов по выбору и полисов, финансовая помощь, варианты финансовой помощи непоступившим абитуриентам, финансовое благополучие); о нас (почему нужно выбирать именно школу дополнительного образования, рассказы студентов и бывших выпускников, познакомьтесь с деканом, блог*

школы дополнительного образования, события, пресса и объявления, свяжитесь с нами); с) профессиональное образование длиною в жизнь: очные, смешанные и онлайн курсы (все курсы, онлайн курсы, бесплатные курсы);

- наши летние программы (подразделы: летняя академия Кримзона; для студентов средней школы Бостона и Кембриджа; Гарвардская летняя школа: приезжие студенты-бакалавры и студенты-магистры; учащиеся разных ступеней средней школы; взрослые и работающие профессионалы);

- присоединяйтесь к нам.

Блок *Research* включает в себя следующие разделы:

- взаимодействуйте с нами, который дробится на подразделы: инновации; внешние (сторонние) организации; значимость сотрудничества в области научных исследований; директивные органы, местное сообщество; приглашённые зарубежные исследователи; свяжитесь с нами;

- поддержка исследователей (подразделы: исследовательский хаб, сеть, финансирование исследований, открытые исследования, информационные услуги и услуги по передаче данных, карьера и развитие, обучение и контроль);

- научное исследование как средство взаимодействия (подразделы: вовлечение общественности в научные исследования, поддержка политики вовлечённости);

- признание (подраздел: *REF* – исследовательская функциональная сеть);

- экономическое влияние;

- награды от проректора.

Блок *Satpripis* содержит такие разделы как:

- кампус университета (подразделы: посещение университета; чем можно заняться);

- библиотеки (подраздел: изучите наши библиотеки);

- музеи (подраздел: изучите наши музеи);

- занятия спортом (подразделы: занятия спортом в университете открывают дорогу к спортивным достижениям; изучите основные факты за 100 лет);

- работа в Гарварде: (подразделы: открытия и возможности, преимущества и вознаграждения, познакомьтесь с университетом);

- события (подраздел: мероприятия, организованные университетом);

- начало учёбы в университете (подразделы: утренняя гимнастика; история старейших традиций университетов, почётные степени; старейшие традиции в истории университета, почётные степени; студенты (студенты старших курсов, высшие и профессиональные учебные заведения, конкурс вступительных речей, регалии); запланируйте посещение университета (информация о билетах, парковка и транспортные услуги, гости с ограниченными возможностями по здоровью, отели и размещение, на случай дождя, географические карты); встреча выпускников (сообщество, благотворительность, программы и мероприятия, путешествия, колледжи, аспирантура); здоровый Гарвард (позаботьтесь о себе, найдите врача, пациенты и посетители, объявления).

Блок *News and Events* информирует читателя о следующих элементах академического мира:

- события (подразделы: регулярные события, происходящие в течение учебного года; служба проведения университетских мероприятий);

- очерки;

- профили талантливых людей, работающих за пределами университета;

- университет и коронавирус;

- новостной релиз для журналистов;

- переходный период Брексита;

- съёмки в университете;

- найдите эксперта.

Следует отметить тот факт, что на сайте может быть представлена информация, которая не ограничивается границами данного университета, например, на сайте Оксфордского университета предлагается познакомиться с талантливыми людьми, не являющимися членами академического сообщества Оксфорда, однако их исследования способствуют решению реальных мировых проблем и оказывают положительное влияние на экономику, здравоохранение и общество в целом. Таким образом, границы академической коммуникации расширяются; подчёркивается значимость получения высшего образования для улучшения качества жизни путём обеспечения научного и технического прогресса в разных сферах.

Блок *In focus* состоит из следующих разделов:

- *счастье* (подраздел: *найдите больше радости в нахождении в университете*);

- *искусственный интеллект* (подразделы: *будущее наступило, разум важнее машин, искусственный интеллект в сочетании с другими системами, только вперёд*);

- *библиотеки* (подразделы: *архивы, продвижение миссии библиотек, расширение доступа, рекомендации по чтению литературы, кунсткамера, будущее библиотек*).

Блок *Visit* включает в себя такие разделы:

- *туры* (подразделы: *исторические туры по университету, частные туры, посетите мобильное приложение университета*);

- *исследуйте университет самостоятельно* (подразделы: *виртуальные экспонаты библиотек, виртуальные туры по музею университета, пешие туры по университету*);

- *места, которые мы любим*;

- *найти мероприятие*;

- *карты и направления* (подразделы: *транспорт и парковка (общественные транспорт, куда можно поехать на машине, парковка для посетителей уни-*

верситета), географические карты, в поисках чего-то особенного (библиотеки, музеи, больницы и клиники, театры, возможности для занятия спортом, разное);

- организаторы туров (подразделы: организаторы частных групповых туров, процесс регистрации);

- часто задаваемые вопросы.

Блок *About us* представлен такими разделами:

- организация (подразделы: сотрудники университета, история; управление, заявление о свободе речи; университет как благотворительная организация; привлечение средств; стратегический план развития на 6 лет; будущие проекты; ежегодные обзоры; финансирование; университетская пресса);

- факты и цифры (подразделы: количество студентов; статистика приёма в университет; классификация бакалаврских степеней; количество профессорско-преподавательского состава; даты начала и окончания семестра; часто задаваемые вопросы);

- люди, окончившие Оксфордский университет (подразделы: известные выпускники Оксфорда; британские премьер-министры – выпускники Оксфорда; лауреаты премий; женщины – выпускницы Оксфорда, сыгравшие важную роль в истории страны и мира; разнообразные награды от проректора; профессор в области поэзии; Оксфордский университет на олимпийских играх; видеостены студентов Оксфорда);

- приём в университет (подразделы: приём студентов на получение степени бакалавра; приём студентов на получение степени магистра / аспиранта);

- международный Оксфорд (подразделы: профиль международного взаимодействия; ресурсы для профессорско-преподавательского состава и студентов (международные визит-исследователи, поступление, информационный сервис для международных студентов, сервис поддержки студентов, студенческий союз университета, языковой центр университета, поддержка

иностранных преподавателей, международное взаимодействие); офис по международному взаимодействию);

- построить будущее (подразделы: планирование и консультация; доступ для студенческого сообщества (музеи, выставки и туры; сады и зелёные пространства; аренда помещения; доступ в университет для студентов с ограниченными возможностями; публичное искусство); экологическая устойчивость (стратегии и политика, отчёты, цели, инициативы); видение (стратегия, территория для внедрения генерального плана); здания мирового класса (награды, совершенство в дизайне, история, список зданий, охрана природы); жилищное строительство и инновации);

- профессии, которые можно получить по окончании университета (подразделы: жизнь в Оксфорде; изучите наши профессии, процесс подачи документов, временная кадровая служба, стажировки).

Блок *Quick links* включают в себя следующие разделы:

- индекс от А до Я;
- найдите нужного человека;
- мероприятия (подразделы: избранные мероприятия, все мероприятия);

- медийные отношения (подразделы: новости, медийные ресурсы (фото- и видеосъёмки на частной территории университета, политика использования мультимедийного контента, университетская газета, заказ фотографий университета, запрос на доступ к видео- и аудиоматериалов университета), пресс-релизы; популярные темы (обмен студентами, судебные иски по программе визит-профессор, университет и COVID-19); контакты, поступление в университет;

- бывшие студенты (подразделы: сообщество, благотворительность, программы и мероприятия, путешествия, колледжи, аспирантура / магистратура;

- *благотворительность* (подразделы: *пожертвуйте денежные средства колледжам, пожертвуйте денежные средства университету и филиалам*);

- *чрезвычайная ситуация* (подраздел: *в случае чрезвычайной ситуации (что необходимо знать, ресурсы университета, объявления)*).

В соответствии с уровнем образования в Оксфордском университете делится на *undergraduate* (бакалавриат), *graduate* (магистратура, аспирантура) и *continuing* (непрерывное). На уровне бакалавриата выделяются разделы *student life / студенческая жизнь, courses / курсы, colleges / колледжи, fees and funding / оплата и финансирование, applying to Oxford / поступление в университет Оксфорда, increasing access / расширенный доступ, open days and visits / дни открытых дверей и посещений*. В структуру студенческой жизни входят следующие подразделы: *особое образование: персонализированное обучение: занятия в малых группах, еженедельные занятия, лекции, учебная нагрузка и самостоятельная работа*. Далее следуют подразделы *учебные материалы* (библиотеки; лаборатории и исследовательское оборудование; сады, библиотеки и музеи; информационные технологии; языки); *исследовательская работа* (исследование в Оксфорде, ваше собственное исследование, исследовательская карьера); *общая структура курса* (академический год, первые годы обучения, обучение зарубежом, исследовательский проекты, оценивание). К следующим подразделам относятся: *гостеприимное сообщество, всегда готовы оказать поддержку* (как стать частью сообщества, помощь рядом, жизнь в колледже, проживание в Оксфорде); *помощь с оплатой за обучение* (выплата стипендий, оказание индивидуальной финансовой поддержки); *занимайся тем, чем ты любишь: внеклассная деятельность* (предлагаются занятия в кружках по интересам и участие в различных сообществах); *построение своего будущего* (профориентация и поддержка, как стать предпринимателем, дальнейшее обучение, всемирная сеть); *университет Оксфорда создан для вас* (как для международного студента, студента с физическими особенностями,

студента с опытом в профессии, зрелого студента). При этом основными качествами потенциального студента считаются энтузиазм к изучению выбранного предмета и к жизни в целом, здоровое любопытство, усердный труд, решительность, личная мотивация.

Структура раздела *courses* представлена следующим образом: *курсы от А до Я; как выбрать курс обучения; требования к поступлению* (общие требования, требования для абитуриентов из других стран, требования к уровню английского языка, информация о вступительных тестах и экзаменах); *квалификации для абитуриентов из Великобритании, квалификации для абитуриентов из других стран; информация об учёбе* (где будет проходить обучение, кто и как будет вас обучать, обучение за границей, где можно найти больше информации о структуре академического года); *академический год* (семестры, расширенные семестры, учебная нагрузка, каникулы, экзамены, обратная связь); *виртуальные туры по факультетам*.

В раздел *colleges* входят следующие подразделы: *колледжи от А до Я; что представляют из себя колледжи Оксфорда* (обучение в колледже, помещения и оборудование); *вы выбираете колледж* (как сделать правильный выбор; что делать, если сложно определиться; какой колледж является лучшим, исходя из ваших профессиональных интересов; в какой колледж проще поступить; дни открытых дверей); *какие колледжи Оксфорда реализуют мой курс обучения, нужно ли платить за проживание в колледже* (аренда жилья и другие расходы, номера с ванными комнатами); *виртуальные туры по колледжам*.

Раздел *fees and funding* включает в себя такие подразделы как *университетские стипендии; расходы на проживание* (расходы на период поступления, распределение расходов на проживание, расходы на последующие годы обучения; финансовое обеспечение исследований студентов); *стоимость курса обучения* (для студентов из своей страны; для иностранных студентов; дополнительная информация для студентов-медиков; как определить платёжеспособность студента; для студентов, которые учатся полный учебный год за

рубежом, как обязательная часть получения степени; изменения стоимости курса и услуг); *поддержка государства* (поддержка государства при поступлении); *выплаты по кредиту* (что и когда нужно будет выплачивать по кредиту; какую общую сумму нужно будет выплатить; что делать, если ставка по кредиту повысится; нужно ли будет делать выплаты в течение всего расчётного периода кредита; будет ли взиматься плата, если выплатить кредит раньше срока; буду ли я достаточно зарабатывать, чтобы выплатить кредит; где можно найти больше информации о поддержке государства при выплате кредита); *оплата, финансирование, поиск возможностей на получение стипендии*.

В разделе *applying to Oxford* встречаем следующие подразделы: *пошаговая поддержка; график приёма документов и проведения дополнительных испытаний*, в частности, написания теста и вступительного эссе, прохождение собеседования; *руководство для абитуриентов* (расписание собеседования, подача документов, вступительный тест, письменная работа, собеседование, принятие решения, сообщение о результатах); *уровень подготовки иностранных студентов* (требования к уровню подготовки, международные квалификации – международный бакалавриат, европейский бакалавриат, экзамены международного уровня и т.д.); *информация для иностранных студентов* (особенности поступления, студенческая жизнь и комфортная среда, стоимость обучения в университете, получение визы, требования к уровню владения английским языком и др.); *памятка для студентов-инклюзивов* (сообщите о своём заболевании, вступительные тесты, собеседование, получение предложения о дальнейших действиях); *информация для взрослых абитуриентов* (старше 20 лет); *информация для семей* (зачем поступать в университет, зачем поступать в определённый университет, как можно подготовиться к поступлению в университет, сколько времени рассматриваются заявления от абитуриентов, как оплачивать обучение и проживание, какова жизнь в университете,

помогает ли университет с дальнейшим трудоустройством, дни открытых дверей, расширение возможностей для поступления); *информация для абитуриентов из детского дома*.

Далее следует раздел *increasing access*, который, в свою очередь, делится на такие подразделы: *год образовательной программы*, в частности, речь идёт о бесплатных программах обучения для талантливых учащихся государственных школ, которые по разным причинам не имеют возможности подать документы для поступления в университет; *академическая программа «Оксфорд возможностей»*, в рамках которой талантливые школьники из малоимущих семей имеют возможность пройти бесплатную подготовку для дальнейшего поступления в университет (кто принимает участие в программе, долгожданный день, онлайн курсы, проживание в Оксфорде); *календарь выездных мероприятий*; *региональный охват* (руководство университета нацелено на то, чтобы в Оксфорде обучались молодые люди из разных регионов страны); *цифровой исследовательский хаб* (предоставляет большое количество увлекательного материала для обучения онлайн учащимся разных возрастов с целью развития у них критического и творческого мышления и навыков аргументирования своей позиции); *события, на которые студенты подают заявки напрямую*.

Последний раздел на уровне бакалавриата – *open days and visits*. Он подразделяется на следующие сегменты: *распланируйте свой день* (10 лучших советов при посещении дня открытых дверей; сутки в университете; 12 часов в университете; 6 часов в университете); *расписание работы факультетов*; *расписание работы колледжей*; *советы, как лучше добраться до университета* (на поезде, на автобусе, из другой страны, из окрестностей Оксфорда); *жильё на период дня открытых дверей*; *информационный центр на день открытых дверей*; *музеи, библиотеки, сценические площадки*; *самостоятельное посещение университета* (перемещение по городу, посещение колледжей, посещение факультетов, посещение музеев и библиотек).

На уровне магистратуры и аспирантуры выделяются следующие разделы: *student life / студенческая жизнь, courses / курсы, colleges / колледжи, fees and funding / оплата и финансирование, international / международный, applying / поступление, after you apply / после подачи документов, graduate access / доступ на программы аспирантуры*. Разберём подробнее каждый из этих разделов. На данном образовательном уровне *student life* включает в себя следующие разделы: *почему нужно учиться в Оксфорде* (музеи и галереи, условия для проведения научных исследований, библиотеки, цифровые ресурсы); *профессии и выпускники* (совет и поддержка; умения, навыки, возможности трудоустройства; как стать предпринимателем; выпускники); *информация о городе* (культурная и ночная жизнь, транспорт, перемещение по городу); *спорт, искусство и кружки по интересам* (музыка, театр, средства массовой информации; другие кружки и хобби); *благотворительность и поддержка* (медицинские услуги, советы и поддержка инвалидов; университетская консультационная служба; ночная конфиденциальная телефонная служба психологической помощи студентам Оксфорда; поддержка при сексуальных домогательствах и насилии; ровесники-профессиональные помощники при психологических проблемах в учёбе и личной жизни; служба консультирования студентов); *семья и уход за детьми* (международные студенты, уход за детьми, школы, финансовая поддержка родителям студентов, жильё для семей, отпуск по уходу за ребёнком, поддержка и сообщество).

В раздел *courses* входят следующие подразделы: *познакомьтесь с нашими курсами* (курсы обучения, исследовательские курсы, курсы с частичной занятостью, другие предложения); *курсы от А до Я*; *курсы, на которые открыт приём документов*; *курсы с возможностью получения стипендии* (повторно открывшиеся курсы; стипендии от фондов; другие виды стипендий и источники финансирования); *факультеты, предлагающие курсы*; *дни открытых дверей и открытые мероприятия* (все мероприятия, персональные мероприятия, виртуальные мероприятия); *изменения в курсах* (изменения в курсах при обычных обстоятельствах; изменения в курсах при пандемии; эпидемия

или чрезвычайная ситуация, затрагивающая систему здравоохранения, на местном уровне; сопровождение курсов).

Раздел *colleges* представлен следующими элементами: *что представляет собой колледж Оксфордского университета* (преимущества колледжей Оксфорда); *выбор колледжа* (нужно ли абитуриенту выбирать колледж; принимают ли колледжи документы на все курсы магистратуры / аспирантуры; предлагают ли колледжи стипендию; важно ли, в каком колледже учиться; как выбрать колледж); *список колледжей* (колледжи, принимающие студентов со степенью бакалавра).

Далее следует раздел *fees and funding* со следующими подразделами: *финансирование Оксфордского университета* (обзор, стипендии для талантливых студентов, советы по научно-исследовательской работе, стипендии для рядовых студентов); *внешнее финансирование* (стипендии для талантливых студентов из внешних источников, благотворительность, участие в боевых действиях на благо страны, трудоустройство); *денежные займы* (кредит на получение степени магистра, кредит на написание и защиту докторской диссертации, федеральные государственные займы, другие займы); *плата за обучение и другие расходы* (плата за обучение; расходы на дальнейшее образование; стоимость обучения для приглашённых студентов и студентов, добившихся успехов в научно-исследовательской работе и готовых сотрудничать с университетом; студенты, зачисленные без стипендии; другие расходы; изменения в оплате за обучения и другие расходы); *стоимость проживания* (стоимость проживания на конкретный учебный год; стоимость проживания для студентов, находящихся на иждивении; стоимость проживания для профайла); *финансовая декларация* (цель финансовой декларации; факторы, которые необходимо учитывать при финансовом планировании; информация о расходах на обучение и проживание; предоставление финансовой декларации; необходимая документация для оплаты первого года обучения; оплата учёбы после первого года обучения и стоимость проживания; студенты Оксфорда, продолжающие обучение; уведомление о наличии отдельных финансовых чеков по

оплате жилья в университете); *оплата, финансирование и поиск возможностей на получение стипендии* (начните поиск, полная информация о стипендиях для повторных пользователей, условия и положения).

Раздел *international* членится на такие подразделы, как *наше международное сообщество; советы для поступающих в университет из других стран; уровень подготовки; требования к уровню владения английским языком; информация о визах и иммиграционном процессе.*

В раздел *applying* включены следующие подразделы: *с чего начинать; руководство по подаче документов; пилотная процедура отбора абитуриентов; абитуриенты с ограниченными возможностями; информация для авторов рекомендательных писем; политика университета.*

Далее следует раздел *after you apply* с такими элементами, как *самостоятельная подача документов абитуриентом; основные временные периоды при подаче документов; предложения для абитуриентов, подписание документов; жильё для абитуриентов различных категорий, размещение по приезду в университет; опрос абитуриентов о процессе подачи документов и вступительных испытаниях.*

Последний раздел уровня обучения «*магистратура / аспирантура*» – *graduate access*. В него входят такие разделы, как *программа для учащихся государственных школ; серия программ, направленная на поступление в университет студентов-представителей меньшинств по географическому признаку (например, афроамериканцев); стипендии и финансирование студентов из недостаточно представленных регионов страны; мероприятия, связанные с поступлением в магистратуру / аспирантуру; зарегистрируйтесь в качестве ментора; политика поступления в магистратуру / аспирантуру.*

Финальным уровнем образования считается непрерывное образование (*continuing education*). В нём выделяется один подраздел – *гибкое обучение взрослых*, куда входят следующие элементы: *программы бакалавриата (сертификаты, дипломы, дипломы с отличием); программы магистратуры / аспирантуры (сертификаты и дипломы, степень магистра, докторская степень);*

обучение онлайн (краткосрочные курсы и мероприятия; аккредитованные краткосрочные курсы; специальности, предоставляемые дистанционно); *профессиональное развитие* (курсы для специалистов; специальности, предлагаемые университетом; индивидуальные курсы); *краткосрочные курсы* (дневные мероприятия и мероприятия выходного дня, еженедельные занятия, краткосрочные онлайн курсы); *летние школы* (вводный уровень, уровень бакалавриата, академический и профессиональный); *отсутствие необходимости постоянного нахождения в университете* (курсы, не требующие постоянного проживания в университете; диплом о высшем образовании, дистанционное обучение); *научные исследования* (научно-исследовательская работа, профайлы профессорско-преподавательского состава, магистратура / аспирантура); *информация о нас* (история университета, основные моменты студенческой жизни, поиск курса).

Как следует из приведённого выше материала, уровни бакалавриата и магистратуры (аспирантуры) являются намного более разветвлёнными, чем уровень непрерывного образования. Это объясняется тем фактом, что непрерывное образование, как правило, осуществляется на базе бакалавриата и / или магистратуры (аспирантуры), являясь, по сути, постоянным обновлением профессиональных знаний, умений и навыков.

Обращает на себя внимание наличие стремления сделать современную академическую среду благоприятной для обучения и постижения новых знаний. В частности, в разделе «In Focus» располагается подраздел «happiness (find more joy)» / «счастье (найди больше радости)», в котором сообщается о том, в университете исследуются физические, ментальные, социальные и духовные аспекты жизни, которые наполняют учащихся радостью и счастьем. Наряду с этим, на сайте университета можно найти фотографии, на которых запечатлены студенты и преподаватели в разных локациях (в аудитории во время ответа, в парке во время прогулки с друзьями, в спортзале на тренировке и т.д.), но все они в этот момент испытывают состояние радости и счастья.

Несомненно, благоприятная академическая среда – залог успеха в обучении и в дальнейшей профессиональной жизни.

Следует отметить, что представленные блоки, в совокупности с разделами и подразделами, составляют систему, в которой блоки располагаются по горизонтали, а разделы и подразделы – по вертикали. Некоторые блоки и разделы имеют точки соприкосновения, например, уровни *undergraduate* и *graduate* имеют общие разделы, такие как *student life, courses, colleges, fees and funding*.

Крайне важным является тот факт, что университетская среда охватывает не только курсы, степени, методы обучения, техническое обеспечение учебного процесса и т.д., но и фокусируется на культурной жизни академического сообщества. Так, студентам, абитуриентам, их родителям, преподавателям предлагается погрузиться в историю возникновения и становления университета путём посещения музеев и галерей при университете как в режиме реального времени, так и виртуально, а также поучаствовать в театральной деятельности университета.

Сплочению академического сообщества способствует проведение совместных мероприятий, в частности, спортивных. Во всех ведущих британских и американских университетах спорт занимает особое место. Для занятий спортом предлагаются разнообразные возможности – от занятий в спортзале и бассейне до участия в спортивных состязаниях между университетами.

Было отмечено, что университеты особо чтят своих выдающихся выпускников, ставших лауреатами Нобелевской премии в разных областях знаний (*Nobel laureates*), получивших почётные степени (*honor degrees*) и т.д.

Привлекает внимание тот факт, что наличие популярного университета оказывает значительное влияние на жителей всего города и региона. Университет устанавливает партнёрские отношения со школами; способствует трудоустройству своих выпускников; оказывает щедрую финансовую помощь; развивает стратегическое партнёрство с другими учебными заведениями, предприятиями, бизнес-сообществом; в рамках определённых программ и грантов

предоставляет бесплатные курсы и другие образовательные возможности для жителей города и региона; проводит передовые исследования на благо процветания своего города и страны. Таким образом, университет оказывает значительное влияние на экономику региона.

Особое место в современном университете занимает использование искусственного интеллекта, который помогает решать образовательные задачи разного рода, но, одновременно с этим, несёт в себе некоторые опасности, например, у студента пропадает желание развивать свои креативные способности и критическое мышление, т.к. искусственный интеллект способен решить все, даже самые сложные задачи вместо человека. Другая важная проблема использования искусственного интеллекта в образовании видится в том, что появляется большое количество обучающих программ с автоматизированной обратной связью, что понижает возможность личного общения между преподавателем и студентом. Таким образом, навыки межличностного взаимодействия у студента не развиваются в должной мере.

На сайтах университетов предлагается информация о руководящем составе – президенте университета, ректоре, проректорах, деканах, попечительском совете и других должностных лицах. При этом можно ознакомиться не только с биографией людей, но и с мероприятиями, которые они организуют и в которых участвуют, например, академический симпозиум, посвящённый инаугурации президента. Раздел «Office of the Provost» / «офис ректора» предлагает информацию о различных инициативах и комитетах, действующих в рамках университета; об офисах и филиалах университета; об источниках финансирования инновационных и исследовательских программ; о политике, проводимой в масштабах университета (сюда входит информация о назначении на должность профессорско-преподавательского состава, критериях отбора проектов и грантов, правилах проживания в общежитии, принципах и рекомендациях по открытию колледжами или факультетами образовательных центров, ректоре и проректорах, студенческом профсоюзе).

Университет стремится создать такую академическую среду, в которой и студенты и преподаватели ценят разнообразие, продвигают инклюзивную культуру (т.е. культуру совместного взаимодействия здоровых людей с людьми, имеющими ограничения по здоровью), развивают чувство глубокой приобщённости к академической среде. Также подчёркивается равенство студентов и преподавателей по расовой принадлежности и проводится политика, направленная на отсутствия расовой дискриминации.

Академическое сообщество связывают общие ценности:

- справедливый мир, в котором права и достоинство всех людей уважают и чтят;
- равные возможности вне зависимости от расы, пола, этнической и сексуальной принадлежности, происхождения, религии, здоровья;
- уважение границ другого человека;
- моральная ответственность за поступки;
- признание того факта, что истинное совершенство и процветание человечества возможны только при полном вовлечении в сообщество людей любого происхождения и жизненного опыта.

Элементом академической среды также является осуществление материальных пожертвований (endowment), на которые частично существуют британские и американские университеты. Пожертвования включают в себя деньги от филантропов, выделяемые на поддержку специфических форм обучения и научную работу. Данные средства также идут на оказание финансовой помощи нуждающимся студентам, на образовательные программы, на сохранение музеев и библиотек, а также на научные открытия.

Наряду с этим, подчёркивается особая роль университета в мире, его глобальная вовлечённость в мировые процессы. К международной академической деятельности относятся следующие мероприятия: выдача грантов, реализация программ дополнительного образования с выдачей диплома / удостоверения, обмен студентами, осуществление стажировок и т.д.

Итак, анализ университетских сайтов показывает, что представленные разноуровневые элементы действительно являются отражением академической коммуникации в сжатом виде. Более того, наличие таких разделов, которые указывают на вспомогательные средства при получении высшего образования (например, финансовая поддержка, университетские средства массовой информации, туры по университету, библиотеки и музеи, мероприятия, профили успешных выпускников и др.) в совокупности с основными элементами, напрямую отражающими систему высшего образования (например, студенческая жизнь, обучающие курсы, уровни образования, степени, методы обучения и др.), даёт нам право объединить все эти элементы в академический дискурс.

1.2. Семиотическое пространство академического дискурса

Всякая языковая единица рассматривается не как семантическая постоянная с заданным значением, но как переменная контекстно зависимая величина. Семантизация и понимание смысла языковых единиц происходят не только с опорой на их системно-языковые характеристики, но исходя из межтекстовых связей и контекстуальных характеристик. Таким образом, именно текст, а не слово и/или предложение, является единицей коммуникации. Текст является знаком целой ситуации [Нефёдов, Чернявская, 2020: 84].

Определение дискурса как лингвистической единицы общения предполагает, что, как всякая языковая единица, он имеет признак знаковости как совокупности определённых свойств материального (формы) и идеального (содержания) [Григорьева, 2007: 41]. Любой знак сам по себе является объектом реального мира, поэтому «его изучение невозможно в отрыве от той среды, в которой он существует» [Кравченко, 2000: 3].

Развитие семиотики привело к появлению новых векторов в толковании понятия «дискурс». Так, Н.А. Лукьянова рассматривает дискурс как способ «означивания» феноменов реальности, при этом под процессом «означивания»

автор понимает соотношение объекта и некоторого ментального представления. Данное представление является фундаментальным понятием семиотики [Лукьянова, 2013: 117-118]. Академический дискурс включает паралингвистическое сопровождение речи (мимику, жесты), выполняющее следующие основные функции, диктуемые структурой дискурса: ритмическую; референтную, связывающую слова с предметной областью приложения языка (дейктические жесты); семантическую (мимику и жесты, сопутствующие некоторым значениям); эмоционально-оценочную; функцию воздействия на собеседника, т.е. иллокутивную силу (жесты побуждения, убеждения). В частности, паралингвистическое сопровождение активно наблюдается в жанре академической лекции (как аудиторной, так и онлайн лекции при наличии и активном участии лектора и студентов). То есть, осуществление паралингвистической деятельности возможно в устных и электронных академических жанрах при видеотрансляции. При этом ответная реакция студенческой аудитории также может выражаться при помощи мимики и жестов, что, безусловно, помогает выступающему оценить реакцию аудитории на его выступление.

По мнению Н.Д. Арутюновой, дискурс изучается совместно с соответствующими «формами жизни», к которым относятся репортаж, интервью, экзаменационный диалог, инструктаж, светская беседа, признание и т.д. [Арутюнова, 1990: 136-137]. Все эти определения позволяют рассматривать дискурс как семиотический феномен, т.е. как знак, состоящий из множества разнообразных знаков. Мы считаем, что в рамках академического дискурса, под вышеупомянутыми «формами жизни» следует понимать академические жанры, которые, безусловно, обладают семиотической природой [Н.С. Бабенко, 2009; В.Б. Шкловский, 1974]. При этом, академический дискурс, исследуемый в семиотической парадигме, не ограничивается только устными и электронными жанрами, но и включают в себя письменные жанры.

Семиотические процессы являются важнейшей частью нашей реальности. Термин «семиотика» обладает, как минимум, двумя значениями:

- 1) знаковость мира действий и вещей в их целостности;

2) дисциплина, исследующая эту знаковость и выявляющая закономерности в создании и употреблении знаков, на первый взгляд между собой не связанных [Демьянков, 2004: 68].

При семиотическом подходе выделяются три уровня исследования знаковых систем:

1. Синтактика. Изучает структуры сочетаний знаков и правил их образования и преобразования безотносительно к их значениям и функциям знаковых систем.

2. Семантика. Изучает знаковые системы как средства выражения смысла.

3. Прагматика. Изучает отношение между знаковыми системами и теми, кто воспринимает, интерпретирует и использует содержащиеся в них сообщения.

[Моррис: URL: www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=907].

Различные школы и исследовательские направления в семиотике и в философии языка делают акцент на различных аспектах существования знаковых систем. С некоторой долей условности выделяются синтактико-семантический и прагматический подходы. Американские политологи дополнили три вышеперечисленных уровня семиотики – семантику, синтактику и прагматику – ещё одним уровнем – мифа, где и смыслы, и отношения, и субъекты слиты в общей «самоочевидности». Данная концепция была отчётливо сформулирована в конце XX в. [см. об этом: Ильина, 1994].

В семиотике различают два плана:

1. Синхронный, или знаковые системы в их редукции к некоему условному, «остановленному» времени, т.е. рассматриваемые фактически вне времени.

2. Диахронный, или рассмотрение знаковых систем не просто в действительном времени, но как систем, развёртывающихся в этом времени.

Данное семиотическое различие конкретизируется как фундаментальная оппозиция языка и речи, разработанная Ф. де Соссюром. При уточнении данной концепции бельгийский лингвист Э. Бюиссанс предложил называть дискурсом то, что позволяет соединить язык как систему и речь как деятельность,

которые вместе составляют язык. При таком подходе можно выделить три типа дискурса:

1. Дискурс может пониматься «как дискурс-продукт – аналогичные речи эпизоды человеческой деятельности, развёрнутые в действительном времени и значимые для вовлечённых в них людей» [Ильин, 2006: 94].
2. Дискурс может определяться «как дискурс-программа – значимая для соответствующих групп людей система правил понимания (интерпретации) подобных эпизодов и / или их создания (порождения)» [Там же].
3. Дискурс можно «непосредственно связать со способностями группы и составляющих её людей использовать систему правил для создания осмысленных эпизодов действительности, а также придавать эпизодам своей деятельности смысл путём выработки или уточнения правил их понимания. Иными словами, дискурс в третьем смысле отождествляется с творческими усилиями людей по созданию и пониманию эпизодов действительности! [Там же].

Помимо сказанного, в качестве знаковой системы дискурс предстаёт в двух основных планах: 1) видимый – план репрезентантов или внешних представлений смыслов и значений; 2) ментальный – план интерпретантов или способов расшифровки смыслов и значений. При этом репрезентанты выступают в виде самых разнообразных языков культуры, которые иначе называются культурными кодами. Репрезентанты не являются зеркальными отражениями реальных объектов (референтов), а выступают определёнными способами их кодировки [Русакова, Русаков, 2008].

Крайне важная особенность дискурса заключается в том, что он не сводим ни к тексту, ни к речевой деятельности. Чтобы определённый фрагмент действительности признать дискурсом, необходимо, чтобы он состоял из элементов-знаков словаря, логически связанных друг с другом кодом, и представляли собой сообщение от продуцента реципиенту. Словарь, код и сообщение соответствуют трём семиотическим уровням – семантике, синтактике и прагматике.

В плане семиотики, формы существования языка включают в себя как вербальные, так и невербальные репрезентации: язык проявляет себя в графическом изображении, в вербальном тексте, в телесных жестах и в иных знаковых формах [Кожемякин, 2008: 7].

А.А. Романов, Л.А. Романова и П.Б. Царьков в статье «Семиотическое пространство актов политической дискурсии» (2007 г.) предлагают следующую классификацию знаков и символов, образующих семиотическое пространство дискурса: вербальные, невербальные и смешанные. К вербальным знакам относятся слова, высказывания, прецедентные тексты. К невербальным – флаги, эмблемы, портреты, бюсты, здания, определённые действия, люди (участники дискурса). К смешанным знакам относятся гимн, герб или родовой знак. Также предлагается разделение знаков дискурса по функциям, при этом один и тот же знак может участвовать в выполнении любой из них. При функциональном подходе дискурсивные знаки делятся на интегрирующие, агональные (знаки борьбы и агрессии) и знаки ориентации. Например, к интегрирующим знакам политического дискурса относятся поведенческие знаки – ритуальные политические события: инаугурация, праздничная демонстрация и т.д. Также к поведенческим знакам относятся действия неритуального характера, например, политические акции, которые являются театрализованной метафорой. В данном случае акция является знаком, так как несёт информацию не о себе самой, а выражает протест против действия властей [Романов, Романова, Царьков, 2007].

Рассуждая о поведенческих знаках, Е.В. Бобырева подчёркивает, что они «носят общий закономерный характер, обладают высокой степенью повторяемости и, кроме чисто поведенческой реакции, имеют второй имплицитный план, раскрывающий и объясняющий то или иное поведение, превращая простую поведенческую реакцию в знак» [Бобырева, 2006: 149].

В агональных знаках превалирует акционально-побудительный аспект коммуникации [Шейгал, 2000б: 149]. Например, к знакам ориентации в политическом дискурсе относятся те, которые отсылают к основным компонентам

политического мира: политическим субъектам, т.е. носителям целенаправленного политического действия, и политическим диспозициям, т.е. выражением политической позиции. Применительно к академической коммуникации можно утверждать следующее: в современных условиях академический дискурс характеризуется интенсивной конкуренцией точек зрения, в этой связи агональность становится одним из основополагающих свойств университетской коммуникации. Исследование агональности подразумевает выявление стратегий, тактик и приёмов её реализации, способствующих достижению интенций автора академической коммуникации в условиях конкуренции с целью поиска научной истины, утверждения приоритета собственной научной позиции, дискредитации мнения оппонента и т.д.

Наряду с вышеперечисленными вербальными и невербальными знаками, Е.В. Темнова выделяет также неспециализированные знаки, изначально номинативно не ориентированные на данную сферу общения, однако, вследствие устойчивого функционирования в ней, приобретающие свою содержательную специфику [Темнова, 2004: 30].

Дискурс любого порядка и любой функциональной направленности одной своей стороной обращён к внешней прагматической ситуации, а другой – к ментальным процессам говорящего субъекта: этнографическим, психологическим и социокультурным правилам и стратегиям понимания и порождения речи. В этой связи можно говорить о «вплетённости» информационного блока речевого произведения (высказанного и зафиксированного текста или дискурса) в жизненную ситуацию, о дискурсе как речи в контексте субъективной реальности говорящей личности участника дискурса и объективной действительности, о речи как проявлении конструктивного мира, погружённой в жизненную ситуацию и рассматриваемой как целенаправленное социальное действие, как компонент взаимодействия людей и механизмов их сознания. Поэтому категория дискурса фиксирует результат взаимодействия внешней дей-

ствительности, внутренней психической реальности (субъективной реальности языковой личности) и знаково-символической системы, дающей описание первой, преломлённое через вторую.

При исследовании дискурса с позиций семиотики следует обратить внимание на антропонимы – имена участников дискурса, относящихся к числу важнейших ориентационных знаков, поскольку они являются узловыми концептами в понятийной сетке, отражающей определённый фрагмент картины мира, и, будучи знаками с необычайной информативной ёмкостью, задают целую когнитивную парадигму, включающую, в частности, набор типичных ролей и сюжетов [Романов, Романова, Царьков, 2007]. В этой связи в академическом дискурсе ключевую роль играют имена учёных – лекторов, авторов статей и других научных исследований, имена профессорско-преподавательского состава и т.д.

Одним из значимых средств эмоционального взаимодействия при коммуникативном акте является так называемый *body language* (язык жестов и мимики), т.е. передача информации по каналам невербальной семиотики. Важно, что эмоциональная информация в процессе коммуникации более точно и быстро передаётся именно невербальными, чем вербальными средствами. Система «*body language*» включает в себя самые разнообразные невербальные знаки: жесты, позы, взгляды, прикосновения, мимику и т. п., которые в равной степени приложимы к участникам академического дискурса (например, лектора во время лекции; участника конференции, выступающего с докладом, и т.д.) [Крейдлин, 2002: 43].

Отмечая многомерность речемыслительного пространства дискурса и используя разработку понятийного аппарата семиотики применительно к лингвистике, В.С. Григорьева предлагает представить процесс общения с помощью модели, включающей интенциональный фактор, фактор оценки и ответной ментальной реакции. Это означает, что по мере того, как говорящий произносит высказывание, в дискурсе разворачивается смысл этого высказывания. Поскольку каждый из участников коммуникации имеет свой жизненный

опыт, обладает своим знанием мира, одна и та же жизненная ситуация может быть воспринята и оценена по-разному. Смысл, вкладываемый адресантом в продуцируемый дискурс, динамичен и существует в ситуации, в которой неизменно проявляются и говорящий, и слушающий [Григорьева, 2007: 44-45].

П.В. Зернецкий к характеристикам языкового знака относит аспекты описания отношений, в которые знак вступает с объектами речевой и неречевой деятельности: сигматический, семантический, прагматический, синтаксический. При этом под сигматическим аспектом понимается связь между языковым знаком и отражаемыми в нём объектами окружающего мира; под семантическим – связь языкового знака со своим значением; под прагматическим – создание и использование языкового знака людьми; под синтаксическим – связь языкового знака с другими себе подобными. «Семантическая координата дискурса описывает область содержательной интерпретации знака и его мыслительного эквивалента (значения) и несущего в себе совокупность знаний о мире через установленную в социуме систему понятий, категорий и т. п. о нём» [Зернецкий, 1990: 61].

Ю.С. Степанов утверждает, что семиотический анализ ведётся по двум линиям. По одной линии он заключается в отыскании и классификации предикатов, которыми данный текст или данный писатель наделяет своих индивидов – персонажи и вещи (иногда это анализ называют «синтагматическим»). По другой линии анализ приводит к группировке индивидов, термов в классы, каждый из которых может быть обобщён посредством какого-либо общего имени (этот анализ также называют «парадигматическим»). Если индивиды – люди и конкретные вещи – с точки зрения высказывания – это «постоянные», то общие имена – это «переменные». Отыскание «переменных» – более важная задача анализа, чем перечень «постоянных», потому что в классификациях постоянных, в подведении индивидов под общие разряды как раз и вскрывается, в конечном счёте, картина глубинного устройства мира, как она предстаёт с точки зрения данного текста или данного писателя. Рассматриваемый таким образом текст – это уже дискурс [Степанов, 2001: 8].

Объект данного исследования, академический дискурс, – это прежде всего знаковая система, неразрывно существующая в коммуникативном пространстве и осуществляющая самые разнообразные функции. Семиотическое пространство академического дискурса рассматривается нами как система знаков, ориентированных на обслуживание сферы академической коммуникации. В семантике этих знаков отражается реальность мира академии, интерпретированная определённым лингвокультурным сообществом. Е.И. Шейгал утверждает, что результатом интерпретации внеязыковой реальности является ее категоризация – «подведение явления под определённую рубрику опыта, процесс членения внутреннего и внешнего мира человека сообразно сущностным характеристикам его функционирования и бытия» [Шейгал, 2000: 132]. Исходя из этого естественно полагать, что классификация и рубрикация знаков академического дискурса отражает специфику категоризации опыта в сознании носителей языка – участников исследуемого дискурса. Считаем, что, во-первых, академический дискурс подлежит категоризации по своей структуре, которая включает в себя определённые подразделения (факультеты, отделения, институты, кафедры и т.д.), профессорско-преподавательский состав, образовательные курсы, образовательные программы (бакалавриат, магистратура, аспирантура), формат обучения (очный, дистанционный, смешанный и т.д.), научную деятельность преподавателей и студентов и т.д. Во-вторых, категоризации подлежат жанры академической коммуникации, также обладающие семиотической природой. В-третьих, классифицируются различного рода документы и знаки отличия, необходимые при ведении университетской деятельности; в-четвёртых – официальные мероприятия (церемония вручения дипломов, церемонии награждения за различные достижения, концерты, спортивные мероприятия, вечер встречи выпускников и т.д.). Всё вышеперечисленное представляет собой семиотическое пространство современного академического дискурса.

Семиотических систем, включаемых в реальное общение, в дискурсе или тексте может быть представлено несколько (две и более). Реализуемые в

общении разные семиотические системы совместно образуют дискурсы / тексты, обладающие, с одной стороны, «неслиянной», а с другой – нерасторжимой структурой, создавая особое пространство их «языка» [Прохоров, 2004: 210].

Переплетение в дискурсе разных по своей природе, но одинаково необходимых для коммуникации семиотических знаков и структур Е.Г. Аганесова называет «хаосокосмологией» коммуникации. В этом смысле понятие космоса предстаёт как структурно организованный и упорядоченный мир, который определяется как источник всякого становления. Учёный отмечает, что на дискурсное использование невербального компонента влияет целый ряд разнообразных факторов, обобщённо обозначаемых в качестве социальных, институциональных и прагматических. Так, участники академического дискурса – представители одних академических структур – считают вербальные пояснения невербального компонента необходимыми, в то время как для других они представляются всего лишь более или менее приемлемыми. Это означает, что вербально-невербальные выражения концептуального содержания определённым образом связано с реализацией социально-культурного статуса участников дискурса [Аганесова, 2011: URL: https://upload.pgu.ru/iblock/49f/uch_2011_v_00024.pdf].

Особую разновидность невербальных средств информации в учебных и научно-педагогических текстах представляют иллюстрации (рисунки, карты, портреты учёных, изображения приборов и др.). Цели их использования трактуются неоднозначно. Иллюстрации могут приравниваться к словесным высказываниям и анализироваться в терминах лингвистической прагматики. Однако существует противоположная точка зрения, по которой иллюстрации приравниваются к словесным высказываниям неправомерно. Согласно первому подходу, иллюстрация является эквивалентом идентифицирующего предложения и должна рассматриваться исключительно в терминах прагматики. Согласно второму подходу, и слова и иллюстрации являются знаками, но знаками

разных кодов. Так, в целях выявления различия между словами и иллюстрациями, могут использоваться принципы семиотического подхода, а для выявления того общего, что функционально характеризует как вербальные, так и невербальные знаки, может использоваться понятие модальности.

По утверждению Е.Г. Аганесовой, с точки зрения когнитивной лингвистики вербальные и невербальные знаки, совместно функционирующие в тексте и дискурсе, являются разными способами представления знания. В этом отношении основные различия между вербальными и невербальными знаками в научном и учебно-педагогическом дискурсе сводятся к тому, что вербальный знак может выступать в роли интерпретатора или комментатора невербального. В процессе комментирования информация, содержащаяся в невербальных знаках, характеризуется, квалифицируется и оценивается. Невербальные знаки в научном и учебно-педагогическом дискурсе всегда иллюстрируют понятие или явление, но никогда не демонстрируют его. При этом они менее определённые в своих значениях, чем вербальные и могут иметь несколько потенциальных интерпретаций. Поэтому, как правило, употребление и восприятие значений невербальных визуальных знаков в учебном и научно-педагогическом дискурсе контролируется вербальным компонентом: описаниями, надписями, подписями [Аганесова, 2011: URL: https://upload.pgu.ru/iblock/49f/uch_2011_v_00024.pdf].

Т.В. Дроздова утверждает, что связанность семиотического пространства научного текста создают и особые типы знаков – служебные слова, функционирующие как некие «скрепы», соединяющие и отдельные значимые слова, и их более сложные конфигурации. Связность проявляется в семиотическом пространстве научного текста также и на уровне означаемых отдельных знаков, а значит, обуславливается как целостностью ментального мира автора, порождающего текст, так и существующими в научном сообществе представлениями о реальном или воображаемом мире с позиций определённой науки. Связность научного текста, проявляющаяся одновременно на двух уровнях (означаемого и означающего), т.е. на уровне синтактики и семантики языковых

знаков, наблюдается не только в семиотическом пространстве текста, но и между текстами в семиотическом пространстве определённой науки, в котором эти тексты существуют как отдельные знаки [Дроздова, 2009: 741].

Проанализировав категорию интертекстуальности в научном тексте, Т.В. Дроздова приходит к выводу, что практически любые знаки, образующие семиотическое пространство определённого текста: авторские термины, заглавие текста, отдельные цитаты и даже имена авторов – обладают способностью замещать в дискурсе текст как таковой. В интертекстуальности видится отражение прагматического аспекта использования текста как знака [Там же: 742].

При всей важности языковых аспектов академической коммуникации она не сводится только к речевым актам. В академической среде много разнообразных действий, насыщенных символикой, смыслом: конференции, мастер-классы, круглые столы, защиты дипломных квалификационных работ и диссертаций, а также разного рода процедуры и церемонии. Все они построены на определённых знаках. Эти знаки используются сознательно и систематически. Поэтому нельзя не признать, что академический дискурс охватывает всю символическую деятельность его участников. Это как раз и составляет суть современного понимания дискурса [Кудряшов, Полякова, 2013]. Другими словами, исследуемый тип дискурса представляет собой неоднородное образование, в составе которого существует ряд подтипов, производных профессионального общения в академической сфере. Семантический и прагматический статус академического дискурса подтверждается комплексом академических текстов и метаязыком академии.

Рассматривая дискурс как «семиотическое пространство, включающее вербальные и невербальные знаки, имеющие место в данной коммуникативной сфере, а также тезаурус прецедентных высказываний и текстов, необходимо учитывать модели речевого поведения и набор речевых действий и жанров, специфических для данного типа коммуникации» [Шейгал, 2004: 13]. Ю.М. Лотман, описывая семиотическое пространство, указывает на неоднородность семиосферы, т.е. на заполненность семиотического пространства

различными по своей природе языками – семиотическими системами / кодами – от моды в одежде до языка танцев и архитектуры [Лотман, 1996: 166]. Таким образом, помимо вербальных знаков и знаков паралингвистики, при определении дискурса существенное значение имеет семиотика пространства, т.е. символика и эмблематика и т. п.

К визуально-символическим (иконическим) знакам, непосредственно участвующим в конструировании академического дискурса, относятся: нагрудные знаки о высшем образовании (например, нагрудные знаки для окончивших военно-учебные заведения, выпускные знаки вузов), академические знаки отличия, геральдические знаки или символы (например, флаги и гербы вузов), академические традиции (например, посвящение в студенты), памятные нагрудные знаки, медали, академические знаки отличия, знаки различия студентов, (именные) почётные знаки академии, награды, дипломы и т.д.

Итак, с позиции семиотики дискурс рассматривается как специфическая знаковая система, под которой подразумеваются как вербальные системы знаков, так и невербальные. Англоязычный академический дискурс представляет собой знаковое образование, имеющее два измерения – реальное и виртуальное. При этом в реальном измерении дискурс понимается как текст в конкретной ситуации академического общения, а его виртуальное измерение включает вербальные и невербальные знаки, ориентированные на обслуживание сферы академической коммуникации, тезаурус прецедентных высказываний, а также модели типичных речевых действий и представление о типичных жанрах общения в данной сфере.

1.3. Разграничение понятий «дискурс» и «текст»; «функциональный стиль» и «жанр»

1.3.1. Дихотомия «дискурс» и «текст» в теории дискурса

В современной лингвистической литературе понятия «дискурс» и «текст» используются рядоположенно и не всегда чётко разграничиваются, в

связи с чем отдельное внимание необходимо уделить уточнению данных понятий. В лингвистике утверждается положение о том, что дискурс не является величиной, равной тексту или синонимичной ему. Динамическая сторона дискурса, а также первичность дискурса по отношению к тексту, являются одними из ключевых аспектов в трактовке дискурса в теории коммуникации. Сторонники мнения о первичности текста ссылаются на то, что дискурс актуализирует язык как абстрактную знаковую систему и тексты как абстрактные ментальные конструкты [см., напр., Зяблова, 2012: 223].

Проблема дифференциации понятий «дискурс» и «текст» появилась в 70-х годах XX в. Решить эту задачу предлагалось путём применения фактора ситуации, т.е. дискурс должен был рассматриваться как «текст плюс ситуация», а текст трактовался как «дискурс минус ситуация» [Макаров, 2003: 87]. Многие схожие по содержанию определения содержат данный посыл: дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами» [Артюнова, 1990: 136]; «дискурс – единство и взаимодействие текста и внелингвистических условий и средств его реализации» [Вишнякова, 2002: 183]; «дискурс есть вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическим, так экстралингвистическим планами» [Красных, 2003: 113]); «определяем дискурс как интегральный феномен, как мыслекоммуникативную деятельность, предстающую как совокупность процесса и результата и включающую экстралингвистический и собственно лингвистический аспекты; в последнем, помимо текста, выделяем пресуппозицию и контекст (прагматический, социальный, когнитивный), обуславливающий выбор языковых средств» [Шевченко, 2003: 37].

Современная лингвистика рассматривает текст в различных ракурсах, при этом разнообразные дефиниции текста отражают частные аспекты изуче

ния текста как комплексного единства: семантический, грамматический, прагматический, когнитивный, модальный, коммуникативный, номинативный и др.

Достаточно исчерпывающая дефиниция текста интралингвистического плана представлена И.Р. Гальпериним: «Текст – это произведение речетворческого характера, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин, 2007: 18].

О сложном характере текста как комплексного явления писал в середине 80-х гг. XX в. В.Г. Адмони: «Текст – это в высшей степени многообразная, исторически и функционально изменчивая единица социальной коммуникативно-когнитивной практики. Она строится на речевом материале, но в своей цельности и в своём построении обладает своими собственными закономерностями» [Адмони, 1985: 68].

Разграничение понятий «дискурс» и «текст» было введено французской школой дискурса в 1960-е гг. С возникновением антропоцентрической парадигмы языка, предложенной Э. Бенвенистом, появилась возможность определять дискурс как «функционирование языка в живом общении». Э. Бенвенист придал слову «дискурс» терминологическое значение и определил его как «речь, присваиваемую говорящим» [Бенвенист, 2009].

Н. Фарклау понимает дискурс как весь процесс социального взаимодействия, в то время как текст является лишь частью этого процесса. Данный процесс включает наряду с текстом процесс его производства и процесс его интерпретации [Fairclough, 1996: 24].

Т.А. ван Дейк разграничивает понятия «текст» и «дискурс»: дискурс – это актуально произнесённый текст, а текст – это абстрактная грамматическая

структура произнесённого. Дискурс связан с актуальным речевым действием, а также с пара- и экстралингвистическими факторами, тогда как текст – это понятие, относящееся к системе языка или формальных лингвистических знаний [Дейк, 1999: URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm>].

По мнению Е.С. Кубряковой, «под дискурсом следует иметь в виду именно когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности, выливающимся в определённую законченную (и зафиксированную) форму» [Кубрякова, 1995: 164].

В некоторых дефинициях текст понимается как речевая реализация авторского замысла и коммуникативная единица самого высокого уровня, реализованная как в письменной, так и в устной речи [см.: Сорокин, 1985; Реферовская, 1989; Форманюк, 1995; Карасик, 2000].

К.Э. Штайн рассматривает текст как «гармоническое единство, представляющее в единстве горизонтальных и вертикальных связей ... – это гармоничная система, в которой все приведено в соответствие, и проникнуть в эту гармонию можно только создав столь же гармоничное устройство, способствующее его раскодировке» [Штайн, 1999: 4].

Как справедливо отмечает В.И. Карасик, «дискурс занимает промежуточную позицию между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом, остающимся в «сухом остатке» общения, с другой стороны» [Карасик, 2002: 192].

В своих научных трудах С.В. Серебрякова определяет текст как «целостную коммуникативную единицу, характеризующуюся сложной семантической и формально-грамматической организацией своих компонентов, которые, вступая в границах текста в особые системные отношения, приобретают качественно новый, интенционально обусловленный стилистический и прагматический эффект» [Серебрякова, 2008: 241].

Некоторые авторы намеренно подчёркивают интерактивность дискурса в речевом взаимодействии, таким образом противопоставляя его тексту,

обычно принадлежащему одному автору. Данное противопоставление близко к традиционной оппозиции «диалог – монолог» [Прохоров, 2004]. Хотя это разграничение носит довольно условный характер, о диалогичности всего языка, речи и сознания писали многие лингвисты [ср.: Бахтин, 1979; Бенвенист, 2009; Выготский, 1934; Montgomery, 1996 и др.].

В функционально ориентированных исследованиях понятия «дискурс» и «текст» противопоставляются по ряду оппозитивных критериев: процесс / продукт, функциональность / структурность, динамичность / статичность, актуальность / виртуальность. Это привело к различению структурного «текста-как-продукта» и функционального «дискурса-как-процесса».

Другой способ дифференциации смежных понятий «дискурс» и «текст» сформулировал В.В. Богданов. По его мнению, текст (в узком смысле) – это «языковой материал, фиксированный на том или ином материальном носителе с помощью начертательного письма (обычно фонографического или идеографического). Таким образом, термины речь и текст будут видовыми по отношению к объединяющим их родовому термину дискурс» [Богданов, 1993: 5-6].

В современной лингвистике категория дискурса считается значительно более широкой, чем категория текста. Так, В.В. Красных подчёркивает, что текст является элементарной (т.е. базовой, минимальной и основной) единицей дискурса – явлением не только лингвистическим, но и экстралингвистическим [Красных, 1998: 192]. Это мнение разделяет А.А. Кибрик, который утверждает, что «дискурс – это единство процесса языковой деятельности и её результата, то есть текста. Дискурс включает в себя текст как составную часть. Текст – статический объект, возникающий в ходе языковой деятельности. Это может быть письменный текст, т.е. последовательность графических символов, а может быть и устный текст – акустический сигнал <...>. Дискурс, помимо самого текста, включает также разворачивающиеся во времени процессы его создания и понимания» [Кибрик, 2003: 4]. Как отмечают А.А. Кибрик и П.Б. Паршин, «иногда “дискурс” понимается как включающий одновременно два компо-

нента: и динамический процесс языковой деятельности, вписанной в её социальный контекст, и её результат (т.е. текст)» [Кибрик, Паршин: URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/DISKURS.html].

В современной американской лингвистике при разграничении понятий «дискурс» и «текст» прослеживается следующая дихотомия: «дискурс – это процесс» – «текст – это продукт». «Дискурс – более широкое понятие, чем текст. Дискурс – это одновременно и процесс языковой деятельности, и её результат (= текст)» [Фундаментальные исследования современной американской лингвистики, 1997: 307]. Данные дефиниции подчёркивают, что текст уже не рассматривается как независимая высшая коммуникативная единица, а предстаёт как базовый, хотя и не единственный элемент коммуникативной системы. Дискурс при этом понимается как совокупность текста и его вокругтекстового, надтекстового и экстралингвистического фона [Амирова, 2012: 21].

Е.С. Кубрякова считает прагматическую ориентацию одним из важнейших свойств текста. Из этого следует, что текст необходимо рассматривать как итог речемыслительной деятельности его создателя и изучать его в своей завершенной форме. Автор справедливо отмечает следующее: «Дискурс – это явление, исследуемое on-line, в текущем режиме и текущем времени, по мере своего появления и развития. ... Текст же в сложившемся окончательно виде создаёт ... особую материальную протяжённость, последовательность связанных между собой предложений и сверхфразовых единиц, образующих семантическое, а точнее – семиотическое пространство» [Кубрякова, 2001: URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/kubryakova-01.htm>].

В И. Карасик понимает под дискурсом «текст, погруженный в ситуацию общения», допускающий «множество измерений» и взаимодополняющих подходов в изучении, включая прагмалингвистический, психолингвистический, структурно-лингвистический, лингвокультурный и т.д. [Карасик, 2000: 5-6]. Таким образом, учёный определяет понятие «дискурс» через понятие «текст», т.е. показана родовидовая связь данных понятий.

Ю.Е. Прохоров имеет иную точку зрения по поводу соотношения понятий дискурса и текста: «текст и дискурс не находятся между собой в родовидовых отношениях (каждый из них не является частью другого), дискурс не является промежуточным явлением между речью, общением и языковым поведением или промежуточным звеном между системой и текстом, он не есть текст в совокупности с экстралингвистическими параметрами, равно как и текст не является дискурсом за минусом этих параметров» [Прохоров, 2016: 31-32]. Текст и дискурс равноположены [Там же: 32]. Автор предлагает следующие определения: «Экстравертная фигура коммуникации – дискурс: совокупность вербальных форм практики организации и оформления содержания коммуникации представителей определённой лингвокультурной общности. Интровертная фигура коммуникации – текст: совокупность правил лингвистической и экстралингвистической организации содержания коммуникации представителей определённой лингвокультурной общности» ([Там же: 34].

В рамках функционального подхода М.Я. Дымарский определяет дискурс как «способ передачи информации, а не средство её накопления и умножения; дискурс не является носителем информации» [Дымарский, 1999: 40]. В этом проявляется позиция автора по поводу отличия дискурса и текста.

Дискурс также понимается как психический процесс интерактивного взаимодействия сознаний, направленный на конструирование языковых знаков. Дискурс зарождается в тот момент, когда текст попадает в зону внимания интерпретатора. Текст стимулирует в сознании интерпретатора состояния, сходные с состояниями отправителя, что порождает схожие смыслы и ассоциации. В этот момент происходит интерактивное взаимодействие двух сознаний: субъект, замкнутый в коконе собственного сознания [Матурана, 1996: 124], получает доступ к сознанию другого субъекта через интерпретацию его состояний, запечатлённых в тексте. Сам процесс интеракции и представляет собой дискурс.

По мнению Н.Н. Зябловой, текст и дискурс взаимозависимы. Принципиальными различиями между двумя понятиями автор считает следующие:

«1) дискурс прагматичен, текст – исключительно лингвистическая категория;
2) дискурс – категория процесса, текст – категория результата (он статичен);
3) текст – абстрактная конструкция, дискурс – её актуализация» [Зяблова, 2012: 223].

В.Е. Чернявская сводит различные понимания дискурса в отечественном и зарубежном языкознании к двум основным типам: 1) «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определённом когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве», и 2) «совокупность тематически соотнесённых текстов» [Чернявская, 2001: 14, 16].

По мнению Н.В. Малычевой, дискурс – понятие более широкое, чем текст, поскольку охватывает и процесс языковой деятельности, и её результат одновременно. Наряду с этим, текст (в отличие от дискурса) можно воспроизводить многократно. «Текст, – пишет Н.В. Малычева, – это поликоммуникативная и политематичная единица, которая включает в себя сложные синтаксические целые и самостоятельные предложения, обладает структурной завершенностью и формирует концептуально значимый смысл, содержащий коммуникативно и когнитивно заданный фрагмент действительности» [Малычева, 2003: 10].

По убеждению Е.В. Темновой, связь текстовых категорий и дискурса осуществляется как на лингвистическом, так и на экстралингвистическом уровне, «который как символическая проекция объединяет коммуникативную и когнитивную деятельность. Фиксация результатов сенсомоторного опыта в виде текстовых категорий не есть конечная стадия его отражения, поэтому дискурс как категория текущего сознания существует помимо текста, т.е. сверх или вне текста для порождения и создания новых возможных миров. Так, дискурс может рассматриваться как процесс (вербализованная речемыслительная деятельность) и как результат (фиксированный текст), а также в этих двух аспектах одновременно» [Темнова 2004: 31].

Как отмечает В.З. Демьянков, «Текст – не простой материальный объект, а интерпретируемый вербальный объект, за которым можно увидеть протекание дискурса. Эти разграничения сказываются на употреблении указанных слов в обыденной речи. Так, оратор может забыть дома текст, но не дискурс своего выступления на конференции, а актёр – текст, но не дискурс пьесы – т.е., забыть рукопись. В то же время актёр, забывающий текст (но не дискурс) своей роли, и автор, уступающий права на текст (но не на дискурс) романа, имеют в виду вербальную компоненту, формулировки в тексте – предложение за предложением, структура за структурой. Из этого следует, что прототипический текст является предметом, а прототипический дискурс – процессом, как этого и требует их этимология» [Демьянков, 2007: 95].

Е.В. Темнова убеждена, что «дискурс имеет два плана. С одной стороны, дискурс ассоциируется с понятием речи, или, точнее, связной речи, потоком речи, сложным синтаксическим целым, сверхфразовым единством, текстом, коммуникативно целостным и завершённым речевым произведением, а также характеризуется коммуникативной адекватностью. Данная сторона дискурса выражается в языковом инструментарии и проявляется в совокупности порождённых текстов. Второй план дискурса затрагивает ментальные процессы участников коммуникации: этнические, психологические, социокультурные стереотипы и установки, а также стратегии понимания и порождения речи, определяющие при необходимости темп речи, степень её связности, соотношение общего и конкретного, нового и уже известного, нетривиального (субъективного) и общепринятого, эксплицитного и имплицитного в содержании дискурса, выбор средств для достижения конечной цели коммуникации, фиксацию точки зрения говорящего и т.д.» [Темнова, 2004: 26-27].

Важно подчеркнуть, что текст выступает материальным свидетельством осуществления уникального коммуникативного процесса, каковым является дискурс, базовым конституирующим элементом дискурсивной деятельности [Дудникова, 2018: 9]. Мы согласны с позицией Ю.В. Дорофеева, который заяв-

ляет следующее: «Текст как единица дискурса в нашем понимании представляет собой систему, возникновение которой обусловлено: 1) его функцией; 2) наличием предыдущего высказывания, ответом на который служит данный текст; 3) возможностью появления (или наличие) последующего высказывания, отправной точкой для возникновения которого послужил (прямо или косвенно) анализируемый текст» [Дорофеев, 2019: 897]. Следовательно, текст выступает основной единицей анализа дискурса.

Итак, понятия дискурса и текста связаны между собой причинно-следственными отношениями: текст рождается в дискурсе и является его продуктом. При этом очевидно, что дискурс является более широким понятием, чем текст. Приведённые выше точки зрения отечественных и зарубежных лингвистов сводятся к следующим пунктам:

1. Дискурс есть текст (часть текста, тип текста, состояние текста и т. п.) – текст есть дискурс (часть дискурса, тип дискурса, состояние дискурса).
2. Дискурс – это произведение, употребление, деятельность. Текст и дискурс – это произведения, существующие в структуре и содержании коммуникации.
3. Дискурс – это экстравертивная фигура коммуникации, т.е. совокупность вербальных форм практики организации и оформления содержания коммуникации представителей определённой лингвокультурной общности. Текст – интровертивная фигура коммуникации, т.е. совокупность правил лингвистической и экстралингвистической организации содержания коммуникации представителей определённой лингвокультурной общности [Прохоров, 2006: 11-12].
4. Текст обеспечивает содержательно-языковую основу коммуникации, так как он неотрывен от языка. Дискурс в свою очередь обеспечивает содержательно-речевую основу взаимодействия участников коммуникации.

Различия в современных трактовках понятий «дискурс» и «текст» можно условно разделить на две группы:

1. При дифференциации понятий «дискурс» и «текст» подчёркивается деятельностный, динамический аспект языка: дискурс рассматривается как процесс,

учитывающий в акте коммуникации экстралингвистические факторы; текст видится как результат коммуникативного процесса.

2. Отношения между текстом и дискурсом трактуются как отношения между частью и целым / родовым и видовым. Взаимодействие дискурса с текстом не вступают в отношения взаимного исключения: дискурс и текст дополняют и обогащают друг друга.

Мы считаем, что между текстом и дискурсом наблюдаются отношения как между частью и целым, что текст является основной единицей анализа дискурса, его базовым элементом. Однозначно, дискурс является более широким понятием, чем текст и не сводится исключительно к тексту, т.к. дискурс включает в себя не только лингвистические, но и экстралингвистические факторы (невербальные, паравербальные).

1.3.2. Дихотомия «функциональный стиль» и «жанр» в теории дискурса

Проблема соотношения понятий речевого функционального стиля и жанра в теории дискурса является открытой. О.П. Фесенко подчёркивает, что «в современной лингвистической науке существуют три основных направления при определении понятия стиля. Первое основывается на разграничение сфер или ситуаций общения, второе – на основные функции языка, третье – на области общественного сознания» [Фесенко, 2008: 132]. Однако, по ряду вопросов о принципах вычленения и определения функциональных стилей намечались более или менее чёткие позиции. К их числу О.П. Фесенко относит следующие: «необходимость рассмотрения языковых особенностей того или иного стиля в связи с экстралингвистическими (включая социальные) условиями его существования; наличие определённой целевой заданности, обуславливающей как само выделение функционального стиля, так и отбор ряда разноразрядных языковых средств, традиционно соотносимых с определённой коммуникативной деятельностью человека; взаимосвязь между целесообраз-

ностью высказывания и возникновением разнородных стереотипных языковых явлений, которые обладают высокой степенью обязательности употребления; соотнесённость понятий «функциональный стиль» – «жанр» – «текст» по степени их абстрактности; представление о наличии жанровой дифференциации в рамках функционально-стилевого образования» [Фесенко, 2008: 132-133].

По определению В.В. Виноградова, *функциональный стиль* – это «общественно осознанная и функционально обусловленная, внутренне объединённая совокупность приёмов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения в сфере того или иного общенародного, общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа» [Виноградов, 1955: 73].

О.С. Ахманова определяет стиль следующим образом: «одна из дифференциальных разновидностей языка, языковая подсистема с своеобразным словарём, фразеологическими сочетаниями, оборотами и конструкциями, отличающаяся от других разновидностей в основном экспрессивно-оценочными свойствами составляющих её элементов и обычно связанная с определёнными сферами употребления речи; то, что эти разновидности, или подсистемы, являются дифференциальными (т.е. имеют задачей различение), выявляется особенно ясно тогда, когда элементы одного стиля контрастируют с элементами другого» [Ахманова, 2004а: 455-456]. Функциональные стили определяются как «стили, дифференцируемые в соответствии с основными функциями языка – общения, сообщения и воздействия – и классифицируемые следующим образом: стиль научный – функция сообщения, стиль обиходно-бытовой – функция общения, стиль официально-документальный – функция сообщения, стиль публицистический – функция воздействия, стиль художественно-беллетристический – функция воздействия» [Там же: 456].

В Лингвистическом энциклопедическом словаре под ред. В.Н. Ярцевой (1990 г.) функциональный стиль трактуется как разновидность литературного

языка, в которой язык выступает в той или иной социально значимой сфере общественно-речевой практики людей, и особенности которой обусловлены особенностями общения в данной сфере. К внеязыковым стилеобразующим факторам относят формы общественного сознания, социальных отношений, виды производственной и другой деятельности. Важную роль играют типичные для той или иной сферы автор речи, адресат, тематика общения, целевая установка и др. [Мурот, 1990: URL: <http://tapemark.narod.ru/les/567a.html>].

В современном зарубежном языкознании под стилем понимается характерное употребление языка в тексте: в отношении говорящего стиль – это более или менее контролируемый выбор лингвистических средств; в отношении текста – это специфическая форма языка. По мнению Н. Bussman, стиль обладает следующими характеристиками:

- «а) стиль основан на лингвистических элементах, присущих индивидууму (элементы стиля);
- б) стиль – это свойство (характерная черта) текстов (стилистические черты);
- в) стиль зависит от исторических, функциональных и индивидуальных компонентов» [Bussman, 2006: 1134-1135].

Большинство исследователей приходят к выводу, что стили не образуют замкнутых систем, а находятся в живом соотношении и взаимодействии. Функциональные стили весьма вариативны и определяются на основе сфер человеческой деятельности, чем обуславливается тематическая ограниченность определённого стиля [Фесенко, 2008].

Число выделяемых функциональных стилей варьируется. Тем не менее, традиционным является выделение пяти функциональных стилей:

- научный (научно-технический, научно-популярный);
- обиходный (речевой, разговорно-бытовой, разговорно-обиходный, разговорный, обиходно-бытовой, разговорно-литературный);
- публицистический (газетно-публицистический, газетно-политический, общественно – публицистический);
- официально-деловой (официальный, официально-документальный);

– художественно-беллетристический.

Однако не все лингвисты считают данную классификацию полной. Так, А.А. Кибрик полагает, что в данном перечне отсутствует целый ряд функциональных стилей, таких как юридический, политический, криминальный, религиозный и др. [Кибрик, 2009: 13]. При этом, помимо стилей, существуют субстили, и, в конечном счёте, стилистически может быть охарактеризован отдельный образец дискурса и даже отдельная личность («Стиль – это человек») [Мильчина: URL: <http://www.infoliolib.info/philos/buffon/bufmilch.html>].

Общепризнанным является положение о том, что функциональные стили – явления исторически обусловленные, исторически изменчивые и обладающие специфическим характером. Формирование функциональных стилей обусловлено как стилистическими возможностями языка, уровнем его развития, так и характером коммуникативных задач и степенью развития общества, его культуры [Кожина, 2006г: 582].

На формирование стилей речи значительно влияют следующие экстралингвистические факторы:

- сфера общественной деятельности;
- форма речи (письменная или устная);
- вид речи (монолог, диалог, полилог);
- способ коммуникации (общественная или личная);
- цели общения;
- жанры;
- автор (адресант) – адресат.

М.Н. Кожина также подчёркивает, что функциональные стили не являются монолитными образованиями и представляют собой полевые структуры, в которых выделяется ядерная и периферийная зоны. С учётом экстралингвистических факторов функциональные стили подразделяются на подстили, жанры и другие разновидности, отражающие взаимодействие стилей, их пересечение [Там же: 582]. При этом ядерные или центральные жанры наиболее

полно выражают специфику стиля, а периферийные – менее полно, но сохраняют основные специфические черты конкретного стиля.

Понятие *жанра* многомерно и разнопланово. В настоящее время оно трактуется широко и применяется в стилистике, литературоведении, семиотике, социологии, философии, лингвистике, дискурсивном анализе и т.д. В рамках последнего жанр рассматривается как единица дискурса, «как совокупность определённых специфических черт, характеризующих определённый тип речевых произведений и отличающих данный тип высказываний от остальных» [Черкасова: URL: https://upload.pgu.ru/iblock/5e9/uch_2010_iii_00025.pdf].

Речевые жанры организуют речевую коммуникацию. Понятие жанра в лингвистике – явление относительно новое. Как отмечает В.В. Дементьев, «лингвистическое изучение речевых жанров предполагает осмысление сущностной связи жанров и языка как моделей коммуникативного поведения, имеющих сходную природу» [Дементьев, 2009: 16].

Е.А. Покровская, Н.В. Дудкина и Е.В. Кудинова при рассмотрении конкретного речевого жанра выделяют четыре наиболее важных аспекта:

- «1. Формальный аспект (речевой жанр существует в качестве самостоятельного, завершённого текста либо сегмента дискурса и в силу своей языковой природы обладает некоторыми особенностями: грамматическими, лексическими и стилистическими, а также структурно-композиционными).
2. Коммуникативно-прагматический аспект (жанр представляет собой устойчивую форму, которая обслуживает коммуникативные нужды носителей языка и соотносится с типичной ситуацией речевого общения).
3. Содержательный аспект (смысловая сторона речевого жанра).
4. Когнитивный аспект (речевой жанр является компонентом языковой реальности и языковой картины мира)» [Покровская, Дудкина, Кудинов, 2011: 15].

В чисто лингвистическом значении О.С. Ахманова определяет жанр как «род, разновидность речи, определяемую данными условиями ситуации и целью употребления (жанр газетно-публицистический, жанр ораторский, жанр повествовательный, жанр речи)» [Ахманова, 2004: 148].

Н.М. Разинкина называет жанром «разновидность функционального речевого стиля, определяемую тремя факторами: а) формой построения; б) характером и наличной информацией; в) эмоциональной окраской этой информации» [Разинкина, 1976: 85].

Л.А. Кочетова под жанром понимает группу текстов, «которые используются для решения конкретной коммуникативной задачи в конкретных условиях общения» [Кочетова, 1998: 58].

По мнению В.И. Карасика, жанром считается «исторически сложившийся и одновременно исторически изменчивый текстотип, которому присущи определённые установки его участников, культурно-ситуативные обстоятельства и алгоритмы реализации» [Карасик, 2010: 48].

Н.Ф. Алефиренко формулирует дискурсивно обусловленное определение речевого жанра: «Речевой жанр – это дискурсивный тип, объединяющий тематически, композиционно и стилистически маркированные речевые акты, характеризующиеся общностью коммуникативной цели, авторской интенцией, языковой личности адресата и архитектоникой ситуативного контекста общения» [Алефиренко, 2012: 17].

Следует отметить, что в последние годы подход к исследованию проблемы жанра меняется от статичного описания к рассмотрению жанра в его динамике.

В.А. Салимовский определяет речевой жанр как «относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказываний (текстов)» [Салимовский, 2006: 352]. Автор подчёркивает, что речевые жанры характеризуются следующими основными свойствами: «они объективны по отношению к индивиду и нормативны; историчны (вырабатываются людьми в определённую эпоху в соответствии с конкретными условиями социальной

жизни); характеризуются особым оценочным отношением к действительности; выполняют функцию интеграции индивидов в социум; многообразны и разнородны; дифференцированы по сферам человеческой деятельности и общения; являются опорой для творчества» [Там же].

Речевые жанры являются единицами общения. Как отмечают Т.Г. Иргашева и С.А. Белова, «высказывание (текст) есть духовное преломление бытия, осуществляемое в разных сферах культурного творчества в соответствии с различными принципами» [Иргашева, Белова, 2015: 115].

Речевые жанры классифицируются по различным критериям:

1. Первичные / вторичные.
2. По сфере деятельности и общения.
3. По признаку информативной или фатической целеустановки коммуникантов.

Как справедливо отмечает В.А. Салимовский, «жанровые формы во многом определяют характер мышления и дискурсивного поведения языковой личности. В процессе развития социолингвистической компетенции человека система жанровых фреймов становится имманентной его сознанию структурой. Это облегчает процессы формирования и формулирования мысли, а также восприятие чужого высказывания» [Салимовский, 2006: 354].

По мнению В.Г. Кузнецова, жанры являются одной из наиболее сложных типологических категорий функциональной стилистики, включающих в себя экстралингвистические признаки [Кузнецов, 1991: 17-18]. В ряд наиболее актуальных признаков жанров письменной речи входят экстралингвистически обусловленные признаки: коммуникативная цель, адресность, объём речевого произведения, реализуемый в нём тип мышления, функция, инвариантные мотивы содержания. Структурно-языковые параметры жанра включают: языковые особенности, тип дискурса, ведущие стилевые черты, композиционные особенности [Дорожкина, 2008: URL: www.rusoil.net/pages/3411/dorozkin.doc].

Вопрос о соотношении функционального стиля и речевого жанра решается в лингвистике неоднозначно. С одной стороны, каждый стиль обладает

своим репертуаром жанров (В.В. Виноградов). С другой стороны, считается, что жанр может переходить из стиля в стиль (М.М. Бахтин). По убеждению М.М. Бахтина, стиль неразрывно связан с тематическими единствами и, что особенно важно, с композиционными единствами. Стиль является элементом жанрового высказывания. Жанр всегда присутствует там, где есть стиль [Бахтин, 1996: URL: http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm].

Г.В. Векшин предлагает определять понятие «функциональный стиль» «как совокупность единиц с однотипной стилистической окраской, т.е. единиц, пропитанных (в силу их устойчивого употребления) духом общей среды и единой соответствующей этой среде речевой роли (а потому способных служить индикаторами этих сред и средствами воплощения соответствующих типовых речевых ролей)» [Векшин, 2009: 50].

В теории коммуникации основополагающим фактором жанра считается коммуникативная целеустановка. Внутренняя связь дискурса и речевого жанра осуществляется через текст, который и является объектом дискурс-анализа [Алефиренко, 2012: 18]. Одновременно с этим и стиль, и дискурс репрезентируются через стилеобразующие и дискурсоформирующие тексты [Клушина, 2011: URL: <http://philology.ru/linguistics2/klushina-11.htm>].

Каждый функциональный стиль оформляется в своей, только ему присущей совокупности жанров. Органическая взаимосвязь всех жанровых разновидностей является основополагающей характеристикой стиля.

В.И. Карасик рассматривает функциональные стили как производные от функций языка, от сферы употребления языка с учётом экстралингвистических форм общественной деятельности, от формы проявления языка (устной или письменной), от вида речи (монологической или диалогической), от способа общения (массового или индивидуального), а также тона, или регистра, речи (высокий, нейтральный, сниженный), как производные от трёх базовых дифференциальных признаков – эмоциональность / неэмоциональность, спонтанность / неспонтанность, нормативность / ненормативность [Карасик, 2002: 204-205].

А.А. Кибрик также отмечает, что функциональные стили часто смешиваются с жанрами, однако утверждает, что это совершенно разные явления. Учёный аргументирует эту мысль тем, что один и тот же жанр может быть представлен в разных стилях. И наоборот, один и тот же стиль может быть представлен в разных жанрах. Кроме того, в отличие от жанров, функциональные стили не обладают жёсткими схемами, они легче поддаются смешению [Кибрик, 2008: URL https://iling-ran.ru/kibrik/Media_discourse@Orel_2008.pdf].

По мнению С. Гайды, понятие стиля тесно связано с понятием текста, и понимание одного зависит от эволюции другого. Только становление науки о тексте изменило ситуацию. Восприятие текстов не только как единичных явлений, коммуникативных ситуаций в определённом контексте, но и как составных элементов и репрезентантов организованной общественной коммуникативной практики позволило признать в качестве фундаментальных текстовых категорий жанр и стиль. Стиль, таким образом, представляет собой наиглавнейшую организационно-интегрирующую основу текста (дискурса) [Гайда, 2014: 16-17].

Если жанр – это форма реализации стиля, то под жанром следует понимать «функционально-стилистические единства, характеризующиеся определённым способом отображения действительности, присущими им релевантными чертами, единством структурной и композиционной организации» [Фесенко, 2008].

Важно отметить, что языковые особенности жанра определённого текста реализуются, прежде всего, как доминирование лексических, морфологических, синтаксических и других языковых единиц, характерных для того или иного функционального стиля. В каждом стиле складывается особая, относительно замкнутая система языковых средств. Жанр как форма организации языкового материала в рамках определённого стиля несёт на себе соответствующий «отпечаток», однако жанровые разновидности развивают и собственно структурно-языковую специфику. Это проявляется в таких аспектах, как удель-

ный вес и характер стилистически отмеченных элементов, особенности трансформации общезыковых единиц, соотношение аналитизма и синтетизма в речевом строе и т.д. [Дорожкина, 2008: URL: www.rusoil.net/pages/3411/dorozkin.doc].

Как справедливо отмечает Н.Ф. Алефиренко, речевые жанры обладают диалогической природой и стилевой маркированностью. Исходя из этого, тексты можно рассмотреть, как продукты дискурсивной деятельности, и как продукты культурно и исторически обусловленного дискурса (тексты наделены исторической, социальной и интеллектуальной направленностью) [Алефиренко, 2007а: 45].

В монографии «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» (2002 г.) В.И. Карасик выделяет жанрово-стилистические категории дискурса, характеризующие тексты в плане их соответствия функциональным разновидностям речи. Жанрово-стилистические категории дискурса позволяют адресату отнести тот или иной текст к определённой форме общения на основании сложившихся представлений о нормах и правилах общения, об условиях уместности, о типах коммуникативного поведения [Карасик, 2002: 201-202]. Наряду с этим, в рамках жанрово-стилистических категорий дискурса В.И. Карасик выделяет категорию проективности. Дискурс – это «образование, построенное по определённым канонам в соответствии с целями и обстоятельствами общения» [Там же: 204].

Итак, проблема соотношения жанра и стиля остаётся актуальной в современной лингвистике. Функциональные стили характеризуются присущим им внутренним членением на более мелкие единства. Каждый функциональный стиль оформляется в своей, только ему присущей совокупности жанров. Критериями выделения стилей является характер и способ отражения действительности. Жанры, в свою очередь, являются формами воплощения стилей и непосредственно реализуются в конкретных текстах. Жанры представляют собой неоднородные образования, в речевых жанрах объективируются дискурсивные факторы речепорождения. Количество жанров, используемых в той

или иной сфере общения, обусловлено актуальностью данной сферы, при этом границы жанров подвижны и взаимопроницаемы.

Под жанром мы понимаем совокупность исторически сложившихся и относительно устойчивых с позиций тематики, композиции и стиля текстов, которые используются в заданных условиях общения с целью решения конкретной коммуникативной задачи. Жанры представляют собой жёсткие схемы и обладают диалогической природой. Жанры включают в себя лингвистические признаки (тип дискурса, ведущие стилевые черты, особенности лексического, синтаксического, композиционно-структурного оформления) и экстралингвистические признаки (коммуникативная цель, адресность, объём речевого произведения, реализуемый в нём тип мышления, функция, инвариантные мотивы содержания).

ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 1

В Главе 1 было рассмотрено понятие академического дискурса в современной лингвистике, определены границы академического дискурса как вида институционального общения, представлена семиотическая природа исследуемого дискурса, описаны дихотомии «дискурс» и «текст», «функциональный стиль» и «жанр». Результаты исследования показали следующее:

1. Понятие дискурса является сложным полипарадигматическим образованием. В настоящем исследовании *дискурс рассматривается как устное, так и письменное общение, выраженное совокупностью тематически, культурно и социально взаимосвязанных и обусловленных текстов, допускающее развитие и дополнение другими текстами, обладающее свойством целостности, имеющее внутреннюю организацию и воплощённое в вариативных формах выражения.*

2. Настоящее научное исследование посвящено описанию современного англоязычного академического дискурса с позиций теории жанров. В этой

связи академический дискурс мы рассматриваем как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных ядерных и периферийных устных, письменных, гибридных и электронных жанров, функционирующих в академическом сообществе с целью осуществления регламентированной академической деятельности, основными задачами которой являются трансляция и конструирование профессиональных знаний.

3. Академический дискурс определяется рядом факторов: внешних (социальная, образовательная и научная среда) и внутренних (личностные качества и установки субъектов дискурса). Академический дискурс институционален и имеет определённые стратегии, функции, базовые ценности, модели коммуникации, систему жанров и т.д. Он является сложной, структурированной коммуникативно-знаковой системой. Исследуемый дискурс обладает полевой структурой, в центре которой аккумулируются жанры, наиболее востребованные в академической коммуникации, а именно, академическая лекция, академическая статья и академическое эссе (подробно описываются в главах 3 и 4). Ключевыми параметрами дискурса являются его производство и потребление, коммуникационное обеспечение, дискурсивные формации и интертекстуальное взаимодействие. К базовым категориям дискурса относятся конститутивные, жанрово-стилистические, содержательные и формально-структурные.

4. Анализ онлайн сайтов ведущих западноевропейских и американских университетов показал, что структура образовательного процесса представляет собой относительно замкнутую систему, иерархичную и гибкую. Чётко выделяются следующие структурные блоки: *admissions* / поступление в университет, *academics* / профессорско-преподавательский состав, *research* / научные исследования, *campus* / территория университета, *news and events* / новости и события, *in focus* / в центре событий, *visit* / посещения, *about us* / информация об университете, *quick links* / быстрые ссылки. При этом каждый блок делится на разное количество разделов и подразделов, которые вместе представляют собой систему академической коммуникации. Наряду с этим, элементами вышеупомянутой системы являются следующие:

- стремление сделать современную академическую среду благоприятной для обучения;
- культурная жизнь академического сообщества;
- проведение совместных мероприятий;
- выражение почёта выдающимся выпускникам университета;
- использование искусственного интеллекта;
- продвижение инклюзивной культуры;
- глобальная вовлечённость университета в мировые процессы;
- осуществление материальных пожертвований;
- общие ценности.

5. Как *семиотическая система* дискурс рассматривается в двух основных планах: физическом (план репрезентантов) и ментальном (план интерпретантов). Семиотическое пространство дискурса формируется вербальными, невербальными и смешанными знаками. В потенциальное измерение дискурса входят антропонимы, а также представления о типичных моделях речевого поведения, набор речевых действий и жанров, характерных для определённого типа коммуникации. Существенную роль играет язык жестов и мимика участников общения. Знаковое пространство академического дискурса неоднородно, ориентировано на обслуживание сферы академического общения и охватывает всю его символическую деятельность. Семиотическое пространство академического дискурса рассматривается нами как система знаков, ориентированных на обслуживание сферы академической коммуникации. В семантике этих знаков отражается реальность мира академии, интерпретированная определённым лингвокультурным сообществом.

6. Исследуемый дискурс имеет два измерения – реальное (текст в конкретной ситуации академического общения) и виртуальное (вербальные и невербальные знаки, тезаурус прецедентных высказываний, модели типичных речевых действий, представления о типичных жанрах).

7. Мы рассматриваем академический дискурс не только как продукт деятельности, но и как динамический процесс его создания, который определяется рядом внешних и внутренних факторов. Внешние факторы обусловлены социальной, образовательной и научной средой, в которой создаётся и функционирует академический дискурс. Внутренние факторы связаны с личностными качествами и установками субъектов академического дискурса. Будучи институциональным, академический дискурс обладает определённой социальной миссией, особым языком, моделями статусно-ролевой коммуникации, системой базовых ценностей, стратегиями, жанрами и т.д.

8. Между понятиями *дискурса* и *текста* наблюдаются тесные причинно-следственные отношения: текст является продуктом дискурса, при этом понятие «дискурс» гораздо шире понятия «текст». Текст лежит в основе содержательно-языковой коммуникации, в то время как дискурс является базой для содержательно-речевого взаимодействия участников общения. Дискурс обладает динамической природой, в то время как текст статичен. Между текстом и дискурсом наблюдаются отношения как между частью и целым, при этом текст является основной единицей анализа дискурса, его базовым элементом. Дискурс является более широким понятием, чем текст и не сводится исключительно к тексту.

9. Понятие *стиля* базируется на разграничении сфер общения, на функциях языка и на общественном сознании. Стиль присутствует во всех типах текстов и зависит от исторических, функциональных и индивидуальных компонентов. *Речевой жанр* предопределяет форму и стиль построения организованного высказывания. *Под жанром мы понимаем совокупность исторически сложившихся и относительно устойчивых с позиций тематики, композиции и стиля текстов, которые используются в заданных условиях общения с целью решения конкретной коммуникативной задачи.*

10. Речевые жанры нормативны, историчны, обладают оценочным отношением к действительности, дифференцированы по сферам человеческой де-

тельности. Жанры диалогичны по природе и обладают стилевой маркированностью. По каналу реализации выделяются жанры устной, письменной и электронной коммуникации.

ГЛАВА 2. СТАНОВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Сфера академического общения находится в постоянном развитии. В результате, в современном академическом дискурсе отражается исторический и культурный опыт говорящего социума. Во второй главе диссертационного исследования изучаются основные этапы развития современного англоязычного академического дискурса, представлена его историко-социальная периодизация, начиная с периода средневековья и до настоящего времени. Подробно описывается роль классических мёртвых и современных европейских языков в формировании исследуемого дискурса. Академический дискурс представлен определённым набором ядерных и периферийных жанров, количество которых неуклонно увеличивается. В данной главе также описываются базовые академические жанры в аспекте их исторического развития: лекция как базовый устный жанр, эссе как базовый письменный жанр, tutorial и small group discussion как новейшие обучающие академические жанры.

2.1. Генезис англоязычного академического дискурса

2.1.1. Историко-социальная периодизация англоязычного академического дискурса

В англоязычной академической речи определённо прослеживается эволюция, что связано с постоянным развитием и совершенствованием академической среды и академического общения. Прежде чем приступить к системному анализу современного англоязычного академического дискурса, необходимо исследовать его исторические корни. Как справедливо отмечает Н.Ф. Алефиренко, «на дискурсе всегда лежит печать историко-культурной и лингвокультурной детерминированности, но по природе и сущности своей он не сводим к факторам своей обусловленности» [Алефиренко, 2007а: 52].

Англоязычный академический дискурс берёт своё начало со времени появления первых университетов в Великобритании в XII в. В истории развития западноевропейских и британских университетов прослеживаются следующие этапы развития:

1. Средневековье (раннее: V–XI вв., развитое: XI–XIV вв., позднее: XIV–XVII вв.). В Испании, Италии, Франции и Англии появляются первые университеты. Университет средневековой Европы существенно отличался от современного университета, однако до нашего времени сохранились учёные степени доктора и магистра, звания профессора и доцента, лекции как основная форма передачи знаний, факультеты как подразделения университета. Лекция была основной формой трансляции знаний. Преподавание в учебных заведениях средневековья велось на латинском языке, который до XVIII в. являлся международным языком науки. В университетах логика и теология были ведущими дисциплинами. Слова считались проявлением божественной силы и, являясь таковыми, несли в себе большое метафизическое и религиозное значение [см., например, Vickers, 1993: 25-28].

2. Возрождение (XIV–XVII вв.). Под влиянием новых гуманистических идей университеты начали готовить студентов не только к церковной, но и к активной светской жизни. В академическом дискурсе того времени имеют место изменения, связанные с реформами содержания академического общения.

Важнейшим шагом в развитии британских и западноевропейских университетов эпохи Возрождения стало изобретение книгопечатания в 1440 г., что, естественным образом, привело к популяризации печатного слова. В XV в. появились университетские печатные издания. К XVIII в. практически каждый университет издавал свой собственный журнал. В 1665 г. появилось первое научное периодическое издание на английском языке «The Philosophical Transactions of the Royal Society» (под ред. Н. Oldenburg), в котором публиковались первые научные статьи. При этом D. Atkinson считает, что жанр научной статьи развился из частной неофициальной переписки учёных [Atkinson, 1998: 146-149].

Таким образом, к концу XVII в. философами и учёными были заложены основы академического дискурса. Предлагался кардинально новый подход к получению знаний. Знания больше не должны были транслироваться через древние тексты и речи авторитетных людей. Теперь знания становились доступны любому человеку, готовому системно постигать внешний мир. Академический дискурс должен был стать как можно более открытым. Это неизбежно привело к смене ценностной парадигмы. Родной язык стал цениться выше латинского, начало расти национальное самосознание. Знания стали важны не ради знаний, а уже рассматривались как средство улучшения благосостояния человека [Bennett, 2008: URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/583/1/20794_ulsd055469_tese.pdf: 121-122]. Постепенно перестраивалась грамматическая система дискурса, что привело к формированию структуры текста, типичной для современного англоязычного академического дискурса.

Искусство словесного выражения теперь было направлено на убеждение собеседника. Язык рассматривался как сила,двигающая цивилизацию вперёд. Ораторское искусство развилось в образовательную дисциплину, а красноречие стало показателем ценности внутреннего мира человека [Там же: 106].

3. Просвещение (XVIII–нач. XIX вв.). В эту эпоху имеет место всестороннее научное и общекультурное преобразование. Происходит популяризация научных достижений. Разум начинают признавать основой познания.

В XVIII и XIX вв. стиль английской прозы усовершенствовался. Технологический потенциал науки стал на службу новым капиталистическим отношениям. Во все сферы жизни начал проникать утилитаризм. Функциональный, простой стиль прозы учёного (*the functional plain prose style of the scientist*) ценился тем, что давал возможность оперативно передавать важную информацию.

Ориентация людей на материальные блага усиливалась и в социальной жизни, и в дискурсе, что нашло отражение в научных текстах: референциальный компонент заменил межличностный, использование диалога и нарратива

сократилось, целью стала объективность изложения. В этот период нарратив всё реже применяется в научных статьях, что, возможно, было связано с возрастающей деперсонализацией [Bennett, 2008: URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/583/1/20794_ulsd055469_tese.pdf: 129]. В этот период на передний план стали выходить детальные описания научных методов, инструментов и объектов исследования. К концу XIX в. главенствующая роль автора перешла к объекту исследования благодаря появлению безличных конструкций и пассивных конструкций без указания агента [Atkinson, 1999: XXIII-XXIV].

В начале XIX в. идеология Лондонского университета основывалась на концепции «полезного обучения», предложенной Дж. Бентамом. Под этим понятием подразумевалось системное обучение, доступное как можно большему количеству людей. Для достижения высоких результатов в обучении, необходимо было применять специфические методы: упражнения, при помощи которых студент мог совершенствовать свои знания в несколько этапов; также была введена сдача экзаменов. Теоретический материал обучения стали оформлять в виде таблиц. Очевидно, что подобный способ представления информации оказал значительное влияние на современный академический дискурс, т.к. таблицы, рисунки, диаграммы, графики и т.д. сейчас широко используются в процессе преподавания. Это эффективный способ представления большого количества информации в ограниченном пространстве и времени [Bennett, 2008: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/583/1/20794_ulsd055469_tese.pdf: 130-131].

Период со второй половины XVIII по XX вв. считается классическим этапом развития университетов. На первый план университетского образования выходит наука. Следовательно, XXI в. можно назвать новейшим этапом университетской истории.

Произошла эволюция и в подходе к исследованию академических текстов. По мнению Р. А. Duff, раньше такого рода тексты рассматривались как статический набор устоявшихся риторических, стилистических и дискурсив-

ных условностей. Сейчас академические тексты видятся социальными конструктами, созданными отдельными людьми на основе своей собственной истории и социального контекста, своего академического сообщества, отношений с руководителями внутри сообщества, целевой аудитории и поставленных задач [Duff, 2007].

Университет в Великобритании также является местом зарождения и распространения культуры и духовных ценностей нации [Чертовских, 2013: 184]. О.О. Чертовских различает следующие периоды в истории английских университетов:

- **I период** (V–XII вв.) – зарождение школ, из которых позже (в XII–XIII вв.) образовались Оксфордский и Кембриджский университеты.
- **II период** (XIII–первая половина XIV вв.). Характерными для данного периода являются автономность университета, т. е. его независимость и от государства, и от церкви, и доступность обучения для представителей всех слоёв населения.
- **III период** (вторая половина XIV–XVI вв.). Прежние формы обучения устарели, что было вызвано рядом социально-экономических и политических причин. Изменилась внутренняя организация университетов. Образование в университетах постепенно становится всё более элитарным.
- **IV период** (XVI–XVII вв.). Произошло распространение гуманитарных наук. В середине XVI в. в Оксфорде и Кембридже окончательно оформилась система тьюторства. В XVII в. английский университет представлял собой аристократическую республику, которая принимала активное участие в политической жизни страны.
- **V период** (XVIII–XIX вв.) характеризовался появлением новых университетов и гимназических школ. В Оксфорде и Кембридже, наряду с традиционным обучением, развивалось новое направление – исследовательская работа студентов. Одновременно с этим бурное развитие промышленности потребовало создания новых, более практически ориентированных университетов с усиленной подготовкой по естественным наукам.

- **VI период** (XX–XXI вв.). Время продолжающихся реформ системы университетского образования страны [Чертовских, 2013: 185-186].

Итак, эволюция англоязычного академического дискурса тесно связана с развитием британского университетского образования. Исторические и социальные условия, несомненно, накладывали свой отпечаток на формирование академического общения. Взгляды на академический дискурс менялись с изменением представлений о языке и его функциях. Основы англоязычного академического дискурса были заложены к концу XVII в.

2.1.2. Роль классических мёртвых языков в формировании англоязычного академического дискурса

Латинский и греческий языки являются признанными классическими языками науки, которые имеют непосредственное отношение к формированию и современному состоянию англоязычного академического дискурса. Необходимо отметить ведущую роль латинского языка в университетском образовании в частности и академическом дискурсе в целом. Именно латинский язык использовался для передачи научных знаний. Понятия «латынь» и «наука» до Нового времени не разделялись. Так, Ю.К. Воробьёв отмечает, что своей рациональной стороной и «универсальной правильностью» латинский язык гарантировал постижение истины. Новые национальные («вульгарные») языки заведомо считались нерациональными, а значит – неспособными обслуживать науку. Латинский язык являлся формой получения и накопления научных знаний [Воробьёв, 2000: URL: <http://www.dissertation-cat.com/content/latinskii-yazyk-i-otrazhenie-greko-rimskoi-mifologii-i-russkoi-kulture-xiii-eka#ixzz3ZN5IzgwA>].

Как отмечает В.Г. Хартавакян, будучи языком высокоразвитой цивилизации, языком, обладающим чрезвычайно мощным ореолом культуры, латынь выступает сегодня в качестве универсального кода в мировом коммуникативном пространстве. Значение латинского языка проявляется на всех системных

уровнях современного английского языка, во всех функциональных стилях современной английской речи.

Значимым также представляется присутствие латинского компонента в английском дискурсе – во всех без исключения типах институционального дискурса и их разновидностей. Причиной этому являются как лингвистические, так и экстралингвистические факторы. Латинские вхождения, важнейшие для коммуникативных языковых уровней, отражают специфику англо-латинских языковых контактов в исторической ретроспективе [Хартавакян, 2012: 3].

На латинском языке были заложены основы научной терминологии практически всех дисциплин. До конца XVII в. этот язык являлся единственным орудием научной мысли, учёной переписки, дипломатических отношений и образования. При этом научные трактаты в большинстве случаев писались на латинском языке, а английские переводы этих трактатов изобиловали латинизмами, чтобы сохранить научный стиль изложения, установившийся в латинской традиции.

Часто латинское слово было строго ограничено в смысле, поэтому идеально подходило для термина. Под «термином» Т.В. Жеребило понимает:

- 1) «Слово или сочетание слов, точно обозначающее определенное понятие, применяемое в науке, технике, искусстве. Особенностью термина является его направленность на специальное понятие и закреплённость за определенной терминосистемой.
- 2) Слово или словосочетание специального (научного, технического и т. п.) языка, созданное для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [Жеребило, 2004: 261].

Т.В. Матвеева отмечает, что «основная функция терминов – это функция логически точного определения – дефинирования специального понятия. <...> Термины характеризуются наличием дефиниций, отсутствием эмоционально-экспрессивной коннотации, однозначностью в пределах своей терминосистемы, синтаксически свободным значением» [Матвеева, 2010: 487-488].

Термины, как правило, используются в научной речи для создания точности высказывания. Устойчивый приток латинизмов обеспечивался долгосрочным использованием латинского языка церковью и образовательными учреждениями.

Жанровая система академической латыни являлась инструментом научного описания действительности. В эту систему входили следующие нормированные жанровые формы, часть которых применяется и в современном академическом дискурсе: диссертация, публичная лекция, учебная лекция, хвалебная речь, учебный диалог, диспут и некоторые другие. В научной среде активно использовался эпистолярный жанр (письменный аналог учебного разговора). На латыни обсуждались научные и околонучные вопросы. Академическая латынь приучала к терминологическому единообразию, строгой логике научного мышления. Латынь способствовала распространению естественнонаучного мировоззрения, формированию светского мироощущения и рационального мышления [Воробьев, 2000].

Латинский язык представлен во всех сферах вербальной коммуникации. Наиболее интенсивно он используется на графическом и лексическом уровнях, менее интенсивно на грамматическом уровне. Латинское значение проявляется следующим образом: а) непосредственно заимствования из латинского языка либо лексемы, пришедшие в английский язык через французское посредничество; б) заимствования из французского или англо-норманнского языков, имеющих исходную латинскую форму; в) заимствования из древнегреческого или других древних языков через латинское посредство [Хартавакян, 2012: 6-7].

Латинский язык представляет собой для европейских языков некий коммуникативный «культурный образец», поэтому использование базы латинского языка для образования новых слов широко распространено во многих современных европейских языках, особенно в сфере научной терминологии. На грамматическом уровне первостепенная роль отводится морфологии, в частности, словообразованию. Современные европейские языки оперируют

латинскими словообразовательными элементами. Наиболее интенсивный период заимствования морфем из латинского языка относится к XIII–XV вв. в виду значительного притока латинских слов в этот период. К числу наиболее распространённых морфем относятся префиксы *ad-*, *con-* (*com-*), *de-*, *dis-*, *ex-*, *in-*, *ob-*, *per-*, суффиксы *-anus*, *-iare*, *-itare*, *-tor*, *-or* и др. [Хартавакян, 2012: 10].

Современные языки Европы на этапе их формирования (с V в. н.э.) заимствовали из латинского языка элементы всех языковых уровней и носители данных языков стали использовать их в качестве готовых языковых моделей, естественным образом привнося в свой менталитет элементы римского национального сознания. В Средние века языковые модели, выработанные в латыни, стали приспособляться в европейских языках к всё увеличивающемуся количеству изобретений в механике, промышленности, торговле, к схоластической и научной мысли [Уорф, 1999: 85].

В рамках научного стиля английской речи латинские элементы выполняют стилеобразующую функцию. Для этого существует ряд причин, к важнейшим из которых относятся: 1) с начала своего формирования в XVI в. и до конца XVII в. научные сочинения в Англии создавались на латинском языке; 2) при переводе научных трудов с латинского языка на английский в текст перевода закономерно переносилось значительное количество лексических и синтаксических элементов; 3) научная терминология, связанная со многими сферами знаний, в английском языке преимущественно позаимствована из латыни [Хартавакян, 2012: 14-15].

Греческий язык был также языком науки, и сама латынь много заимствовала из него. Фактически латинский алфавит является видоизменением греческого. Многие греческие заимствования пришли в английский язык через французский (например, *enthusiasm*, *metaphor*) и через латинский (например, *phenomenon*, *rhapsody*) [Кошелева, 2014: 129]. Фактически практика использования греческого и латыни в качестве базы для новых научных терминов существует до сих пор [Там же: 127].

Итак, значительная часть научной терминологии в современном английском языке создана из латинских и греческих корней. Основной приток латинских слов в англоязычную академическую речь приходится на эпоху Возрождения. К словам латинского происхождения в англоязычном академическом дискурсе относятся: *datum* – данная величина, *formula* – формула, *medium* – средство, способ, *phenomenon* – явление, *research* – исследование, *knowledge* – знание, *truth* – истина и мн. др. Слова греческого происхождения следующие: *analysis* – анализ, *hypothesis* – гипотеза, *thesis* – тезис, положение, диссертация, *physics* – физика, *zoology* – зоология, *atomic* – и мн. др. Ряд латинских заимствований в английском языке имеют греческое происхождение. Эти слова были заимствованы латинским языком из греческого, а затем в латинизированной форме проникли в словарный состав английского языка (например, лексема *idea*).

Необходимо отметить, что многие термины латинского и греческого происхождения в научно-технической литературе принадлежат к так называемой интернациональной лексике, т. е. повторяются в языках многих народов, объединённых между собой общими чертами культурного и общественного развития [Сиваков, Галицына, Гвоздюк, 2013]. Единство, которое прослеживается в основе современной терминологии целого ряда наук, существенно облегчает коммуникацию учёных из разных стран, носителей и не носителей английского языка.

По мнению И.Н. Кошелевой, академический дискурс богат лексемами латинского и греческого происхождения по нескольким причинам. Основным является исторический фактор: после 1500 г. английский язык начал использоваться учёными в англоязычных странах, где ранее для этих целей служил латинский. К 1500-м годам в английском языке начинается новый этап развития. Это эпоха Возрождения, отмеченная стремительным развитием наук, возобновлением интереса к греческой и римской классике, ростом национального

самосознания и такими событиями, как Протестантская реформация при Генрихе VIII, начало книгопечатания в Англии в 1477 г. и открытие Нового Света [Кошелева, 2014: 126-127].

Ряд понятий в языке академического общения имеют параллельные основы в латинском и греческом языках. Например, параллельные основы: латинские *lumen-*, *luc-* / греческое *photo* (*light*); латинское *aqua-* / греческое *hydro* (*water*); латинские *am(a)-*, *amat-* / греческое *phil(o)* (*lo e*); латинские *fort-*, *forc-* / греческое *dynamo-*, (*power, strong*); латинские *nat-*, *natur-* / греческие *gen-*, *gener-* (*be born, give birth*) и др. Кроме того, в латинском и греческом языках существуют параллельные префиксы: латинские *circu-*, *circum-* / греческое *peri-* (*around*); латинское *multi-* / греческое *poly-* (*many*); латинские *contra-*, *contro-*, *counter-* / греческий *anti-* (*against*); латинские *super-*, *sur-* / греческое *hyper-* (*o er*); латинское *sub-* / греческое *hypo-* (*under, below*).

Латинизмы и грецизмы по-прежнему обладают текстообразующей потенцией в разных типах академических текстов. Кроме того, слова латинского происхождения в англоязычном академическом дискурсе способны оказывать эмоциональное воздействие на собеседника, подчёркивая исторические корни университетского образования, его фундаментальность и связь времён.

Постепенно влияние латинского языка стало ослабевать, и латынь была вытеснена из разговорной речи новыми языками – романскими. Письменный язык, значительно более консервативный и опирающийся на тысячелетнюю традицию, изменялся значительно медленнее. Большую роль в сохранении латинской традиции в это время играла католическая церковь. Обучение было одной из функций церкви. К сфере обучения относятся, например, такие латинские слова, как *school, master, verse, meter, gloss, notary* (*scribe*).

XVIII в. явился эпохой гармоничного симбиоза латинского языка как международного и национальных языков как его равноценных приемников. Вместе с тем уже в XVIII в., а ещё более быстрыми темпами в XIX и XX вв. под влиянием роста национальных движений происходит вытеснение латинского языка национальными [Боровский, 1991]. Благодаря этому факту в XVIII

в. появляются первые научные журналы на английском языке (например, *The Philosophical Transactions*, 1665, 1666; *The Science*, 1880; *The English Historical Review* (EHR), 1886). Но даже после того, как национальные языки постепенно вытеснили латинский язык из научной литературы, он ещё долго использовался в качестве основного в отдельных отраслях знаний.

Таким образом, в англоязычном академическом дискурсе наблюдается высокая репрезентативность латинского и греческого лексических компонентов, что свидетельствует о том, что латинский и греческий языки оказали существенное влияние на формирование английского языка как языка академической коммуникации на всех стадиях его развития. Эти классические языки до сих пор используются для создания терминов в рамках современного англоязычного академического дискурса. Большинство этих терминов становятся интернациональными.

2.1.3. Роль современных европейских языков в формировании англоязычного академического дискурса

Кроме классических, на англоязычный академический дискурс значительное влияние оказывают современные языки, в основном европейские, принадлежащие германской и романской языковым группам. К ним относятся немецкий, французский, итальянский, испанский и др. В частности, важную роль играют заимствования, появившиеся в английском языке в разные периоды его развития.

Под термином «заимствование» в отечественной лингвистике традиционно понимается процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой, а также элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т. п.), перенесённый из одного языка в другой в результате языковых контактов [О.С. Ахманова, 2004; Л.П. Крысин, 2002; И.Г. Добродомов, 1982; Т.В. Матвеева, 2010 и др.].

В зарубежной лингвистике заимствование (borrowing) определяется как адаптация лингвистического выражения из одного языка в другой, обычно, когда в последнем отсутствует термин для названия нового предмета, понятия или состояния дел. При этом причинами такого кросскультурного влияния можно назвать различные политические, культурные, социальные или экономические события [Busmann, 2006: 139].

Иноязычные слова проходят лексико-семантическую адаптацию в языке-реципиенте, что связано с развитием семантической структуры лексических единиц, пришедших из языка-оригинала. В большинстве случаев семантическая структура иноязычной неассимилированной лексики подвергается значительному, ощутимому при компаративном анализе сдвигу семантической структуры этого же слова в исходном языке, приобретая свою собственную систему значений и включая в своё содержание такие элементы, которых не существовало в нём в родном языке [Кошкарлова, 2013]. Те же самые процессы характерны для развития семантической структуры языка академического общения.

Наличие заимствований в английском академическом дискурсе является результатом интенсивных контактов в сфере академической коммуникации. Заимствования влияют на лексико-грамматическую систему языка, на национально-языковую картину мира и в целом на культуру. Таким образом, любое заимствование является точкой соприкосновения разных языковых картин мира [см., напр.: Хартавакян, 2012: 11].

Процессы заимствования интенсивно протекают не разных типах дискурса. Например, в трудах по теории художественного текста подтверждается мысль о том, что заимствование языковых явлений обязательно сопровождается взаимодействием культур. С.Г. Николаев справедливо отмечает, что «иноязычное слово – это достаточно мощный указатель на иной народ, его культуру, традицию, историю <...>. Языковой знак теперь неизбежно выступает как сложное средство референтной природы, направленное “вовне”, за пределы данного текста и, шире, национального языка, ассоциируемого с ним локуса

(“места на карте”), времени (эпохи), да и всей культуры, которой произведение естественным образом принадлежит» [Николаев, 2004: 38].

Современный англоязычный академический дискурс представлен следующими основными группами лексем:

- 1) общеобразовательная университетская лексика;
- 2) узкоспециальная терминология;
- 3) межнаучная, или общенаучная терминология.

При этом необходимо отметить, что в количественном соотношении узкоспециальная лексика значительно превосходит общеобразовательную, т.к. общеобразовательная лексика обслуживает все сферы университетской деятельности и унифицирована для всех дисциплин. Однако мы считаем, что в рамках исследуемого дискурса именно общеобразовательная лексика, употребляемая в стенах университета, играет более значимую роль.

Лексемы общеобразовательного характера, заимствованные английским языком из немецкого, составляют определённый семантический пласт, в рамках которого выделяются лексемы, номилирующие профессорско-преподавательский состав, например, *Professoriat* (совокупность всех профессоров университета), *Privatdozent* (лектор без учёного звания профессора); для описания человека, который отлично разбирается в одной области знаний, но совершенно не разбирается в других областях *Fachidiot* / ‘*subject idiot*’.

Заимствоваться также может лексика, описывающая учебный процесс в университете. Например, в 1827 г. в английский язык из немецкого вошло слово латинского происхождения *semester*, обозначающее курс, состоящий из шести месяцев. В 1887 г. также из немецкого языка в английский пришла лексема *seminar* и стала употребляться в значении «особое (special) учебное занятие для продвинутых студентов», в то время как в немецком слово *seminar* означало группу студентов, которая занимается с профессором. В свою очередь в немецкий язык данная лексема попала из латинского, в котором употреблялось в значении «питомник / рассадник». При этом в английском языке лексема

seminar приобрела значение «встреча с целью обсуждения какого-либо предмета» в 1944 г. [Harper, 2001-2018]. Появление лексем *semester* и *seminar* явилось отражением инноваций, произошедших в немецкой системе высшего образования [Durkin, 2014].

Французскому языку принадлежит особая роль в становлении академического английского подязыка в силу исторических причин. Французские слова в составе англоязычного академического дискурса представляют собой довольно многочисленный пласт общеобразовательной университетской лексики, который чётко подразделяется на следующие лексические группы:

1. Наименования высших учебных заведений и их производные (например, *university, college, academy, academic*).
2. Наименования руководящего состава университета (например, *president, vice-president, dean*).
3. Наименования профессорско-преподавательского состава (например, *professor, councilor, tutor, lector, master*).
4. Наименования студенческого сообщества (например, *student, bachelor* или сокращённо *bach* (в американском английском), *bachelorrete*).
5. Наименования структурных подразделений (например, *faculty, department, chair*).
6. Наименования присваиваемых степеней (например, *master's degree*).
7. Наименования видов учебной деятельности, методов обучения и контроля (например, *lesson, lection, tuition, brainstorming, examination*).
8. Наименования периодов обучения (например, *term, trimester*).

Проследим по словарю Online Etymology Dictionary автора D. Harper этимологию некоторых приведённых выше лексем. Необходимо отметить, что значительная часть лексического корпуса, составляющего основу академического дискурса, пришла в английский язык из французского, в который гораздо раньше попала из латинского. Так, лексема *university* пришла в английский язык из старофранцузского (*universite*) и приобрела значения «учреждение высшего образования» и «совокупность людей, составляющих университет» в

1300 г. В свою очередь во французский язык данная лексема попала из латинского эпохи Средневековья (*universitas*). В академическом смысле лексема *university* означала «сообщество магистров или учителей и учёных».

Лексема *dean* появилась в английском языке в начале XIV вв., хотя значение, связанное с колледжем, приобрела только с 1570 г. В древнефранцузский эта лексема пришла из позднего латинского в значении «глава группы в монастыре, состоящей из 10 монахов». В свою очередь в латинский язык данная лексема была заимствована от греческого *dekanos* от *deka* в значении «десять».

Лексемы *professor* и *tutor* пришли в английский язык из древнефранцузского в конце XIV в. *Professor* – это человек, который преподаёт определённую область знаний. Во французский язык это слово было заимствовано напрямую из латинского в значении «человек, который заявляет о себе как об эксперте в определённой гуманитарной или точной науке; преподаватель высшего звена». Титул профессора стал употребляться с 1706 г., а сокращённое наименование *prof* – с 1838 г.

Слово *tutor* пришло в английский язык в значении «хранитель, опекун, попечитель» из французского, в котором имело значение «опекун, частный учитель». В 1860-х гг. лексема *tutor* приобрела специфическое значение «старший мальчик, назначенный помогать младшему в учёбе».

Представляет интерес лексика, номинирующая состав студентов. Так, лексема *bachelor* впервые зафиксирована в английском языке в 1300 г. в значении «молодой человек», а также «юный рыцарь, новичок в использовании оружия». В древнефранцузском лексема *bachelor* обозначала «молодого рыцаря» и «неженатого мужчину». Окончательно не установлено, по какой именно причине данное слово стало употребляться в значении университетского звания. Однако известно, что в конце XIV в. лексема *bachelor* расширила значение и стала обозначать человека, который получил низшую степень в университете. Примечательно, что в 1935 г. в американском варианте английского языка от слова *bachelor*, означающее лицо мужского пола, при помощи суффикса *-ette*

было образовано слово *bachelorette* для обозначения лица женского пола, получившую низшую университетскую степень. Новая лексема заменила существующую с 1935 г. лексему *bachelor-girl*.

Из лингвистических характеристик тех лексем, которые номинируют виды учебной деятельности и контроля, наибольший интерес представляет этимология слов *tuition* и *examination*. Лексема *tuition* возникла в английском языке в начале XV в. в значении «защита, забота, опека». Данная лексема была заимствована от древнефранцузского *tuicion*, в котором означала «опекунство, попечительство». Во французский язык это слово попало из латинского (от *tuitionem* – «приглядывание за кем-то, защита, опека»). Значение лексемы *tuition* «работа по обучению учащихся» впервые зафиксировано в 1580 г. Второе значение – «плата за обучение» – появилось спустя почти 300 лет, в 1828 г., предположительно это сокращённый вариант словосочетания *tuition fees*.

Лексема *examination* пополнила состав английского языка в конце XIV в. в значении «проведение тестирования / проверки или оценивания; судебный запрос». Источником заимствования явилось слово *examinacion* из древнефранцузского, в который попало из латинского от *examinationem*. Значение «оценивание знаний» лексема *examination* приобрела в 1610 г. В 1848 г. зафиксировано употребление сокращённого варианта лексемы – *exam*, которое считалось студенческим сленгом.

Среди рассмотренных лексем явно выделяется лексика, перекликающаяся с религиозным, или клерикальным дискурсом. Это объясняется историей развития университетов из монастырских школ. Например, лексема *lesson*, вошедшая в английский язык из древнефранцузского в начале XIII в., имела два значения: 1) чтение Библии вслух; 2) что-то, что должно быть выучено студентом наизусть. Во французский язык это слово пришло из латинского, в котором обозначала «чтение». В 1580-х гг. лексема приобрела следующее значение: «урок, который необходимо вынести из определённой ситуации».

Другой пример представляет лексема *lector* (конец XIV в.), которая обозначала «духовное лицо одного из низших религиозных орденов». Данная лексема была заимствована из латинского языка позднего периода, в котором имело значение «читатель» (Harper: URL).

Латинские непосредственные и опосредованные вхождения (заимствования) не ограничиваются только лексическим уровнем. Они функционируют на всех системных уровнях языка: графо-фонетическом, лексическом и семантическом, грамматическом [см. Хартавакян, 2012]. Однако в нашем диссертационном исследовании мы ограничиваемся рассмотрением лексического уровня как оказывающего наибольшее влияние на состояние современного англоязычного академического дискурса.

Один из лексических пластов современного англоязычного академического дискурса составляет узкоспециальная терминология. Термины, заимствованные в английский академический язык из французского, встречаются в основном в сфере науки, в частности, медицины. В качестве примера можно привести следующие лексемы: *tablet* (от франц. *tablette*), *syrop* (от франц. *Sirop*), *depression* (от франц. *depression*) и др.

Большинство немецких заимствований в исследуемом дискурсе являются узкоспециальными научными терминами, которые, главным образом, встречаются в области физики, химии, биологии. Во второй половине XVIII в. из немецкого языка были заимствованы следующие слова, относящиеся к области геологии, минералогии и горного дела: *iceberg* (айсберг), *wolfram* (вольфрам), *nickel* (никель), *qletscher* (ледник). Эта сфера заимствований значительно расширяется в XIX в., когда, например, заимствуются термины из области химии: *zinc* (цинк), геологии: *cobalt* (кобальт), психологии: *gestalt* (гештальт). Среди лингвистических терминов также можно встретить заимствования из немецкого языка *ablaut* (аблаут), *umlaut* (умлаут), *urtext* (оригинальный текст), *ursprache* (*parent language* – язык-прародитель). Некоторые из этих заимствований представляют собой кальки или являются интернациональными словами, например, лексемы из области общей лингвистики: *vowel*

shift (*Lauterverschiebung* – сдвиг гласных), *loanword* (*Lehnwort* – заимствование).

Восточные языки также оказывают определённое влияние на англоязычный академический дискурс. Так, в ранненовоанглийский период (1500-1650 гг.) в академический английский язык через испанский проникают арабские слова, представляющие собой узкоспециальные термины: *algebra*, *algorithm*, *alchemy* и некоторые другие. Лексема *algebra*, например, пришла в английский в 1550 г. из средневекового латинского (от *Medie al Latin algebra*), куда в свою очередь было заимствовано из арабского (от *Arabic al jabr*, простонародное произношение – *al gebr*) в значении «объединение разбитых частей». В XV–XVI вв. английском языке лексема *algebra* означала «правка костей / *bone-setting*» [Harper: URL: http://www.etym-online/index.phpallowed_in_frame=0&search=master].

Общенаучная лексика в рамках англоязычного академического дискурса наряду со словами латинского и греческого происхождения представлена словами из французского языка, заимствованными в среднеанглийский период (1100–1500 гг.). Например, к ним относятся лексеммы *question*, *regard*, *special*, а также большое количество слов с суффиксами *-age*, *-ance / -ence*, *-ant / -ent*, *-ity*, *-ment*, *-tion* и с префиксами: *con-*, *de-*, *pre-*. Кроме французского языка, определённое влияние оказал и немецкий язык, который явился источником общенаучных лексем, например, *Festschrift* (книга, подготовленная коллегами к юбилею учёного), *Gedenkschrift* (публикация в память об учёном).

Контакты языков и культур рассматриваются как сложные процессы и способствуют определённому объединению и обогащению взаимодействующих лингвокультур [Дальхеева, 2009: 41]. Заимствованные слова зачастую подвергаются различным видам трансформации: фонетической, семантической, морфологической. Так, некоторые французские слова, имевшие ударение на первом слоге, в английском стали произноситься с ударением на последующих слогах. Кроме того, проникновение французских слов в английский язык вызвало некий диссонанс: различие между некоторыми лексемами являлось

только стилистическим, в связи с чем появилось больше синонимов (*to understand, to comprehend* – понимать) [Вольнова, 2014: URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/12/39354>].

Влияние на современный язык академической коммуникации также оказал итальянский. В XVI в. в английском языке появляется общенаучная лексема *model*, которая пришла из итальянского языка и в несколько модифицированном значении активно употребляется в современном англоязычном академическом дискурсе.

В языке академической коммуникации также наблюдаются процессы транстерминологизации, т. е. перехода номинативной единицы из одной отраслевой терминосистемы в другую. При этом в процессе перехода происходят определённые семантические трансформации терминов. Например, термин *valence / valency* используется в химии, биологии, психологии. В биологии *valence* обозначает относительную способность вещества воздействовать на биологический субстрат (Biology Online Dictionary). В химии под термином *valence* понимают свойство элемента, которое определяет количество других атомов, с которым атом данного элемента может сочетаться (Encyclopedia Britannica). В психологии данный термин обозначает «степень аттракции или антипатии, которую человек испытывает по отношению к определённому объекту или событию» [The Free Dictionary: URL: www.thefreedictionary.com/valence]. Со временем исследуемая лексема перешла в область лингвистики и стала употребляться для выражения понятия «валентность глагола» [Budai, 1997: XVII-XVIII].

Итак, отличительной чертой современного англоязычного академического дискурса является наличие общеобразовательной университетской лексики; узкоспециальной терминологии, составляющей базу любой науки, как гуманитарной, так и естественной; общенаучной терминологии. При этом по количеству лексем первая группа значительно уступает второй и третьей, но по значимости является наиболее важной. Кроме того, в новейшее время в англоязычном академическом дискурсе значительно вырос интернациональный

лексический элемент, в частности, представленный научно-техническими терминами.

Наличие большого количества заимствований из немецкого, французского, испанского, итальянского и ряда других языков в англоязычном академическом дискурсе свидетельствует об активном взаимодействии этих языков, об их влиянии друг на друга и о соприкосновении культур их народов. При этом лингвокультуры сохраняют своё единство и целостность.

Заимствованная лексика в рамках англоязычного академического дискурса распадается на целый ряд тематических групп: наименования высших учебных заведений; наименования руководящего состава университета; наименования профессорско-преподавательского состава; наименования студенческого сообщества; наименования структурных подразделений; наименования присваиваемых степеней; наименования видов учебной деятельности, методов обучения и контроля и др.

При соотношении роли мёртвых классических языков и современных европейских языков в исследуемом дискурсе приходим к выводу, что на современный англоязычный академический дискурс гораздо большее влияние оказывают классические мёртвые языки, чем современные. При этом влияние латыни является и непосредственным, и опосредованным. Этот факт свидетельствует об изначальной консервативности англоязычного академического дискурса.

Расширение лексического фонда академического дискурса также происходит за счёт процессов транстерминологизации, благодаря которым осуществляется связь между дискурсами отдельных дисциплин.

2.2. Современный англоязычный академический дискурс как система коммуникативных жанров

2.2.1. Системная характеристика понятия «подъязык» в аспекте теории дискурса

Академическая коммуникация обладает сложной структурой, которой присущи лингвистические и культурные различия, жанровое своеобразие и варьирование стиля в разных университетских дисциплинах. Полагаем, что академический английский правомерно рассматривать как подъязык профессиональной академической коммуникации. В лингвистической литературе наряду с термином «подъязык», или «профессиональный подъязык», употребляется термин «субъязык». Эти понятия трактуются по-разному. Так, например, Л.Л. Нелюбин под термином «подъязык» понимает:

1. «Минимальный набор лексических категорий, входящих в систему данного языка и необходимых для описания данной предметной области, т. е. определённой сферы действительности.
2. Язык какой-либо области знания, предметной области (язык математики, физики, военный язык, дипломатический язык и т. п.).
3. Совокупность языковых единиц, репрезентативных в ограниченном по какому-то признаку массиве текстов.
4. Набор языковых элементов и их отношений в текстах с однородной тематикой.
5. Малую лингвостилистическую подсистему.
6. Совокупность всех единиц всех уровней строения языковой системы, которые используются в данной сфере общения на данные темы.
7. Частную замкнутую языковую микросистему, или малую лингвистическую подсистему, содержащую набор языковых структур и единиц, заданных тематически однородной областью социального или профессионального функционирования языка.
8. Корпус статистико-тематических текстов одинаковой предметной области и функционально-стилистической направленности, обслуживающий сферу общения на определённые темы (например: подъязык электроники, подъязык химии, подъязык сводок погоды и т.д.)» [Нелюбин, 2003: 156-157].

В.П. Коровушкин определяет термин «субъязык» как «исторически сложившуюся, относительно устойчивую для данного периода автономную экзистенциальную форму национального языка, обладающую своей системой взаимодействующих социолингвистических норм первого и второго уровней, представляющую собой совокупность некоторых фонетических, грамматических и, преимущественно, специфических лексических средств общенародного языка, обслуживающих речевое общение определенного социума, характеризующегося единством профессионально-корпоративной деятельности своих индивидов и соответствующей системой специальных понятий» [Коровушкин, 2009: 205-206].

Согласно Ю.М. Скребневу, любой субъект языка включает единицы трёх типов: неспецифические, (встречаются во всех субъектах языка), относительно специфические, (встречаются в двух или нескольких субъектах языка), абсолютно специфические (встречаются только в одном субъекте языка). К абсолютно специфической области субъекта языка автор относит стиль [Скребнев, 1974].

В лингвистической науке также существует понятие «профессиональный подязык». Так, под профессиональным подязыком предметной сферы «компьютерные технологии» О.Н. Кошелева понимает «язык естественно-искусственного происхождения, так как он наследует принципы целостности, единства универсального и единичного, принцип сохранения национального языка, свойственные естественной системе, однако порождение и функционирование терминологических единиц предметной области «компьютерные технологии» осуществляется также на основе принципов аналогии, системности, целесообразности, отличающих систему искусственную от естественной» [Кошелева, 2012: 5-6].

В зарубежной лингвистике существуют следующие представления о субъекте языка:

- 1) он является подпластом естественного языка;
- 2) субъект языка обладает лексическими, синтаксическими и семантическими ограничениями по сравнению с языком общей коммуникации;

- 3) субъязык проявляет признаки замкнутости своей системы, т. е. набор его грамматических и семантических возможностей лимитирован;
- 4) ограничения, наложенные на язык, отражают лимитированный набор объектов и отношений в области дискурса, который призван описывать данный субъязык;
- 5) субъязык используется для общения между экспертами в определённой области;
- 6) субъязык заимствует слова из языка общей коммуникации;
- 7) субъязык имеет высокую частотность употребления определённых грамматических конструкций и может использовать специальные символы;
- 8) субъязык может включать в себя различные виды текстов с разнообразными коммуникативными функциями;
- 9) по своей природе субъязык может быть устный, письменный или включать оба этих модуса [O'Brien, 1993: 22-24].

Наряду с терминами «подъязык», «профессиональный подъязык», «субъязык», часто употребляют близкое понятие «язык для специальных целей», или «*language for specific / special purposes (LSP)*», которое используется для обозначения функциональной разновидности языка, призванной обеспечить адекватное и эффективное общение специалистов в определённой предметной области [Хомутова, 2008: 96]. Язык для специальных целей имеет три измерения: подъязык (предметная область), функциональный стиль (сфера деятельности) и ситуация общения (участники коммуникации – специалисты в данной предметной области). Последнее измерение является константой, в то время как первые два могут варьироваться по степени абстракции и языковым средствам выражения [Там же: 105].

В языке для специальных целей основным носителем наименований предметов и явлений специальной, профессиональной деятельности является терминология [Авербух, 2004: 17]. К.Я. Авербух отмечает, что «можно выде-

лить как минимум пять тенденций развития современных языков для специальных целей: интеграция, дифференциация, интернационализация, унификация, закон (принцип) экономии» [Авербух, 2004: 27-28).

Подъязык академической коммуникации в лексической части складывается из трёх достоверно выделяемых пластов:

- 1) вокабуляр, применяемый во всех дисциплинах: *analysis, approach, demonstrate, strategies* и др.;
- 2) специальная и специализированная терминология, присущая каждой отдельной дисциплине: *formula* (мат.), *volatile memory* (мед.), *magnitude* (физ.) и др.;
- 3) общеобразовательная университетская лексика: *dean, department, academic course, tutorial* и др.

В данной работе мы исходим из широкого подхода к феномену академического дискурса и включаем в него не только институциональную, но и лично-ориентированную коммуникацию, которая имеет место в перерыве между занятиями и / или вне аудитории.

Подъязык академической коммуникации современного английского языка характеризуется доминантным употреблением более сложных синтаксических конструкций, чем язык повседневного общения. Подъязык академической коммуникации включает в себя специализированную лексику, условные текстовые структуры, принятые в той или иной сфере и другие языковые виды деятельности, типичные для общения в аудитории (обсуждение проблемного вопроса, просьба разъяснить что-либо и т.д.).

Академическая коммуникация характеризуется рядом универсальных признаков; именно они позволяют выделить академический дискурс из ряда других институциональных дискурсов. К таким признакам Н.Г. Бурмакина относит следующие:

«1. Актуализация языка науки.

2. Креативный характер коммуникации. Академической коммуникации присущи тематическая открытость, низкая предсказуемость содержания высказывания и т.д.
3. Нацеленность на сокращение асимметрии знаний.
4. Использование дискурсивных практик конструирования авторитетности. Кроме задач по формулированию и трансляции научных знаний, субъекты академической коммуникации преследуют цель повышения своего статуса» [Бурмакина, 2014 (а): 70-71].

Итак, академический английский считается подъязыком профессиональной академической коммуникации. Под термином «подъязык» мы понимаем такую исторически сложившуюся лингвистическую подсистему, содержащую набор языковых структур и единиц, заданных тематически однородной областью социального или профессионального функционирования языка, которая описывает дискурс, обладает семиотической природой, включает в себя устный, письменный и электронный модус. Лексический пласт подъязыка академической коммуникации состоит из вокабуляра, применяемого во всех дисциплинах; специальной и специализированной терминологии, присущей каждой отдельной дисциплине; общеобразовательной университетской лексики.

2.2.2. Коммуникативный жанр как феномен дискурсивной лингвистики

Современное языкознание обратилось к деятельностному анализу реально функционирующего языка в широком социально-культурном контексте. С возникновением дискурсивной парадигмы исследования языка, лингвистика получила новый стимул, новые цели и перспективы для приложения своих усилий к исследованию языкового общения [Макаров, 2003: 23]. Как отмечает Н.Ф. Алефиренко, дискурсивная лингвистика ставит перед собой фундаментальные задачи, а именно: «изучать язык в действии, в процессе организации, обработки, хранения и передачи информации» [Алефиренко, 2007а: 35].

Каждая сфера использования языка вырабатывает собственные относительно устойчивые типы высказываний – речевые жанры, связанные тематически, композиционно и по стилю [Бахтин 1996: 159-160]. Н.Ф. Алефиренко считает, что дискурсивные жанры можно назвать моделями ценностно-смысловой презентации мира, фиксирующими обобщенные коммуникативные схемы речевого выражения этнокультурного сознания [Алефиренко, 2007а: 46]. Материал настоящего исследования свидетельствует о жанровом своеобразии текстов, представляющих академический дискурс, и о существовании определённой системы жанров текстов в рамках этого дискурса.

С точки зрения *жанрового подхода* дискурс рассматривается как «единичное (монотекстовое) коммуникативное событие, обладающее инвариантной жанровой структурой текстопорождения» [Тюпа, 2011: 40]. И.В. Палашевская отмечает, что «жанровый формат связывает группу признаков, характеризующих собственно участника дискурса <...> (его статусные характеристики), и группу признаков, характеризующих собственно ситуацию институционального взаимодействия» [Палашевская, 2012: 146-147]. Лингвист также подчёркивает следующее: «Жанровые модели в институциональном дискурсе рассматриваются как нормативно обусловленные структурированные и институционально закреплённые <...> последовательности типов речевых действий, которыми располагают участники взаимодействия в той или иной ситуации при достижении своих целей» [Там же: 150].

Под дискурсивным жанром А.Г. Мартынова понимает процесс поэтапного порождения текста с целью исполнения определённой социальной функции, в котором выбор лексико-грамматического оформления и риторической организации текста определяется целью и функцией жанра [Мартынова, 2006].

По определению Т.В. Матвеевой, речевой жанр – это тип текстов (высказываний), отражающий исторически сложившуюся устойчивую модель духовной деятельности людей. Жанр представляет собой многофакторное образование. К жанрообразующим признакам относятся коммуникативная цель, объём речевого ряда, характер адресованности, тематическая предрасположенность,

оценочная точка зрения, композиционный стандарт, стилистическое оформление [Матвеева, 2010: 99-100].

Жанр является конвенционализированной формой профессионального партнёрства участников институционального общения, а жанровая система – коммуникативным комплексом координированного взаимодействия людей, обеспечивающим связь речевых интеракций с конкретными действиями коммуникантов в условиях речевой ситуации. Поэтому жанровая специфика институционального дискурса во многом обусловлена алгоритмизированной последовательностью жанровых интеракций, структурирующих институциональную коммуникацию и формирующих профессиональную среду протекания коммуникативного процесса. Информационная структура жанра при этом характеризуется коммуникативно-прагматическими составляющими – когнитивным, культурным и социально-гуманистическим и прагматическим критериями [Олешков, 2011: URL: <http://1.120-bal.ru/doc/20352/index.html>].

По мнению J. Swales, жанр представляет собой ряд коммуникативных событий, участники которых разделяют некий набор коммуникативных целей. Коммуникативная цель является «привилегированным» критерием, который удерживает границы жанра в рамках соизмеримого риторического действия. Помимо цели, модели жанра имеют различные сходные шаблоны (*patterns*) в плане структуры, стиля, контента и предполагаемой аудитории. Если все возможные ожидания реализуются, модель может рассматриваться исходным дискурсивным сообществом в качестве прототипа [Swales, 1990: 58]. На наш взгляд, ценным в данной дефиниции является то, что её автор ставит цель выше формы и ассоциирует жанры с коммуникативными событиями.

М.Ю. Олешков также обращает внимание на то, что речевые жанры являются классами ритуализованных (стереотипных, клишированных) коммуникативных событий, обусловленных стандартными установками и фреймовыми знаниями коммуникантов, а также интерактивными особенностями коммуникативной ситуации в целом. В реальной ситуации, когда тип текста включён в

речевой контекст, речевые жанры могут выступать как составляющие дискурса, как неотъемлемые части сценариев (ситуационных моделей), описывающих социальное взаимодействие. Жанровая организация институционального дискурса оптимально приспособлена к решению функциональных задач профессионального общения, что объясняется высоким уровнем ритуализации, клишированности и др. [Олешков, 2011: URL: <http://l.120-bal.ru/doc/20352/index.html>].

Т.В. Шмелёва также выделяет «информативные» жанры: «тип речевых жанров, цель которых состоит в различных “операциях” с информацией: предъявление её адресату или запрос, подтверждение или опровержение, выражение сомнений в достоверности сведений или отведение таких сомнений» [Шмелёва, 1997: 91]. К самым распространённым информативным жанрами автор относит сообщение и вопрос. Т.В. Шмелёва утверждает, что информативные жанры представлены во всех речевых сферах. Например, в научной дискуссии важно владение жанрами вопроса, ответа оппоненту, возражения и т.д. В учебном общении, например, на экзамене, собеседовании, экзаменатор запрашивает информацию, ему заведомо известную, что составляет специфику этого диалогического жанра.

V.K. Bhatia предлагает различать жанры и поджанры по уровню жанровой абстракции. Например, вступление к лекции лингвист рассматривает как поджанр жанра лекции. Автор суммирует знания о жанре следующим образом:

1. Жанры являются узнаваемыми коммуникативными событиями, для которых характерен определённый набор коммуникативных целей и которые распознаются всеми членами профессионального сообщества.
2. Жанры – это тщательно структурированные и конвенционализированные конструкты.
3. Авторитетные члены профессионального сообщества имеют более чёткие представления о том, как применяются жанры, чем новые члены сообщества или люди, не принадлежащие к этому сообществу.

4. Жанры являются отражением культур определённых дисциплин и организаций (*disciplinary and organizational cultures*), и в этом смысле жанры сосредоточены на социальных действиях, заключённых в дисциплинарных, профессиональных и других институциональных практиках.

5. Жанры дисциплин и профессиональные жанры характеризуются целостностью, что часто определяется сочетанием текстуальных, дискурсивных и контекстуальных факторов.

6. Важной характеристикой академических жанров является их динамика [Bhatia, 2004: 29].

7. Жанры охватывают все дисциплины [Там же: 23-32].

К классификации речевых жанров в научной литературе применяются различные подходы. Так, в Словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило классифицирует жанры таким образом: «1) повествовательные жанры: пересказ, комментарий динамического видеоряда, чтение и комментирование схем, комментарий статической картинки, автобиография, рассказ-биография; 2) жанры-рассуждения: обоснование (темы, проекта, предложения), мотивация, обобщения, выводы, объяснение, доказательство, размышление; 3) рекламные жанры: презентация, реклама; 4) жанры-ретроспекции: отчёт, финансовый отчёт, обзор; 5) жанры-полилоги: собрание, совещание, собеседование, переговоры, интервью; 6) жанры-описания: описание человека, описание предмета, описание пространства; 7) жанры, описывающие речевые ситуации: презентация товара, путеводитель, экскурсия; 8) жанры, отражающие трансформацию текста: план, тезисы, конспект, аннотация, сокращение текста или расширение; 9) жанры, содержащие отзыв, оценку чего-либо: отзыв, рецензия, реферат, выступление на защите диссертации, личное резюме; 10) жанры-побуждения: приказ, служебное распоряжение, инструкция, заявление, запрос, жалоба (рекламация), рекомендация» [Жеребило, 2010: 104].

Дискурсивные жанры не хаотичны, а напротив, представляют собой определённую систему и иерархию. Жанры способны объединяться в более крупные образования и представлять собой сверхжанровые единства. Так,

И.С. Брилева использует термин «сверхжанровое единство» для обозначения произведений, объединённых тематически и функционально. Под этим термином автор подразумевает «группу текстов, относящихся к разным жанрам, но подчиняющихся при этом единой прагматической установке рассказа, что порождает связь совокупности в результате запроса собеседника (собирателя) и функционирует как одно целое» [Брилева, 2007: 8].

Лингвисты сходятся во мнении, что система жанров неоднородна. Так, в «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» под редакцией М.Н. Кожинной (2006 г.) выделяются крупные и малые жанры научной литературы. К первым относятся монография, диссертация, энциклопедия, словарь, справочник, учебник, учебное пособие; ко вторым – статья в периодическом или непериодическом издании, реферат, аннотация, тезисы, обзор, рецензия, хроника и др. [Баженова, Котюрова, 2006а: 57].

В системе жанров выделяют макрожанр, т. е. сложное жанровое образование, имеющее целевое и тематическое единство, а также сложную иерархическую структуру, формируемую совокупностью ядерных, комплексных вариантов жанров и субжанров [Косицкая, 2006: 103].

Наряду с макрожанром, выделяется комплексный жанр, который можно определить как жанровую форму, имеющую в составе два или несколько утративших свою самостоятельность жанров (субжанров), объединённых единством цели и темы. Субжанр – это речевая единица, не имеющая функциональной самостоятельности и входящая в функционально-смысловую структуру текста через посредство комплексного речевого жанра. С другой стороны, структура комплексного жанра не может существовать без субжанров, так как это приводит к разрушению смыслового единства. Также выделяется ядерный жанр, отличающийся неизменностью формы, и вариант речевого жанра, имеющий отличие от ядерного по одному или нескольким параметрам и отражающий варьирование жанровой формы в зависимости от смены адресата [Там же: 104].

Н.В. Денисова утверждает, что черты общности жанровой формы определяются единством коммуникативной цели, типом автора и адресата [Денисова, 2008: 6], и выделяет гипержанр – комплекс сложных речевых жанров или сложных и простых речевых жанров, характеризующихся единством целеполагания и текстового пространства. Основная цель гипержанра реализуется как комбинация частных целей сложных и простых речевых жанров, при этом важную роль играет закреплённая последовательность жанров. В структуре гипержанров также выделяются ядерные и периферийные речевые жанры. При этом ядерные жанры являются обязательной составляющей гипержанра [Там же: 14].

О возможности представления совокупности жанров дискурса в виде поля заявляют ряд учёных. Так, Е.С. Троянская вводит полевое представление жанровой структуры научного стиля, выделяя в нём ядерную, периферийную и пограничную зоны, отмечая при этом, что отнесение жанров к различным зонам научного стиля носит неоднозначный характер [Троянская, 1989: 91].

Е.И. Шейгал также утверждает о наличии у жанрового пространства полевой структуры. Автор заявляет, что всякий дискурс, будучи конгломератом определённых жанров, представляет собой полевую структуру, в центре которой находятся жанры, прототипные для данного типа дискурса, а на периферии – маргинальные жанры, имеющие двойственную природу и находящиеся на стыке разных типов дискурса. Степень центральности или маргинальности того или иного жанра в поле дискурса определяется тем, в какой степени он соответствует основной интенции исследуемой коммуникации [Шейгал, 1998: 23]

Е.А. Баженов и М.П. Котюрова пишут следующее: «Ядро и периферия научного жанра непостоянны во времени, и, кроме того, характеристика ядра и соотношение с периферией и пограничными областями зависят от конкретной научной дисциплины и её полиграфических традиций, от издательских традиций той или иной страны, обусловленных исторически и социально-экономически» [Баженова, Котюрова, 2006а: 66]. Таким образом, авторы статьи

признают наличие полевого структурирования речевых жанров, в частности, в рамках научного жанра.

Проблема сочетаемости жанров является частью вопроса «таксономии» жанров. П.В. Кошель считает целесообразным различать, по крайней мере, две степени жанровой сочетаемости: высокую (проявляется способность жанра входить в различные макрожанры) и низкую (жанр может являться частью только одного макрожанра). При этом жанры могут сочетаться либо с равноценными, либо с неравноценными жанрами. Следовательно, макрожанры образуют две группы: гомогенные макрожанры, или те, что состоят из аналогичных жанров; гетерогенные – включают разные жанры, один из которых – центральный, а остальные – периферийные. Наряду с этим автор выделяет «жанровые» связи: горизонтальную (соединяет, по меньшей мере, два равноценных жанра в одном макрожанре) и вертикальную (реализуется в тех макрожанрах, где можно обнаружить тематически неравноценные в отношении друг друга жанры). Центральный жанр составляет ядро макрожанрового единства. Периферийный жанр занимает по отношению к центральному тематически зависимое положение [Кошель: URL: terlingua.ru/archive/036/06_36.pdf].

Жанр также рассматривается как коннотативная семиотическая система, имеющая собственный план содержания и выражения. По мнению Т.Н. Хомутовой, «план содержания, или глубинная структура жанра, представлен экстралингвистическими факторами, такими как сходные социальные действия в регулярно повторяющихся социальных контекстах, включающих коммуникативные ситуации, участников и их роли, цели и виды деятельности, тематическое содержание. План выражения, или поверхностную структуру, составляют сходные лингвистические средства: лексические, грамматические, стилистические, графические, композиционные и т.д. При помощи лингвистических средств жанр структурирует социальные действия во времени и пространстве» [Хомутова, 2008: 102-103].

Итак, жанры складываются из разнообразных типов текстов. Единого понятия терминов «коммуникативный жанр» и «дискурсивный жанр» не существует. Жанр представляет собой многофакторное образование, имеющее план содержания и план выражения, и обладающее такими признаками, как коммуникативная цель, объём речевого ряда, характер адресованности, тематическая предрасположенность, оценочная точка зрения, композиционный стандарт, стилистическое оформление и др. Жанры способны объединяться в сверхжанровые единства. При этом система жанров иерархична, в ней выделяют макрожанр, микрожанр и субжанр.

2.2.3. Иерархия жанров, конституирующих современный англоязычный академический дискурс

Академическая коммуникация осуществляется в стенах университетов, университетских колледжей и академий. Университет как институт современного социокультурного развития представляет собой особую, относительно автономную и замкнутую среду для формирования субъектности, т. е. способности человека быть стратегом своей деятельности, ставить цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному. При этом субъект считается «носителем предметно-практической активности и познания, осуществляющим изменение в других людях и в себе самом. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании» [Коджаспирова, Коджаспиров, 2000: 92].

Университет представляет собой не только форму организации процесса производства и получения знания, но и сложный социальный организм, сложившийся ещё в эпоху средневековья. Социокультурную идентичность университета как общественного института формирует его исконная ответственность за сохранение и развитие чистого академизма. Главная цель совершаемых в рамках данного дискурса коммуникативных действий состоит в том,

чтобы путём «упаковывания» универсального знания средствами современного национального языка формировать пространство интеллектуальной коммуникации. Академический дискурс выступает той частью университетского дискурса, которая обслуживает образовательный и исследовательский процесс в чистом виде. Совершаемые в рамках жанров данного дискурса коммуникативные действия: лекция, семинар, экзамен, консультация и т.д. – реализуют свои социокультурные характеристики в зависимости от многих факторов, и одним из самых важных является полярность выполняемых студентами и преподавателями программ [Митягина, 2008: 13].

Жанры академического дискурса рассматриваются как «нормативные, социально-детерминированные и социально ориентированные формы презентации познавательной-коммуникативной деятельности, коммуникативные цели которых определяют структурно-композиционные особенности, а также отбор и использование чисто языковых средств» [Костенк, Сологор, Знаменская, 2014: URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/1300>].

Академический дискурс характеризуется содержательно-тематическим единством. Диалогическое жанровое пространство в устных неспровоцированных формах речи в образовательной среде, во-первых, вращается вокруг ограниченного и упорядоченного круга тем, обусловленных содержанием учебного материала и целями занятия, тематикой конференции; во-вторых, состоит из микрожанров определённой структуры, тематики, формы, целевой аудитории и т.д.

М.Ю. Олешков заявляет о жанровой аттракции академического дискурса, под которой понимается функционально-динамический процесс взаимопроникновения речевых жанров в коммуникативном пространстве интеракции. Действительно, жанр «в чистом виде» в речевой канве урока практически не проявляется: коммуникативные события, последовательность которых и является школьным уроком, всегда иллюкутивно представлены в виде нескольких интенциональных установок говорящих, что приводит к жанровому «взаимопроникновению». Макрожанры коррелируют с макроинтенцией говорящего и

выбранной им дискурсивной стратегией. Микрожанры, реализуемые на уровне речевых тактик (коррелируют с микроинтенцией), – это запрет, просьба, убеждение, пожелание, требование, похвала, осуждение и др. [Олешков, 2011: URL: <http://l.120-bal.ru/doc/20352/index.html>].

Е.И. Горошко отмечает, что «жанры могут быть упорядочены в кластеры. Например, такое коммуникативное событие, как конференция, начинается с извещения о проведении (*call*), затем следует написание тезисов (*abstracts*), а потом научных статей (*papers*). <...> Кластера в свою очередь создают жанровую систему» [Горошко, 2007: 378].

Существует мнение, что жанры не заключаются в определённых текстах, а, напротив, являясь социально-когнитивными схемами, часто приспособляются под нужды автора, создающего то или иное письменное произведение. Так, опытный учёный, вероятно, знаком с жанровой схемой написания аннотации к академической статье, но во время фактического написания аннотации автору приходится адаптировать свою схему и конечный текст к требованиям конференции, для которой и создаётся данное речевое произведение [Johns, 2007: 239]. Например, организаторы конференций могут выдвигать разные требования формального характера к объёму и содержанию аннотации, а также к её структуре.

Важно отметить, что в практике академического общения наблюдается инкорпорирование жанров из различных сфер, например, из сферы рекламы (рекламная информация о вузе для абитуриентов), из научной сферы (научно-исследовательская статья, диссертация и др.) и т.д. Это свидетельствует о том, что границы жанров размыты. Определённые тексты могут одновременно встречаться в рамках двух и более жанров. Так, статью могут написать и учёный, и студент; презентация может быть представлена как студентом на занятии, так и учёным на конференции. Магистерская диссертация – академический жанр; диссертация на получение учёной степени кандидата или доктора наук – научный жанр.

Я.В. Зубкова рассматривает жанровое пространство академического общения с позиций прототипических ситуаций. По её мнению, «жанры речи формируются непосредственно под воздействием какого-либо события. Под прототипической ситуацией понимается коммуникативное событие, участниками которого являются агенты академического дискурса и которое разворачивается по типичному сценарию того или иного жанра академического общения в рамках типичного хронотопа этого общения» [Зубкова, 2012: 15]. В качестве прототипических ситуаций системы университетского образования Я.В. Зубкова выделяет жанры занятия и экзамена.

Ситуации академической коммуникации можно классифицировать как динамические и статические. К динамическим относятся диалог, дискуссия; к статическим – монолог. Для статических ситуаций характерны такие устные коммуникативные жанры, как лекция, выступление с докладом. Письменные жанры представлены материалами лекции, учебником или учебным пособием, статьёй, монографией, тезисами, аннотацией, (авто)рефератом, научной документацией (план, отчёт, служебная записка), текстом диссертации. Динамические ситуации коррелируют с устными жанрами научной дискуссии, экзамена, консультации, семинара, письменными жанрами консультирования по электронной почте, рецензии, отзыва на статью, письменного экзамена [Бурмакина, 2014а: 78].

По коммуникативному модусу в академическом дискурсе выделяются устные, письменные и смешанные, или гибридные, жанры. К устным академическим жанрам относятся: выступление с лекцией, устная презентация, семинар, практическое занятие и др.; к письменным – академическая переписка, исследовательская статья, дипломная работа, диссертация, монография, заявка на получение гранта, учебник и учебное пособие, конспекты, академическое портфолио и др. Смешанные жанры могут быть представлены следующими примерами: доклад, благодарственная речь лучшего студента по поводу окончания высшего учебного заведения (*valedictory speech / graduation speech / commencement address*), наглядные обучающие материалы (*teaching material*).

Одновременно с этим, один и тот же жанр может реализоваться и в устной, и в письменной форме, например, зачёт и экзамен.

В последние десятилетия возник новый модус существования текста – электронный. Благодаря современному развитию информационных технологий появилась возможность выделить и исследовать академические интернет-жанры в рамках компьютерно-опосредованной академической коммуникации. В русскоязычных работах, посвященных жанровой специфике Интернет-коммуникации, используются такие семантически близкие понятия, как «виртуальный жанр» (О.В. Лутовинова, 2009), «электронный жанр» (Л.А. Капанадзе, 2001), «интернет-жанр» (Е.А. Баженова, И.А. Иванова, 2012), «интернет-жанр» (Е.И. Горошко, 2007), «дигитальный жанр» (Л.Ю. Шипицина, 2006), «сетевой жанр» (Г.Н. Трофимова, 2009). В рамках академического дискурса к этим жанрам относятся интернет-конференции, академические вебинары, рецензирование статей в онлайн-режиме коллегами (*peer-reviewing*), академическая электронная почта (*academic email*) и др.

Отличительной чертой интернет-жанров является то, что современные интернет-технологии позволяют включать в текст звук, видеоизображение и анимацию. Как справедливо отмечает Л.Ю. Шипицина, интенсивность использования мультимедийных элементов в тексте не может не влиять на жанр: мультимедиа могут поддерживать текст, быть в него интегрированными или даже полностью его заменять [Шипицина, 2006: 385].

На характеристики интернет-жанров влияют следующие параметры:

- электронная среда, которая предоставляет абсолютно новые возможности поддержки связи между автором текста и его аудиторией, что может привести к новым или гибридным жанровым формам;
- временной параметр передачи информации, или синхронность / асинхронность коммуникации;
- адресат электронного текста. Общение может быть рассчитано как на одного адресата, так и на определённый круг лиц;

– фигура автора текста: особенности его языковой личности (например, статусное положение, биосоциальные характеристики, такие как возраст, гендер, родной язык), множественность и единичность авторства электронного текста, коммуникативные цели и пр.;

– география Интернета. Там, где пользование Интернетом доступно широким массам, мультимедийность текста увеличивается [Горошко, 2007: URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36518374_22194497.pdf].

В академическом дискурсе выделяют учебно-педагогический (*instructional-pedagogical*), и исследовательский (*research-oriented academic*) пласты лексики. Благодаря этому факту язык академической коммуникации представлен тематическим разнообразием жанров, ведь в университете преподаватель одновременно выполняет две функции: преподавателя и учёного [Bellés-Fortuño, 2009: 907]. Подробная классификация устных академических жанров по цели высказывания представлена западным лингвистом I. Fortanet (2005), который выделяет три основных уровня академических жанров:

- 1) жанры, используемые в учебной аудитории, или *classroom genres* (например, *lecture, seminar, tutorial, interview, students' presentations, oral exams*);
- 2) институциональные жанры, или *institutional genres* (например, *academic year opening lectures, commencement addresses, prize acceptance speeches*);
- 3) исследовательские жанры, или *research genres* подразделяются на жанры конференции или *conference genres* (например, *plenary lecture, paper presentation, poster presentation, colloquium, seminar, research meeting*) и другие исследовательские жанры (например, *PhD thesis defence, master thesis, presentation, research project*) [Fortanet, 2005].

Первый уровень академических жанров (*classroom genres*) имеет ярко выраженные педагогические и образовательные цели. Второй и третий уровни, хотя и являются главным образом ориентированными на научные исследования, легко могут превращаться в образовательные.

Среди устных академических жанров Ch. Räisänen выделяет жанры конференции (*conference genres*), которые классифицируются следующим образом: *Conference Abstract*, или аннотация материалов конференции, *written Conference Proceedings Paper*, или письменные материалы конференции и *oral Conference Presentation*, или устное выступление на конференции. Автор особенно подчёркивает, что существенная часть научных идей распространяется через жанры академической конференции [Räisänen, 1999].

А. Mauranen приходит к выводу, что академические жанры являются не изолированными, а взаимосвязанными образованиями в пределах одного жанра или разных жанров. Мероприятия, в рамках которых употребляется академическая речь, в основном выстраиваются по цепочке либо в пределах одного жанра (например, курс лекций или серия взаимосвязанных семинаров), либо в пределах разных жанров (например, лекции, за которыми следуют экзамены; научное руководство (*supervision*) и консультации, которые ведут к написанию и защите диплома [Mauranen, 2001: 166].

Я.В. Зубкова предлагает делить жанры академической коммуникации по функциональной направленности на обучающие (лекция, семинар, практическое и лабораторное занятие, практика) и контролирующие (зачёт, экзамен, защита дипломной работы) [Зубкова, 2012: 15]. Однако стоит отметить, что при такой классификации ряд жанров остаются неучтёнными, например, благодарственная речь студента, исследовательская статья, академическое портфолио, заявка на получение гранта.

Важной особенностью академического дискурса является комплексная схема отношений его участников. Академические жанры делятся на те, в рамках которых чаще работают студенты, и жанры, которые более активно используются преподавателями. Так, в рамках академического письма в зависимости от предмета перед студентами периодически ставится задача написать эссе (*essay*), резюме (*summary*), аннотацию (*abstract*), дипломную работу (*university thesis*), реферат (*report*), краткие научные доклады (*brief research reports*), обзоры академической литературы (*academic literature reviews*), прощальную

благодарственную речь по поводу окончания высшего учебного заведения (*valedictory speech*) и т.д. Преподаватели, которые одновременно принадлежат к научному сообществу, работают в рамках таких жанров, как академическая переписка (*academic correspondence*), исследовательская статья (*research article*), академическое портфолио (*academic portfolio*), академическая электронная переписка (*academic Email*), заявка на получение гранта (*grant proposals*), научный труд (*scientific writing*), популярно-научный труд (*popular science writing*), учебно-методическая публикация (*educational publication*) и др.

В университетском образовании выделяют четыре основные дисциплинарные области: *Arts and Humanities*, *Life Sciences*, *Physical Sciences* and *Social Sciences*, а также жанры, представленные в индивидуальных дисциплинах. Ряд лингвистов [см., напр., Parodi, 2009] отмечают, что разным блокам дисциплин (таким как *hard sciences*, или точные науки, и *soft sciences*, или социальные и гуманитарные науки) присущи разные наборы текстов и, следовательно, жанров. Более того, внутри крупных дисциплинарных блоков жанры варьируются от дисциплины к дисциплине. Есть некоторые общие жанры, но наблюдаются и кардинальные отличия. Например, в учебниках по точным наукам наряду с прозаическими текстами по дисциплинам, активно используются таблицы, графики, диаграммы, формулы, рисунки и т.д. Исследователи академического дискурса на материале разных языков склоняются к тому, что не существует ключевого дисциплинарного дискурса и что правильнее говорить о дисциплинарных дискурсах во множественном числе [Hyland, 2000; Parodi, 2009]. При этом одни жанры обладают большей частотностью употребления, другие меньшей.

При всей кажущейся полноте описания современного академического дискурса в том, что касается его жанровой специфики, от внимания учёных ускользнул целый ряд факторов, которые нам представляются существенными и неизбежными.

Во-первых, жанры академической коммуникации в современном английском языке представляют собой иерархическую систему, в которой выделяются макрожанры, микрожанры и поджанры (или субжанры).

Во-вторых, ядерными правомерно считать те жанры, в пределах которых в учебной и исследовательской деятельности университета совершаются самые значимые и самые частотные коммуникативные события. В результате, к ядерным отнесём жанр академической лекции как базовый устный жанр, реализуемый преподавателем; жанр студенческого академического эссе как базовый письменный жанр, реализуемый студентами; жанр академической / научной статьи как базовый письменный жанр, реализуемый в первую очередь преподавателями, но также периодически бывает востребован и студентами. Остальные академические жанры отнесём к периферийным.

В-третьих, жанры, конституирующие англоязычный академический дискурс, в рамках институциональной коммуникации делятся на две большие группы: учебно-педагогические академические жанры, или *instructional-pedagogical academic genres*, и научно-исследовательские академические жанры, или *research-oriented academic genres*. Наряду с институциональной коммуникацией в рамках исследуемого дискурса выделяется неинституциональная коммуникация. Отметим, однако, что описание неинституциональных жанров не входит в задачи данного диссертационного исследования.

Из всех параметров, составляющих основу классификации жанров академической коммуникации, наиболее важным представляется канал, или модус реализации коммуникации. По данному параметру все существующие академические жанры в рамках современного англоязычного академического дискурса делятся на устные, письменные, гибридные и интернет-жанры. К новейшим жанрам относятся следующие:

– *jigsaw technique* («техника “пазл”»). Эта техника может быть полезна для успешной групповой работы на занятии, при которой аудитория делится на несколько команд, каждая из которых готовит отдельные, но взаимосвязанные задания. Когда команды готовы, по одному из студентов отправляются в чужие

команды, где они делятся известной им информацией. После этого команды приступают к выполнению задания, нацеленного на составление целой картины из отрывков;

– *gallery walk* («прогулка по галерее»). Это обучающий активный жанр, в котором преподаватель заранее разрабатывает несколько проблемных вопросов, записывает их на карточки, которые кладёт на парты или крепит на стену (отсюда название «галерея»). Студенты делятся на группы в зависимости от количества вопросов и передвигаются от парты к парте, чтобы ознакомиться с вопросами и постараться ответить на них. После ответа на последний вопрос студенты должны проанализировать ответы других групп, написать выводы и выступить перед аудиторией. Этот жанр особенно ценен тем, что развивает критическое мышление, навыки аудирования, навыки устной и письменной презентации, а также работу в команде;

– *effective discussion* («эффективная дискуссия»). Использование данного жанра – эффективный способ заставить студентов рассуждать и анализировать разные ситуации, научиться отстаивать свою точку зрения. Студенты вступают в дискуссию и с преподавателем, и с другими студентами. Для проведения полноценной дискуссии необходимо подготовиться, например, прочитать научные исследования по заданной проблематике. Желательно, чтобы тема для обсуждения содержала несколько проблемных вопросов и возможных решений;

– *concept sketches* («концептуальные скетчи / наброски»). Данный академический жанр представляет собой концептуальные скетчи или диаграммы, снабжённые короткими утверждениями, которые описывают процессы, понятия и их взаимосвязь. Разработка скетчей студентами является мощным инструментом для генерирования идей с целью последующего представления их аудитории. Этот жанр можно использовать в качестве подготовки к занятиям, как урочную деятельность, в рамках лабораторной и полевой практики или как инструмент оценивания;

– *case study* («кейс-стади», или «тематические исследования»). Данный жанр используется с целью вовлечения студентов в решение проблемных вопросов.

Отличительной чертой жанра является то, что решение проблемы связано с определённой «историей», кейсом, в рамках которого студенты проводят своё расследование. Например, в медицинском университете кейс, как правило, включает изучение истории болезни пациента. В точных науках кейсы варьируются от проблем государственной политики до вопросов в области научных исследований. Этот жанр учит студентов совместно с преподавателем разрабатывать проблемные ситуации, разрешать их и убеждать аудиторию в правоте своих решений / выводов;

– *debates* («дебаты»). В дебатах от учащихся требуется путём спора решать сложные проблемы, скрытые в контексте. Данный вид деятельности развивает у студентов навыки устной коммуникации и критического мышления;

– *just-in-time teaching (JiTT)* («своевременное обучение»). Суть жанра заключается в том, что студенты изучают новый материал до начала занятия, отвечая на короткие вопросы, взятые из сети Интернет (*web-based questions*), которые предлагаются студентам преподавателем за несколько дней до занятия. Преподаватель просматривает ответы на вопросы за несколько часов до встречи с учащимися. Допущенные ошибки являются предметом обсуждения, объяснения и отработки учебного материала. Этот вид деятельности позволяет преподавателю оперативно собрать информацию о пробелах в знаниях студентов, и разработать типы упражнений, направленные на коррекцию конкретных ошибок;

– *role-playing* («ролевая игра»). Ролевая игра во время занятия является отличным способом вовлечения студентов в учебный процесс. Профессионально разработанный план урока позволяет учащимся погрузиться в реальный мир и решать конкретные проблемные вопросы в рамках заявленной темы. Жанр ролевой игры используется с целью повышения мотивации студентов, обучения их умениям и навыкам, необходимым для жизни и работы в реальном мире.

Далее будет представлено краткое описание традиционных, и наиболее частотных учебно-педагогических академических жанров. Лекции считаются

одним из самых эффективных жанров, в рамках которого осуществляется передача информации большому количеству студентов одновременно. Каждый лектор обладает собственной манерой проведения лекции: использование презентации, чтение материала, активное вовлечение студентов и т.д. (подробно о жанре академической лекции см. раздел 2.3.2.).

Во время *tutorials* (консультации, встречи студента со своим руководителем), *exercise classes* (практических занятий) и *seminars* (семинаров), как правило отрабатывается лекционный материал. Студентам предоставляется возможность обсудить идеи, задать вопросы, выступить с презентацией и, таким образом, развить навыки выступления перед аудиторией.

Жанр *small group discussion* (занятие в малых группах) используется при обучении студентов разных уровней подготовки (от бакалавров до аспирантов) в группах от 5 до 15 человек. Основная характеристика данного жанра заключается в том, что много учебного времени отводится на взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателем в отличие, например, от жанра лекции. Общение может принимать разные формы: студент – студент; студент – несколько студентов; студенты между собой (*peer learning*) (подробно о жанрах *tutorial* и *small group discussion* см. раздел 2.3.4).

Эссе стал важной формой обучения в университете. По содержанию эссе оценивается степень усвоения материала на разных этапах обучения, а также уровень владения навыками письма. Во многих вузах от абитуриентов требуют предоставить *admissions essay*, или «вступительное эссе», от которого частично зависит решение о зачислении в университет (подробно об эссе см. в 2.3.3).

Valedictory speech / graduation speech / commencement address (прощальная благодарственная речь / напутственная речь) является устным жанром академического общения, хотя на стадии подготовки задействована письменная речь. Этот жанр представляет собой эмоциональное выступление, адресованное руководству университета, преподавателям, сокурсникам и всем присутствующим на церемонии вручения дипломов. В этой речи лучший студент

высказывает слова благодарности преподавателям и сокурсникам и вспоминает самые трогательные моменты учёбы в университете.

Жанр экзамена – диалогический коммуникативный жанр, в котором задачей одного из коммуникативных партнёров является манифестация знаний с целью подтверждения своей компетентности в определённой сфере. Задача дискурсивного партнёра (преподавателя) заключается в легитимации знаний экзаменуемого. Коммуникативный жанр экзамена обладает следующими характеристиками: ролевая асимметрия коммуникантов, сфера официального институционального общения, предварительная подготовленность речи, письменный модус или смешение письменной и устной форм коммуникации, «затруднённая речь», жёсткие ограничения коммуникативных ролей обоих актантов и т.д. [Бурмакина, 2014а: 16-17].

Жанр учебника / учебного пособия остаётся неотъемлемой частью образовательного процесса. Учебник – это «учебно-научное сочинение, излагающее основы той или иной науки и предназначенное для дидактических целей. Основными отличиями учебника от других видов научной литературы являются “сжатая полнота” информации, предметно-логическая последовательность, ясность и доходчивость изложения, активизация внимания адресата. <...> Поскольку в учебнике представлено уже устоявшееся, базовое (дисциплинарное) научное знание, изложение в целом не имеет проблемного характера и полемической заострённости (за отдельными исключениями). Построение целого и его частей подчиняется закону предметно-логической иерархии и является предметно-разветвлённым» [Баженова, Котюрова, 2006а: 62].

Кратко остановимся на *жанре академического портфолио (academic portfolio / teaching portfolio)*. Этот один из новейших письменных жанров, появившийся в британских и американских университетах в конце XX в. Наличие академического портфолио необходимо при устройстве на работу профессорско-преподавательского состава. В нём кандидаты на должность преподавателя университета описывают свою научно-исследовательскую деятель-

ность и имеющуюся квалификацию, а также наличие и описание преподавательского опыта. В академическом портфолио должны отражаться научные планы преподавателя, даваться самооценка своей работы. Жанр академического портфолио интерпретируется не просто как жанр, способствующий продвижению кандидата, а как жанр, сочетающий в тексте различные жанровые ресурсы – информацию, продвижение и рефлексию [Solin, 2010: 103-104].

Наиболее распространёнными письменными научно-исследовательскими академическими жанрами считаются научная статья, (авто)реферат и аннотация. *Научная статья* – коммуникативный жанр, посредством которого исследователи информируют академическое сообщество о результатах своей научной деятельности. Интегративными характеристиками научной статьи являются: официально-деловая научная сфера коммуникации, адресант в роли эксперта, адресованность сообщения научному сообществу, опосредованность общения интерактантов третьей стороной – редакционной коллегией, письменный модус, асинхронный характер коммуникации. Коммуникативные интенции адресата – информирование, убеждение, конструирование авторитетности, манифестация принадлежности к определённой научной школе [Бурмакина, 2014а: 17-18].

Аннотация представляет собой особым образом структурированный текст, кратко характеризующий первоисточник в плане целеустановки, содержания, формы и т.д. Обязательными компонентами аннотации являются выявление главной темы статьи, определение целевой аудитории, описание значимости и результатов исследования [Мукова, Кажарова, Карчаева, 2015: 170].

Важным научно-информационным жанром являются *тезисы*. Как отмечают М.Н. Мукова, Д.С. Кажарова и С.Х. Карчаева «структурно-содержательная специфика тезисов текстового типа заключается в их вторичности по отношению к статье или тексту доклада, а также то, что они составлены самим автором первоисточника. Тезисы отличаются стилистической однородностью, не допускают определений эмоционально-экспрессивного характера, метафор,

прямых цитат. В тезисах автор отражает основную идею исходной научной работы. Таким образом, основными требованиями к жанру тезисов являются информативность, максимальная насыщенность содержания, предельная точность, конкретность и логичность каждого абзаца и т.д.» [Мукова, Кажарова, Карчаева, 2015: 171].

Научный доклад является коммуникативным жанром, «в рамках которого адресант, позиционирующий себя в качестве эксперта в определённой исследовательской области, информирует группового адресата, как коллективного представителя научного сообщества, о результатах своей исследовательской деятельности либо о разработанности определённого научного вопроса» [Бурмакина, 2014 (б): 16]. К константным характеристикам данного жанра относятся: «научная сфера общения, публичная обстановка, адресант в роли эксперта, адресованность сообщения научному сообществу, временное ограничение, совмещение устного и письменного модусов общения». Адресант имеет следующие стратегические установки: «информирование, убеждение аудитории в своей правоте, конструирование собственной авторитетности» [Там же].

Словарная статья в энциклопедических словарях является результатом комплексного анализа множества источников и напоминает по структуре и содержанию аналитический обзор литературы. Важным элементом считается наличие справочного инструментария. Типологической особенностью данного жанра признаётся отсутствие научной новизны, так как цель словарной статьи – установление векторов развития, оценка вклада и значимости научных теорий и школ и т.д.

Следующий жанр – это *аналитический обзор литературы*. При его создании привлекается большое количество источников, в результате он становится сложным, синтетическим видом текста [Мукова, Кажарова, Карчаева, 2015: 170-173].

Монография – это «научный труд, посвящённый многоаспектному рассмотрению и решению актуальной проблемы, обладающий новизной теорети-

ческого или эмпирического содержания, единством научного подхода, смысловой завершенностью, сложной композиционной структурой. Монография характеризуется многоаспектным содержанием, включающим формулировку проблемы и / или постановку задачи; определение и дифференциацию понятий с установлением между ними логико-семантических отношений; экспликацию идеи, гипотезы или основного тезиса научной концепции, «окрашенного» гипотетической модальностью; доказательство гипотезы с использованием разнообразных средств аргументации; характеристика изучаемого объекта; демонстрацию эмпирического материала, подтверждающего достоверность нового знания и др.» [Баженова, Котюрова, 2006а: 59].

Автореферат диссертации – «жанр научной литературы, являющийся специфической разновидностью реферата, фиксирующий основное содержание диссертации, выполняющий функцию информирования о результате проведённого исследования и введения его в сферу научной коммуникации. Автореферат диссертации, наряду с информативной, выполняет следующие функции: 1) сигнальную (автореферат сигнализирует о предстоящей защите диссертации); 2) адресную (наличие в автореферате времени и места защиты, сведений об оппонентах, ведущей организации, месте хранения диссертации); 3) представительскую (ознакомление с диссертацией читателей: специалистов, оппонентов, рецензентов, критиков); 4) правовую (автореферат имеет силу официального юридического документа, без которого диссертация не может быть допущена к защите). Автореферат состоит из трех частей: 1) заголовочной (сведения о диссертационном совете; фамилия, имя, отчество автора, название темы, шифр и наименование специальности, название ученой степени); 2) собственно реферативной, излагающей содержание диссертации; 3) справочной (сведений о научном руководителе, ведущей организации, оппонентах, дате защиты, перечень опубликованных работ)» [Жеребило, 2011: 4-5].

В-четвёртых, группа инновационных университетских интернет-жанров сформировалась благодаря возникновению компьютерно-опосредованной

коммуникации. К академическим интернет-жанрам относят: *e-lecture, webinar, Web-based project, student e-conference, online peer reviewing* и др. Социальные сети приобретают всё большее значение в академическом мире, создавая благоприятные условия моментального общения для участников академического общения. Внедрение новых электронных жанров в мир академической коммуникации повлияло на стиль письма. Так, ряд исследователей [например, Yates, Orlikowski, 1992] отмечают, что электронное письмо содержит признаки не только письменного, но и устного общения, что свидетельствует о диалогичной природе этого конкретного жанра и других академических онлайн-жанров. Жанр электронных сообщений (*e-mail messages*) считается в академической среде самым востребованным среди администраторов и профессорско-преподавательского состава [см. Zimmerman, Bar-Ilan, 2009; Yus, 2011].

В качестве примера приведём краткое описание некоторых интернет-жанров в рамках академической коммуникации.

- *Студенческая электронная, или видеоконференция.* Являясь интерактивным жанром, конференция позволяет использовать аудио- и видеоматериал, а также компьютерные и коммуникационные технологии. Видеоконференцсвязь является одной из ярких инновационных систем синхронного дистанционного обучения, использование которой создаёт явные преимущества в виде высокой оперативности общения, охвата территории и контингента. Существенным достоинством конференцсвязи считается возможность одновременно видеть и слышать своего собеседника на экране, что создаёт эффект непосредственного общения; возможность одновременно работать с несколькими группами студентов, находящихся географически в разных местах. Видеоконференцсвязь позволяет читать курсы лекций, проводить семинары и практические занятия, осуществлять контроль знаний и т.д. [Баскаков, 2010: 129].

– *Вебинар.* Данный жанр может иметь различный формат: тренинг, конференция, презентация, маркетинговое мероприятие, онлайн-встреча и совещание и др. Во время вебинара студенты и преподаватель общаются в режиме реаль-

ного времени при помощи аудио- и видеосвязи. Может проводиться демонстрация тематических видеороликов, происходить обмен файлами, использоваться виртуальная доска и чат.

– *Онлайн семинар*. Это форма учебных занятий, в которой знание теоретического материала проверяется в режиме реального времени. В дистанционном обучении семинары могут проводиться как в синхронном, так и в асинхронном режиме. Непосредственно дискуссии предшествует подготовительный этап. За несколько дней до начала занятия студенты получают от преподавателя задания к семинару и список литературы к изучению. Преимущество асинхронного семинара (текстового форума) заключается в том, что студент может присоединиться к обсуждению в любой момент, изучив при этом историю развития беседы.

В-пятых, по количественному составу учебно-педагогические академические жанры несколько превосходят научно-исследовательские академические жанры. Это свидетельствует о том, что, несмотря на всю важность научной деятельности в стенах университета, прерогатива отдаётся обучению студентов с целью подготовки их к будущей профессиональной деятельности.

Итак, многочисленные жанры академической коммуникации представляют собой разветвлённую систему, в которой выделяют макрожанр, микрожанр и субжанр. В подавляющем большинстве новых и новейших исследований разных типов дискурса авторы выделяют центральную (или ядерную) и периферийную зоны. Границы академических жанров размыты.

Единой, общепризнанной классификации жанров академической коммуникации в современном английском языке не существует. Сгруппировать академические жанры можно по нескольким параметрам. Так, по каналу реализации академические жанры подразделяются на устные, письменные, смешанные / гибридные и жанры электронной коммуникации. Каждая из этих групп представлена своим уникальным набором жанров.

По цели высказывания можно выделить жанры, используемые в учебной аудитории (учебно-педагогические), и научно-исследовательские жанры (см.

Таблицы 1 (а) и 1 (б) в Приложении 1). По функциональной направленности жанры академической коммуникации делятся на обучающие и контролируемые. Между участниками дискурса существует сложная схема отношений. В результате, выделяются академические жанры, в рамках которых чаще работают студенты, и жанры, которые более активно используются преподавателями.

2.3. Эволюция англоязычного академического дискурса

2.3.1. Становление образовательного процесса в западноевропейском университете

Научное осознание сложившейся к настоящему времени системы дискурсивных жанров требует обращения к истории становления образовательного процесса, а также к истории возникновения и развития жанров академической коммуникации. Следует отметить, что до определённого времени преподавание во всех университетах Западной Европы велось на латинском языке.

В XII–XV вв. существовали три основные формы обучения: лекции и практические занятия, которые подразделялись на репетиции (*repetitio*) и диспутации (*disputations*). Полное, системное изложение учебного предмета по программе называлось *lectio* (лекция). На лекции читались и комментировались научные труды разных авторов. Студенты (школяры) должны были приходить на лекции с книгами, чтобы иметь возможность непосредственно знакомиться с текстами. Для облегчения усвоения материала учащимися и работы преподавателей над текстами книг стали составлять так называемые «суммы (*summae*)», представляющие сокращённое изложение трудов авторитетных авторов и комментариев к ним. «Суммы» играли роль учебных пособий [Маркова: URL: <http://s-history.adygnet.ru/public/dial7-4.pdf>].

Repetitio – это подробное объяснение научного текста. В германских университетах эти занятия проходили в форме диалога между учителем и учеником: учитель задавал вопросы и по ответам судил о знаниях учеников.

Особое значение придавалось диспутам / дебатам, целью которых было научить студента отстаивать свою позицию, убеждать других в истинности своих знаний [Маркова: URL: <http://s-history.adygnet.ru/public/dial7-4.pdf>]. Темы диспутов были самые разнообразные. Предполагаем, что эти два академических жанра – *repetitio* и *disputation* – в дальнейшем постепенно трансформировались в жанры семинара и занятия в малых группах. Термин «*disputation*» также имел другое значение, а именно, публичная защита диссертации / диплома.

В университетском образовании в XVII–XVIII вв. произошло кардинальное обновление технологий обучения: важнейшей частью образовательной программы стала практическая подготовка по разным специальностям, что привело к созданию новых форм и методов обучения – семинарским и лабораторным занятиям, практическим занятиям и др.

В XIX-XX вв. на первый план университетского образования вышла наука. Пришло осознание того, что в центре университетского образования должно быть непосредственное участие студентов в научных исследованиях [Меньшиков: URL: <https://www.portal-slovo.ru/pedagogy/41983.php>].

Университетские отделения, факультеты и исследовательские центры группируются в четыре подразделения:

- *Humanities* (гуманитарные науки);
- *Mathematical, Physical and Life Sciences (MPLS)* (математические, физические науки и науки о живой природе);
- *Medical Sciences* (медицинские науки);
- *Social Sciences* (социальные науки).

Образовательный процесс включает следующие этапы обучения:

1. *Undergraduate* (бакалавриат).
2. *Graduate* (магистратура).
3. *Postgraduate* (аспирантура).

Во второй половине XX-XXI вв. университеты начинают предлагать следующие новые формы обучения: *distance learning* (дистанционное обучение),

continuing education (непрерывное образование), *non-degree study* (обучение, не ведущее к получению степени). Обучение может носить смешанный характер, т.е. совмещается обучение в аудитории и онлайн-обучение (*mix face-to-face and online tuition*).

Дистанционное обучение – это образовательная модель, при которой во время учебного занятия студент и преподаватель находятся территориально в разных местах. Использование информационно-коммуникационных технологий помогает наладить связь между студентом и преподавателем и делает возможным организацию учебного процесса на расстоянии.

Непрерывное образование может принимать различные формы: занятия в будние и выходные дни (*day and weekend events*), еженедельные занятия (*weekly classes*), онлайн-курсы (*online courses*), курсы, направленные на профессиональное развитие (*professional development*), летние школы (*summer schools*), программы, ведущие к получению степени (*degree programmes*) и др.

Многие британские университеты предлагают *taster courses*, или пробные курсы для потенциальных абитуриентов. Эти курсы дают возможность выпускникам школ посетить занятия в рамках выбранного курса и ознакомиться с различными методами обучения.

В западноевропейских университетах студентам предоставляется возможность выбрать *Directed Individual Study Course*, или курс направляемого индивидуального обучения. Курсы такого рода направлены на более глубокое изучение предмета по сравнению со стандартным курсом благодаря учёту индивидуальных способностей студента.

Университетские курсы делятся на обязательные (*required course / core courses / general education courses*) и элективные (*elective courses / optional courses*). Успешное прохождение обязательных курсов необходимо для получения академической степени; курсы по выбору.

В американских университетах основными формами занятий являются лекции и семинары, в основе которых лежит обсуждение материала (*discussion-based seminar*). Американская система образования даёт обширные

знания по курсам; требуется еженедельно читать много литературы и выполнять другие задания: работать над письменными проектами и выпускными работами (*major research papers*), готовить устные презентации. Оценка за курс зависит от успешного выполнения заданий за весь период обучения, а не только от экзамена.

Британская система высшего образования в большей степени опирается на лекции. К основным формам обучения также относятся семинары, занятия в малых группах и защита выпускных работ (*dissertations*). Оценка за курс выставляется по итогам финального экзамена. Неотъемлемой частью университетского обучения является занятие наукой под руководством научного руководителя.

Формы обучения в университете делятся на обучающие и оценочные. Обучающие формы были описаны выше. Приведём примеры оценочных форм. Основной формой оценивания знаний в западноевропейском университете является письменный экзамен. Он может включать вопросы на множественный выбор, вопросы по тексту эссе, по графикам и диаграммам и др. Интерес вызывают *cooperative exams*, которые также называют «*two-stage*», или «*pyramid exams*». Эти экзамены предполагают два этапа: сначала студенты сдают экзамен индивидуально, а затем в группах. В отдельных случаях разрешается пользоваться учебником или конспектами (*open-book* или *open-notes format*). Оценка за экзамен выставляется общая: 70-75 % оценки базируется на результатах индивидуального экзамена, 25-30% – группового.

Наряду с экзаменом, основными методами оценивания считаются:

- *постоянное оценивание на протяжении всего курса обучения (continuous assessment)*. Студенты получают отметки за эссе, проектную деятельность, лабораторные работы, научные исследования и другие виды деятельности;
- *ассоциативные карты (concept maps)*. Они представляют собой диаграммы, на которых изображены связи между идеями, образами, словами и т.д. Использование ассоциативных карт способствует развитию логического мышления;

– *короткие тесты (quizzes)*. Они содержат меньшее количество вопросов, легче по содержанию и требуют меньше времени на выполнение, чем *test* (контрольная работа). Тесты могут быть индивидуальные или групповые, с оценкой и без неё. Существует такая разновидность теста, как *pop quiz*, который предлагается студентам без предварительного предупреждения и без времени на подготовку.

Итак, за период своего становления и развития формы обучения в академической среде претерпели крупные изменения, как в количественном, так и в качественном плане. Образовательный процесс стал чётко делиться на этапы *бакалавриата, магистратуры и аспирантуры*. Основными вехами в формировании университетского образования являются следующие процессы:

- обновление образовательных технологий в XVII–XVIII вв.;
- выдвижение науки на передний план (начиная с XIX в.);
- бурное развитие информационно-коммуникационных технологий (конец XX-начало XXI вв.) и появление инновационных форм и методов обучения.

В настоящее время система западного университетского образования является сложной и многогранной, одновременно с этим чётко структурированной. Однако необходимо отметить, что эта система на протяжении последних трёх десятилетий переживает реформирование. Возникновение и развитие международного, мультикультурного, кросс-культурного и глобального типов образования является выражением изменений отношений между обществом и университетами. Больше внимания стали уделять мобильности студентов, а также соревновательному компоненту в студенческой среде. Реформы в академической сфере направлены на достижение более высоких результатов в обучении, в частности, в развитии навыков научно-исследовательской работы, в обмене академическими знаниями и опытом, в расширении доступа к университетскому образованию. Несомненно, это приведёт к возникновению новых академических жанров и, возможно, к исчезновению некоторых ныне существующих.

2.3.2. Жанровая определённость в аспекте исторического развития (на примере академического жанра лекции как базового устного жанра)

В последующих трёх разделах диссертации будут описаны жанры, на примере которых возможно проследить исторический аспект развития академической коммуникации в английском языке: лекция, эссе, занятие в малых группах (*tutorial*) и практические занятия / обсуждение в малых группах (*small group discussion*). Под историческим аспектом подразумевается рассмотрение жанра как элемента жанровой системы за определённый период развития данной дискурсивной практики.

Являясь базовым устным жанром, лекция со времени своего появления в XII в. занимает уникальное место в системе жанров академической коммуникации. Уникальность проявляется в том, что жанр лекции включает в себя академическую прозу, с одной стороны, и выступление перед аудиторией, обмен репликами, в которых проявляются черты устного дискурса, с другой стороны. При этом академическая проза всегда несёт высокую информационную нагрузку. На протяжении нескольких веков базовые функции лекции остаются неизменными, несмотря на видоизменение и усовершенствование её формата.

Будучи одним из базовых письменных жанров, в образовательной сфере жанр эссе получил особое развитие. Этот жанр возник с появлением в Европе исследовательских университетов в конце XVIII в. Академическое эссе отличается «резкая персонализация», рефлексивность, критичность, академический стиль, точность, чёткость, ясность, богатство мысли, логичность и лёгкость изложения мыслей [Минеева, 2015: 10].

Академические жанры *tutorial* и *small group discussion* представляют собой примеры активного и интерактивного жанров и играют особую роль в получении знаний и формировании профессионального мастерства студентов. Академический жанр *tutorial*, при котором студенты обучаются индивидуально или в малочисленных группах, развился в университетах Оксфорда и Кембриджа в начале XII в., однако роль тьюторов была задокументирована

только в XV в. Изначально тьюторы описывались как преподаватели, которые несли ответственность за поведение и успеваемость студентов.

Назначение академического жанра *small group teaching* – дать возможность учащимся качественно отрабатывать учебный материал. Однако, это происходит при соблюдении определённых условий: наличие мотивации, активность обучающегося, грамотно составленная учебная программа.

Все четыре вышеупомянутых жанра раскрывают разные аспекты образовательного процесса. На лекции студенты отрабатывают теоретический материал. При написании эссе активно развиваются навыки критического мышления и оттачивается умение внятно излагать мысли в письменном виде. На занятиях в малых группах студенты учатся общаться на академические темы, отстаивать свою точку зрения, работать самостоятельно и в группах, развивать навыки академической коммуникации.

Итак, одним из традиционных жанров академического дискурса считается университетская лекция. В Средние века отмечали, что преподаватель «читает» определённую книгу, а студент, соответственно, «слушает» её. Одни книги считались более важными, другие – менее важными. В этой связи лекции делились на ординарные, во время которых преподаватели читали важные (ординарные) книги и экстраординарные. Во время ординарных лекций слушатели не могли прерывать лектора вопросами, а на экстраординарных эта возможность предоставлялась. На вопросы студента мог отвечать не только лектор, но и любой из учащихся [Маркова: URL: <http://s-history.adygnet.ru/public/dial7-4.pdf>].

Английское существительное *lecture* возникло в XIV в. в значении «процесс чтения» от латинского *lectus*, причастия прошедшего времени глагола *legere* (*to read*). Позже, в XVI в., номинация *lecture* приобрела значение «устное выступление перед аудиторией с целью наставления по определённому предмету». Глагол *to lecture* впервые упоминается в 1590 г.

Около 1800 г. в академической культуре произошли изменения. Книги стали доступны, и лекции как источник основного обучающего материала немало потеряли свою значимость. В эпоху Возрождения университетские лекции делились на публичные (*public lectures*) и частные (*private lectures*), так называемые *collegia*. Профессор читал лекцию медленно, давая возможность аудитории записать его слова практически дословно.

Жанр лекции, при соблюдении общего формата, может несколько варьироваться в зависимости от типа лекции. Одним из таких типов являются публичные лекции (нач. XIX в.), которые проводятся для повышения уровня общей образованности людей в разных науках. До появления информационно-коммуникационных технологий на таких лекциях аудитория присутствовала в зале непосредственно перед лектором.

В середине XIX в. в Великобритании и США возникает новая разновидность публичной лекции – *parlor lecture*, или лекция в гостиной. Становится модным приглашать известных лекторов в дома обеспеченных и влиятельных семей и устраивать там лекцию.

Со временем жанр лекции претерпел существенные изменения. Так, в XXI в. прогресс в развитии мультимедийных технологий сделал возможным лектору и слушателям находиться на расстоянии друг от друга, при этом выступление одного лектора теперь одновременно может слушать многомиллионная аудитория.

Лекционное занятие в системе дистанционного обучения представляет собой набор страниц (печатных или электронных), который сопровождается необходимым учебным материалом для самостоятельного изучения студентом. Часто лекция представлена в виде аудио- или видеофайла. В обоих случаях живой контакт учащегося с преподавателем исключен. Однако при использовании аудио-, видеоконференций и телемостов можно организовать «живую» лекцию.

В современном академическом дискурсе лекция обладает определённой структурой, в которую входит план, отражающий основные вопросы лекции;

вступительная часть; основная часть, включающая изложение базовых положений лекционного материала; общие выводы. Лекция строится на принципах системности, информативности, наглядности, доступности восприятия материала. Каждая лекция является логически завершённым звеном единой замкнутой системы – курса лекций. В тексте лекции должны быть чётко связаны между собой структурные, логические и дидактические блоки.

Существуют разные виды академической лекции:

1. Вступительная лекция раскрывает структуру курса, место учебной дисциплины в системе профессиональной подготовки студентов и т. д.
2. Тематические лекции из курса учебной дисциплины.
3. Итоговая лекция проводится после завершения изучения дисциплины.

Таким образом, лекция рассматривается как жанр, а её структурные элементы образуют поджанры [Bhatia, 2004]. Так, S. Yaakov вступление к лекции (*lecture introduction*) рассматривает как один из поджанров лекции [Yaakov, 2013: 11]. Автор отмечает, что во вступлении к лекции оратор должен в любом порядке реализовать три основные функции: определить границы лекции, объявить тему и сориентировать аудиторию на определённый контекст [Там же: 267]. С лингвистической точки зрения лекция представляет собой неординарный жанр, потому что она презентуется в устной форме, но имеет характерные черты письменного произведения (заранее продуманное содержание, чёткая структура, логичность). Одновременно с этим при подаче материала лекции допускается некоторая спонтанность.

Традиционный жанр лекции имеет следующие характерные черты:

1. Лектор – центральный участник лекции.
2. Лекции – это уникальные выступления вживую, привязанные к определённому времени и месту.
3. Формат выступления обычно категоричный со стороны лектора.
4. В процессе подготовки и чтения лекции лектор обычно узнаёт новую и полезную для себя информацию, хотя это не всегда является взаимным процессом со стороны аудитории.

5. Выступление может сопровождаться визуальным материалом или презентацией.

6. Допускается лимитированное вовлечение аудитории в лекционный процесс [Lecture 2.0: URL: https://en.wikiversity.org/wiki/Lecture_2.0].

Одной из разновидностей лекции является «*chalk and talk lecture*», или лекция с применением традиционной доски. При таком подходе лектор, как правило, подкрепляет свои устные заявления заметками на доске.

Жанр лекции существенно изменился благодаря использованию информационно-коммуникационных технологий и мультимедийных средств, что позволило применять на лекционных занятиях видеоматериал, графические средства и даже проводить лекции в режиме онлайн.

С началом процесса глобализации национальный состав студентов в ведущих университетах мира стал значительно более разнообразным, что также отразилось на жанре лекции. Теперь, выступая перед международной аудиторией, лектор в своём поведении, внешнем виде, манере подачи материала должен учитывать факт культурного своеобразия той или иной нации. Как отмечают финские исследователи A.R. Tehrani и H.V. Dastjerdi, при выступлении, особенно перед международной аудиторией, лектору важно учитывать скорость своей речи, а также лексико-грамматические, межличностные, дисциплинарные и культурно-ориентированные особенности [Tehrani, Dastjerdi, 2012: 423].

Итак, становление жанров академического дискурса в Великобритании началось с появления первых университетов в XII в. Жанр лекции является основополагающим в академическом дискурсе на протяжении всей истории развития западных университетов. С течением времени этот жанр видоизменялся и приобрёл вариативные формы. Базовыми принципами академической лекции являются системность, информативность, наглядность, доступность восприятия материала.

2.3.3. Жанровая определённость в аспекте исторического развития (на примере академического жанра эссе как базового письменного жанра)

Эссе как жанр академического общения стал важной формой обучения в университетах англоязычных стран, т.к. по содержанию эссе оценивается степень усвоения материала и уровень владения навыками письма. Во многих университетах, особенно при поступлении на факультеты гуманитарных и социальных наук, от абитуриентов требуют так называемое *admissions essay* / вступительное эссе.

Эссе представляет собой прозаическое произведение философского, литературного, исторического, публицистического или иного характера, излагающее в эмоциональной, непринужденной форме соображения автора [Жеребило, 2010: 469]. Как особая письменная жанровая форма понятие «эссе» было введено М. Монтенем в работе «Опыты» в 1580 г. В английской литературе этот термин впервые был употреблён Ф. Бэконом в его книгах в 1597, 1612 и 1625 гг.

Изначально эссе считалось литературным жанром, который возник из жанровых форм менипповой сатиры и сократического диалога. Историческими причинами возникновения исследуемого жанра были общественно-политические изменения в Европе периода Возрождения – зарождение и развитие класса буржуазии, и социально-психологические (мировоззренческие) сдвиги в массовом сознании эпохи Ренессанса – разрушение теоцентрической модели мира с заменой её на антропоцентрическую (научную) [Дмитровский, 2002: URL: <http://www.dissercat.com/content/esse-kak-zhanr-publitsistiki#ix-zz3mOmRk511>].

Академическое эссе (другими словами «paper») – это специфический письменный жанр, функционирующий в рамках установленных норм и правил. Современные эссе пишутся в прозе и могут включать в себя ряд элементов: литературную критику, научные аргументы, наблюдения из повседневной жизни, воспоминания, размышления автора. В числе основных требований к эссе можно назвать чёткость и лаконизм, свободную композицию, внутреннее

смысловое единство, творческий подход к осмыслению предложенной темы, способность аргументировать основные положения и выводы, обоснованность, доказательность и оригинальность постановки и решения проблемы.

Академические эссе можно классифицировать по различным признакам. Типология эссе по цели высказывания выглядит следующим образом:

1. *Cause and effect essay* / «причинно-следственное эссе». В эссе этого типа используются случайные событийные цепочки, связывающие причину и следствие. Мысли должны излагаться в хронологическом порядке.
2. *Compare and contrast essay* / «сравнительно-сопоставительное эссе». В нём подчёркиваются сходства и различия между двумя объектами [Making Sense...: 2005].
3. *Descriptive essay* / «описательное эссе». Характеризуется наличием в тексте деталей, которые вызывают к чувственному восприятию читателя, его эмоциональной, физической и интеллектуальной восприимчивости. В тексте эссе необходимо использовать метафоры, сравнения и другие стилистические приёмы.
4. *Dialectic essay* / «диалектическое эссе». В основном встречается в академической области «философия». Автор эссе продумывает тезис и аргумент к нему, затем контраргумент, на который позже может появиться новый аргумент, таким образом, расширяя поле для дискуссии.
5. *Exemplification essay* / «иллюстративное эссе». Для него характерно обобщение и наличие репрезентативных и правдоподобных примеров [Там же].
6. *Critical essay* / «критическое эссе». Это аргументированное письменное произведение, цель которого – дать объективный анализ предмета обсуждения. Написание этого вида эссе требует проведения исследования и анализа разных точек зрения, строгой внутренней логики и структуры.
7. *Expository essay* / «экспозиторное эссе». Под этим поджанром эссе понимается целостное, связное, логично организованное письменное произведение на заданную тему в ограниченном объёме. Автор генерирует собственные идеи

на основе переработанной информации. Необходимо выдвинуть тезис и убедительно аргументировать его. Данный жанр является основой более крупных академических письменных форм, таких как курсовая и дипломная работа, научная статья и диссертация [Мартынова, 2006].

Академическое эссе должно содержать цель или мотив, следовательно, задача автора – убедить читателей в определённой идее [Duffin, 1998: URL: <http://timothyquig/ley.net/vcs/essay.html>]. Цель академического эссе – развивать у студентов навыки критического мышления.

Существует две основные модели написания академических работ:

1. «*Thesis model*»: автор заявляет свою позицию по определённой проблеме, а затем доказывает и обосновывает её.
2. «*Process model*»: автор выдвигает гипотезу по определённой проблеме и разрабатывает исследовательские действия для проверки своей гипотезы.

Вне зависимости от модели, эссе должно иметь вступление с постановкой проблемы и вариантами её решения, основную часть и заключение с полученными результатами. В каждом новом абзаце ожидается решение отдельной задачи, заявленной в эссе. Цитаты в академических текстах употребляют в том случае, когда сам автор эссе не способен выразить мысли лучше, чем это уже было сделано до него [Essay Style Guidelines: URL: <https://brocku.ca/social-sciences/cpcf/essay-style-guidelines/>].

Процесс написания эссе включает следующие этапы:

- обдумывание темы;
- выдвижение тезисов;
- приведение аргументов;
- конспектирование научно-исследовательской литературы;
- поиск идей;
- составление плана;
- просмотр и редактирование;
- окончательная корректировка.

Подробно лексическая, синтаксическая, стилистическая и композиционно-смысловая организация текста академического эссе описывается в Главе 4.

Итак, становление жанра академического эссе начинается в зрелом средневековье. Эссе используют для проверки усвоения материала, а также для развития навыков письма и рассуждения на заданную тему. Современные академические эссе пишутся в прозе и характеризуются краткостью изложения. По цели высказывания эссе делятся на причинно-следственные, сравнительно-сопоставительные, описательные, диалектические, иллюстративные, критические и экспозиторные. Эссе имеет определённую структуру: вступление с постановкой проблемы и вариантами её решения; основная часть, содержащая размышления автора; заключение, суммирующее аргументы автора.

2.3.4. Жанровая определённость в аспекте исторического развития (на примере интерактивных обучающих академических жанров «*tutorial*» и «*small group discussion*»)

Все жанры в современном англоязычном академическом дискурсе в той или иной мере нацелены на взаимодействие с аудиторией, но некоторые представляют собой типичные примеры открытой двухсторонней коммуникации: они напрямую призывают коммуникантов к взаимодействию, стимулируют ответную реакцию аудитории и т.д. Такие жанры называются интерактивными, к ним относятся жанры «*tutorial*» и «*small group discussion*».

По мнению М.В. Гулаковой и Г.И. Харченко, под интерактивным обучением понимается «специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в процессе совместной работы студентов» [Гулакова, Харченко 2013: 1]. Интерактивное взаимодействие во время занятия делает процесс усвоения материала более продуктивным, т.к. преподаватель старается создать условия, при которых студент ощущает свою интеллектуальную состоятельность.

Любую коммуникацию следует трактовать как субъектно-объектные отношения с обратной связью. В исследуемых дискурсивных жанрах коммуникатором и реципиентом выступают преподаватель и студент, а также студенты, общающиеся между собой. При этом происходит постоянная смена коммуникативных ролей.

Недавние исследования интерактивных жанровых разновидностей показали, что к двум компонентам структуры жанра – его форме и содержанию – следует добавить цель. Таким образом, «жанровая триада» определяется как единство формы, содержания и цели [Ihlström, Lundberg, 2003: URL: https://www.ida.liu.se/~steho87/und/tjDes_IT/genre/hiccs36.pdf].

Интерактивный жанр обладает некоторыми конститутивными признаками: тематическая определённость, направленность интеракции, общение по модели «преподаватель – студент», синхронность / асинхронность коммуникации [Наумова, 2011: 26]. К вышеупомянутым признакам следует добавить ещё один: коммуникация по модели «студент – студент», поскольку полноценную интерактивность жанр обретает только при условии взаимодействия на занятиях студентов между собой.

По своей функциональной направленности «*tutorial*» и «*small group discussion*» относятся к обучающим жанрам, обладающим активным и интерактивным характером соответственно. Одна из сильных сторон жанра «*tutorial*» видится в том, что работа в этом жанре побуждает студентов и тьюторов вступать в диалог на высоком профессиональном уровне (Shale, 2008: 88). Коммуникация проходит по вектору «преподаватель – студент». Особая значимость этого жанра видится в том, что он ориентирует студентов на активную самостоятельную работу, а также на совместную работу с тьютором.

Алгоритм проведения *tutorial* следующий:

- 1) студенты встречаются с преподавателем индивидуально или группами один или два раза в неделю;
- 2) студенты самостоятельно готовятся к встрече с преподавателем (читают литературу, пишут эссе);

3) при личной встрече студенты обсуждают письменную работу с тьютором.

У каждой студенческой группы есть свой наставник, профессор. На таких занятиях обстановка менее формальная по сравнению с лекциями. Студентам предоставляется возможность обсуждать темы, задавать вопросы преподавателю. Занятия в малых группах подразумевают активное взаимодействие преподавателей и студентов. Эта форма занятий не предусматривает получения новой информации и ведения конспектов. Идёт процесс отработки и закрепления материала.

На занятиях данного типа студенты часто выступают с устными презентациями, которые сменяются дискуссией по теме. Цель жанра «*tutorial*» состоит в том, чтобы развивать критическое мышление студентов, их способность размышлять в определённой предметной области, оперировать необходимой терминологией.

Основное отличие жанра «*small group discussion*» от «*tutorial*» заключается в том, что целевая аудитория первого – группа людей, объединённая схожими интересами. В университете на занятия такого рода приходят студенты для обсуждения определённой темы по предмету в рамках учебного курса. Жанр «*small group discussion*» используется при обучении студентов разных уровней подготовки в группах от пяти до пятнадцати человек. При этом состав студентов на таких занятиях может быть межуниверситетским. Основное преимущество этого жанра заключается в том, что он предоставляет существенно больше возможностей для взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем, чем во время лекции. Общение принимает разные формы: студент – студент, студент – несколько студентов, студенты между собой (*peer learning*).

С целью обеспечения системного подхода к изучению предмета на занятиях в малых группах (*small group discussion*) выдвигаются цели, ассоциированные с целями лекции и *tutorial*. Применение в процессе обучения интерактивного жанра «*small group discussion*» помогает студентам самостоятельно оценивать свой уровень подготовки, готовность к сотрудничеству и развитию

необходимых навыков. Таким образом, сам процесс групповой работы становится инструментом обучения. Занятие с использованием описываемого жанра помогает: 1) научиться работать в группе и совместно выполнять задания; 2) обрести навыки межличностного общения; 3) научиться «слышать друг друга»; 4) осознать, что зачастую в группе к решению проблемы находится более креативный подход и т.д.

Интересен опыт Оксфордского университета, в котором апробировали жанр «*team teaching*» / «*преподавание в команде*». В рамках этого жанра два или более тьюторов делят между собой обязанности инструктора, каждый из них высказывает свою точку зрения на обсуждаемую проблему и, таким образом, они приносят свои индивидуальные идеи для обсуждения со студентами. Данный подход демонстрирует возможность сосуществования различных точек зрения на теорию и практику в рамках одного предмета и позволяет изучать суть проблемных вопросов во всей их глубине [Small group teaching: URL: <https://www.learning.ox.ac.uk/support/teaching/resources/teaching/>].

Популярным форматом проведения *small group discussion* по разным дисциплинам является проблемное обучение (*problem solving learning*). На занятие выносятся какая-то проблема, как правило, из реальной жизни, которая требует объяснения или обсуждения в группе. Руководит процессом обсуждения тьютор, который является экспертом по данной проблеме. Роль тьютора ограничена и сводится к отслеживанию хода дискуссии. Трансляция знаний студентам, как во время лекции, исключена. Проблемное обучения в рамках *small group discussion* рассматривается не только как интерактивный, но и как социальный процесс, при котором знания создаются путём коллективного решения проблемы.

Активные и интерактивные жанры академического общения используются при изучении дисциплин различных направлений.

Итак, использование на занятиях активных и интерактивных жанров позволяет интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний. Эффективность усвоения материала обеспечивается за

счёт предельно активного включения студентов в процесс обучения и последующего свободного оперирования ими.

ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 2

В Главе 2 описывается генезис англоязычного академического дискурса: представлена его историко-социальная периодизация, исследуется роль классических мёртвых и современных европейских языков в формировании англоязычного академического дискурса. Наряду с этим, исследуемый дискурс описывается как система коммуникативных жанров.

1. Англоязычный академический дискурс как сложная, структурированная коммуникативно-семиотическая система зародился с появлением первых европейских университетов в XI веке. На формирование академической коммуникации существенно повлияли исторические и социальные процессы, а также изменения представлений о языке и его функциях.

2. Классические мёртвые латинский и древнегреческий языки, наряду с современными европейскими языками, оказывали и продолжают оказывать существенное влияние на формирование англоязычного академического дискурса. Древнегреческий и латинский языки играют в этом процессе несоизмеримо бóльшую роль, что свидетельствует об изначальной функциональной консервативности языка академической коммуникации. Влияние современных языков выражено наиболее эксплицитно на лексическом уровне. Лексический фонд подъязыка академической коммуникации активно пополняется за счёт процессов заимствования, словообразования, транстерминологизации.

3. Англоязычный академический дискурс включает в себя общеупотребительную лексику, общеобразовательную университетскую лексику; узкоспециальную терминологию; интернациональный лексический компонент, представленный научно-техническими терминами.

4. Жанру присущи следующие признаки: коммуникативная цель; объём речевого ряда; характер адресованности; модель автора; содержание события;

формально-языковая и коммуникативная организация и узнаваемость участниками общения; целенаправленность, целостность и завершенность; тематическая предрасположенность; оценочная точка зрения; композиционный стандарт; стилистическое оформление. Каждый жанр обладает формой, содержанием и целью. Под академическими жанрами подразумевается совокупность жанров, возникших и развивающихся в рамках университетской деятельности. Достоверно выделяемые базовые жанры академической коммуникации складываются в единую, непротиворечивую классификационную систему, включающую макрожанры (или гипержанры) и микрожанры (или субжанры). Данные жанры классифицируются по каналу коммуникации, цели высказывания, функциональной направленности.

5. Жанры англоязычного академического дискурса можно представить в виде поля, в котором выделяются ядерная и периферийная зоны. В ядро дискурса входят жанры, которые считаются наиболее востребованными и, как следствие, наиболее частотными в академической коммуникации, а именно, жанры академической лекции академической статьи и академического эссе. Остальные жанры академической коммуникации являются периферийными, подчинёнными вышеупомянутым трём ядерным жанрам. Важной отличительной чертой академического дискурса является переплетение в нём научно-исследовательских и учебно-педагогических жанров.

6. Жанры академического дискурса являются сложными образованиями с позиций параметра статики / динамики. С одной стороны, они устойчивы и консервативны, с другой – они могут видоизменяться и усовершенствоваться под влиянием инновационных процессов в сфере университетского образования. С появлением информационно-коммуникационных технологий возникли академические жанры нового формата: студенческая электронная видеоконференция, онлайн лекция, вебпроект, онлайн консультация, академическая веб-страница университета и др.

7. Основными этапами в становлении системы западноевропейского университетского образования считаются: обновление образовательных технологий (XVII – XVIII вв.), выдвижение науки на передний план (начиная с XIX века), бурное развитие информационно-коммуникационных технологий и появление Интернета (конец XX – начало XXI вв.). Естественным образом, всё это повлияло на формирование системы жанров подъязыка современной академической коммуникации.

8. А. Становление жанров англоязычного академического дискурса прослеживается на примере базового устного жанра лекции, базового письменного жанра эссе, а также новейших обучающих академических жанров: занятие в малых группах (*tutorial*) и обсуждение в малых группах (*small group discussion*).

Б. К основным принципам академической лекции относятся системность, информативность, наглядность, доступность восприятия материала. Общими признаками эссе как высокочастотного письменного жанра считаются небольшой объём, конкретная тема и её субъективная трактовка, относительно свободная композиция, непринуждённость повествования, внутреннее смысловое единство и т.д. Цель эссе заключается в развитии творческого мышления студента и усовершенствовании им навыков письменной речи.

В. Современные активные и интерактивные обучающие академические жанры способствуют большей эффективности усвоения материала за счёт активного вовлечения студентов в образовательный процесс. Конститутивными признаками названных жанров считаются следующие: тематическая определённость, формально-языковая и коммуникативная организация, направленность интеракции, степень интерактивности (низкая – средняя – высокая), узнаваемость участниками общения, общение по моделям «преподаватель – студент(ы)» «студент – студент(ы)», «студент(ы) – преподаватель», синхронность / асинхронность коммуникации, регламентированность.

Глава 3. Системные отношения в жанровой иерархии современного англоязычного академического дискурса

Настоящая глава посвящена исследованию академических текстов с позиций их жанрового своеобразия и стилистической принадлежности. Жанрово-стилистический анализ дискурса предполагает описание основных семантических связей, на которых базируется системность языковых единиц, конституирующих академический дискурс: парадигматических, синтагматических, эпидигматических.

Академические жанры описываются с дискурсивных позиций, так как существование жанров обусловлено коммуникативными событиями, основанными на целенаправленных действиях коммуникантов. Как отмечалось ранее, в современном академическом дискурсе контингент языкового коллектива составляют студенты, преподаватели, учёные, аспиранты, исследователи, научные работники. Необходимо отметить, что данный контингент способен выполнять более одной роли в рамках дискурса, что может быть обусловлено различными мероприятиями и событиями, проводимыми в стенах университета. Так, профессор, занимающийся научной деятельностью, публикуя свои статьи или выступая на научных конференциях, проявляет себя в роли учёного; преподаватель, повышающий квалификацию на курсах, выступает в роли обучаемого; аспирант способен параллельно выполнять три роли – студента, исследователя и преподавателя при наличии нагрузки. Кроме того, модус коммуникации оказывает существенное воздействие на видоизменения жанра. Например, преподаватель может проходить курсы повышения квалификации очно, а может делать это онлайн. Следовательно, в зависимости от роли и модуса меняются правила поведения и рамки (условия) академической коммуникации. Всё это находит отражение в вариативности академических жанров и в их структуре.

В Главе 3 целесообразно не только описать статические характеристики академического стиля и академических жанров, но и проанализировать их динамические особенности в терминах стратегий, под которыми понимаются системные обобщения способов речевой деятельности, и, таким образом, вскрыть их коммуникативный потенциал. На примере жанров академической лекции, академического эссе, научной / академической статьи будут описаны семантические связи, на которых базируется системность языковых единиц, конституирующих академический дискурс, а именно парадигматические, синтагматические, эпидигматические. При этом академический текст рассматривается как дискурсообразующая единица.

Наряду с этим, в Главе 3 предпринимается попытка исследовать прагматический характер отношений в современном англоязычном академическом дискурсе на примере вышеупомянутых базовых жанров. Кроме того, описываются такие свойства современного англоязычного академического текста / дискурса, как интертекстуальность и интердискурсивность.

3.1. Жанрово-стилистическая характеристика академических текстов

Жанры и стили академического дискурса занимают особое место в иерархии академической коммуникации (см. Рис. 1).

Рисунок 1.

Иерархия академической коммуникации



Любой функциональный стиль представляет собой сложное единство. По мнению М.Н. Кожиной, это объясняется тем, что на речь и создание её стилевого своеобразия одновременно воздействует множество внелингвистических факторов. Сами функциональные стили (макростили) выделяются и классифицируются на основе базовых (первичных) экстралингвистических стилеобразующих факторов, а именно социально значимой, исторически сложившейся сферы общения и вида деятельности, соотносительных с той или иной формой общественного сознания (наука, политика, искусство и т.д.), назначением её в обществе и целеполаганием, а также формой мышления. М.Н. Кожина справедливо полагает, что каждый функциональный стиль подразделяется на более частные стилистико-речевые разновидности: подстилевые, жанровые и т.д. Таким образом, каждый конкретный текст обладает одновременно стилевыми чертами макростиля и стилевыми особенностями, образуемыми комплексом стилеобразующих факторов этого текста [Кожина, 2006(а): 146-147].

Стиль реализуется, как правило, в условиях групповой и массовой коммуникации. Групповая коммуникация в рамках академического дискурса осуществляется в ходе учебной лекции, семинарского занятия и т.д. Лектор, преподаватель имеют непосредственную связь со своими слушателями. Формы, степень интенсивности, характер обратной связи зависят от жанра устного выступления, но в любом случае речь остаётся в рамках официальной ситуации. Книжная речь отличается от разговорной употреблением более сложных синтаксических конструкций, большей логичностью, последовательностью, связностью изложения [Трошева, 2006: 514].

В каждом стиле выделяются стилеобразующие факторы, обусловленные спецификой функционального стиля. К ним относятся: 1) назначение соответствующей формы общественного сознания; 2) форма мысли; 3) тип содержания; 4) цели коммуникации; 5) задачи коммуникации (Жеребило, 2010: 369). Так, *назначение* университетов как общественных институтов видится в осуществлении научной деятельности и предоставлении высшего профессионального образования. Во время обучения развивается *логическое* и *критическое мышление*. *Тип содержания* академической коммуникации определяется тематической заданностью общения. *Цель академической коммуникации* – передача и приобретение профессиональных знаний, обучение навыкам научно-исследовательской деятельности, развитие навыков логического и критического мышления. Цель определяет *задачи* академической коммуникации, к которым относим следующие: обучение студентов путём трансляции новых знаний, приобщение студентов к научной деятельности, знакомство учащихся с особенностями их будущей профессии и приобщение их к профессиональному сообществу, проверка знаний студентов, обучение навыкам работы с литературой и техническими средствами и т.д.

Стиль академической коммуникации создаётся и выражается в речевой деятельности, в процессе употребления языка и запечатлевается в академиче-

ских текстах. Как утверждает М.Н. Кожина, «стиль – это одно из существенных свойств текста, формирующихся и выражающихся в его речевой системности, обусловленных в той или иной сфере и ситуации общения определённой совокупностью *экстралингвистических стилеобразующих факторов*» [Кожина, 2006(в): 511].

Стиль имеет двухуровневую структурную организацию: 1) экстралингвистические особенности стиля, обусловленные сферой его употребления, окружающей обстановкой и др.; 2) интралингвистические особенности, присущие конкретному стилю и выделяющие его в системе функциональных стилей языка. Экстралингвистические черты формируют границы стиля и оказывают влияние на отбор языковых средств для осуществления коммуникации. К ним относятся:

- функция языка, доминирующая в данном стиле (функция общения, сообщения и воздействия);
- сфера общения (институциональная или межличностная);
- форма общественного сознания (например, логико-понятийное – для научного стиля);
- тема (тематическая заданность общения);
- хронотоп (время и место протекания коммуникации);
- обобщенный тип адресанта (его выраженность или принципиальная невыраженность в общении);
- интенция (коммуникативное намерение) адресанта;
- обобщенный тип адресата (целевая аудитория или массовый адресат).

Интралингвистические особенности стиля включают в себя:

- типичную форму общения (устную / письменную / электронную);
- типичный вид речи (диалог / монолог);
- стилевые нормы;
- устойчивые типы языкового оформления речи;
- субъективность / объективность речи;

– креативность / клишированность в использовании языковых средств.

Необходимо отметить, что вопрос о выделении академического функционального стиля / подстиля остаётся дискуссионным. Так, академический стиль выделяется О.С. Ахмановой [Ахманова, 2004(а): 455]. Н.Г. Валеева различает академический подстиль наряду с научно-популярным в рамках научного стиля. Первый рассчитан на подготовленного читателя, второй – на непрофессионала или на недостаточно научно подготовленного адресата [Валеева: URL: <https://www.trpub.ru/articles/harakteristika/>]. В то же время Е.А. Баженова и М.П. Котюрова в рамках научного стиля выделяют академический тип жанра научной литературы, который приравнивают к собственно научному типу. Среди других разновидностей жанров научной литературы упоминаются информационно-реферативный, справочно-энциклопедический, научно-оценочный, научно-учебный, научно-методический (инструктивный) и научно-деловой [Баженова, Котюрова, 2006(а): 58]. В западной литературе часто говорится о стиле академического письма.

Мы разделяем мнение тех лингвистов, которые заявляют о существовании академического подстиля в рамках стиля научной прозы. Академический подстиль в английском языке является линейным, а это означает, что он имеет центральную тему и все компоненты стиля дополняют основную линию аргументов. Главными интралингвистическими чертами академического подстиля считаются:

- сложность (письменная речь сложнее устной, т.к. содержит более длинные и усложнённые слова и синтаксические конструкции);
- формальность / официальность;
- точность (информация должна быть достоверной);
- объективность;
- однозначность;
- ясность (должна существовать связь между частями текста, что достигается путём употребления сигнальных слов);

- хеджинг, т.е. лингвистический приём, который используется для снижения уровня категоричности высказывания [G. Lakoff, 1973];
- ответственность (автор несёт ответственность за используемые материалы, источники, аргументацию) [Academic writing style – Using English for Academic Purposes: URL: <http://www.uefap.com/writing/feature/intro.htm>].

В академическом подстиле преобладают абстрактно-теоретический компонент текста, обстоятельность и глубина описания. Этот стиль характеризуется употреблением общеобразовательной университетской лексики; специализированной терминологии; межнаучной, или общенаучной терминологии. Неотъемлемой частью академических текстов является большой цитатный компонент. Форма общения может быть устной, письменной и электронной. Наблюдается монологическая и диалогическая речь в зависимости от жанра и интенций участников коммуникации. В письменной речи мысли должны быть организованы в абзацы, разделы, главы.

К неязыковым аспектам академического стиля относится использование формул, уравнений, символов, а также графиков, таблиц, рисунков, диаграмм и других графических репрезентаций. Это свидетельствует о том, что современный англоязычный академический дискурс, в рамках которого функционирует академический стиль, имеет семиотическую составляющую и носит гибридный характер.

На характеристику стиля академической коммуникации влияет тесная связь академического дискурса с научным и профессиональными дискурсами. На эту связь указывает зарубежный лингвист I. Fortanet (2005 г.). Именно научный дискурс является источником общенаучной и специализированной терминологии в стиле академической коммуникации. Профессиональную направленность современный академический дискурс приобретает, в частности, в условиях конференции. Важной характерной чертой профессиональной коммуникации является широкое употребление терминов. Благодаря тесной связи

с научным и профессиональными дискурсами в академическом дискурсе происходит формирование специального профессионального знания. Академический дискурс соотносится с профессиональным посредством использования «языка для специальных целей». Таким образом, использование специфического подязыка науки является одним из критериев, выделяющих академическую коммуникацию среди прочих форм институционального общения.

Кроме широкого употребления терминов, для академического стиля характерно использование академических клише с целью привлечения внимания аудитории к наиболее важной информации. Например:

But I call your attention to those black pancake structures on the left panel (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

По установленным нормам академический текст должен быть безличным, однако периодически в текстах данного стиля повествование ведётся от 1-го лица. Например:

So I will very briefly describe our efforts first that are going on at the University of Central Florida, in this direction (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

I am convinced the humanities offer us a way through, one way to help us avoid that ever-looming national suicide (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

Для установления более тесного контакта с аудиторией выступающий может привлекать внимание при помощи небольшого иронического отступления. Например:

And I've been told that I should say that whatever I am saying here is purely my own and I do not represent the opinions of the U.S. Government. So, if there is going to be any blame, it rests on me and if there is going to be any accolade it also is going to rest on me (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

Каждый стиль реализуется через разветвленную систему специфических жанров. Жанры академических текстов – это особого рода форма организации текстового материала, который характеризуется общностью содержательных, структурно-композиционных и стилистических признаков. Жанр предусматривает определённый объём текста, принципы отбора языкового материала и

стилистическое оформление самого текста. К основным функциям академических жанров следует отнести следующие: информативную, оценивающую и воспитательную.

К жанрообразующим признакам относятся протяженность текста, его горизонтальное и вертикальное членение, способы изложения мысли, форма языковой манифестации (устная, письменная), вид речи (монологическая, диалогическая), тип содержания и другие факторы [Салимовский, 2002: 36-37].

Академические тексты многообразны по своей природе (см. Рис. 2). Их можно дифференцировать по областям научного знания: гуманитарные науки; математические, физические науки и науки о живой природе; медицинские науки; социальные науки. Кроме того, выделяются тексты научные, научно-популярные, учебные, реферативные, справочные, рецензии и т.д.

Рисунок 2. Типы академических текстов и области научного знания



Представим краткую характеристику некоторых типов *академических текстов*, под которыми понимаем такого рода тексты, содержание которых связано с реализацией науки как формы общественного сознания, а также с

передачей научных знаний в студенческом и профессиональном сообществах. Академические тексты отражают теоретическое мышление, выступающее в понятийно-логической форме, для которого характерны объективность и отвлечение от конкретного и случайного, логическая доказательность и последовательность изложения. Цель научного текста, также как и общая цель научной речи, – «сообщение нового знания о действительности и доказательство её истинности» [Кожина, 2006(б): 242].

Академические тексты представлены несколькими разновидностями и включают в себя тексты лекций; учебников и учебных пособий разных типов; эссе; тезисов и статей; диссертационных, дипломных, курсовых и экзаменационных работ; прощальной благодарственной речи; рецензий; презентаций; портфолио; отчётов о научной деятельности; заявок на получение гранта и многие другие. Выделяется несколько типов исследуемых текстов. Так, научно-информационный тип текста охватывает вторичные научные документы, например, реферативные журналы.

Научно-популярные статьи, обзоры, рецензии и т.д. тяготеют к аналитико-обобщённому изложению и к характеру речи и стиля, близкому к научному, но с публицистическим, экспрессивно воздействующим и ярким оценочным компонентом.

Научно-справочный вид текста реализуется в справочниках и имеет самую высокую степень обобщения. Справочные издания составляются на основе фактографических сведений, содержат апробированные сведения и рекомендации для их практического применения.

Учебно-научный, или научно-образовательный тип текста представлен учебниками и учебными пособиями, курсами лекций и т.д. Они отличаются большой степенью доступности изложения с учётом их дидактического назначения [Валеева: URL: <https://www.trpub.ru/articles/harakteristika/>].

В.В. Дементьев справедливо отмечает, что «сопоставление стиле- и жанрообразующих факторов выявляет более конкретный характер последних:

сфере общения (стиль) соответствует типовая коммуникативная ситуация (жанр); глобальным функциям языка (стиль) – конкретные цели говорящих (жанр) и так далее» [Дементьев, 2010: 130]. В рамках исследуемого дискурса можно привести следующий пример: академическому стилю соответствует жанр семинарского занятия, целью которого является обсуждение и проверка знаний студентами лекционного материала.

Системность стиля академической коммуникации отражается в следующих параметрах речевых жанров: а) содержательная сторона; б) коммуникативная цель; в) образ автора; г) характер адресата; д) система языковых средств и особенности их организации.

Итак, приходим к следующему выводу. Стиль академической коммуникации – это уникальное сочетание коммуникации в научной среде и коммуникации в университетской сфере. Академический стиль представляет собой информационное пространство функционирования устных, письменных и электронных академических речевых жанров. Он выделяется на основе социально значимой, исторически сложившейся сферы общения в университетской среде, которая имеет важное назначение в любом цивилизованном обществе. Границы стиля формируются экстра- и интралингвистическими факторами. Стиль и жанр являются неотъемлемыми структурами академического текста, обладающими национально-культурным своеобразием. Стиль реализуется через систему жанров, которые, в свою очередь, состоят из текстов, обладающих общностью содержательных, структурно-композиционных и стилистических признаков. Стиль академической коммуникации подвержен влиянию тесной связи исследуемого академического дискурса с научным и профессиональным дискурсами, при этом связь с последним осуществляется через понятие «язык для специальных целей».

В следующих разделах диссертации планируем более подробно описать парадигматические, синтагматические, эпидигматические отношения в лексике на примере базового устного академического жанра – жанра лекции, и

двух базовых письменных академических жанров – академического эссе и научной статьи, в рамках англоязычного академического дискурса.

3.2. Общее описание системных отношений в современном англоязычном академическом дискурсе

Пространство современного англоязычного академического дискурса само по себе предельно и внутренне делимо [Зернецкий, 1992: 17]. Континуум дискурса подразделяется на сегменты, между которыми осуществляются определённые связи и взаимоотношения. Существует три основных измерения лексико-семантической системы языка: парадигматика, синтагматика и эпидигматика [Шмелёв, 1973: 191]. Так, под парадигматикой О.С. Ахманова понимает «рассмотрение единиц языка как элементов его системы, как совокупности структурных единиц, объединяемых в памяти и связанных отношением противопоставления <...>; единицы языка объединяются, таким образом, несмотря на невозможность реального их объединения в акте речи» [Ахманова, 2004(б): 310]. Синтагматику лингвист описывает как первую фазу исследования языка, состоящую в последовательном разделении текста на всё менее протяжённые единицы [Ахманова, 2004: 408-409].

По определению Т.В. Жеребило, термин «парадигматика», образованный от лексемы «парадигма», может употребляться в трёх значениях: «1) один из двух аспектов исследования языка: изучение элементов языка и классов этих элементов, находящихся в отношениях противопоставления путём выбора одного из взаимоисключающих элементов; 2) в грамматике учение о строении и структуре парадигм разных типов, их классификации и объединении в более сложные единства; 3) система парадигм или их совокупность в данном языке. Совокупность парадигматических отношений в том или ином языке» [Жеребило, 2010: 253].

При этом под синтагматикой Т.В. Жеребило понимает «наличие в языке синтагматических отношений, объединяющих единицы языка в их одновременной последовательности, в связи с чем в синтагматические отношения вступают слова (совокупность морфем и слогов), словосочетания, аналитические наименования, предложения (совокупность членов предложения) и сложные предложения» [Жеребило, 2010: 325].

Парадигматические и синтагматические отношения Н. Bussmann определяет как «основные лингвистические отношения, которые описывают сложную структуру языковой системы». Парадигматические отношения между языковыми элементами устанавливаются на вертикальном уровне, в то время как синтагматические отношения определяются способностью элементов соединяться горизонтально (линейно). Парадигматические отношения также можно назвать «ассоциативными», потому что они представляют собой связи между отдельными элементами в специфическом окружении с такими элементами в памяти, которые потенциально могут заменить первые. Парадигматические отношения основаны на критерии выбора и распределения языковых элементов и являются основой, например, для установления набора фонем в языке путём построения минимальных пар и т.д. [Bussmann, 2006: 855].

Е.С. Кубрякова отмечает, что понятие парадигматики в лексике было обогащено введением в её описание «третьего измерения», относящегося к деривационным связям слов и получившего специальное название «эпидигматика», которая отражает способность слова, с учётом словообразования и процессов его семантического развития, входить одновременно в различные лексико-семантические парадигмы [Кубрякова, 1990: URL: <http://tapemark.narod.ru/les/366b.html>].

Под эпидигматикой, по мнению Т.В. Жеребило, понимается «иерархическая семантическая производность современного многозначного слова, которая сложилась исторически и образует внутреннюю структуру его значения». При этом «при эпидигматическом анализе слова рассматриваются как наборы

интегральных и дифференциальных признаков, которые дают возможность установить деривационные внутрисловные зависимости значений, отграничивающие одно значение от другого». Единицей эпидигматики является эпидигма, т.е. «совокупность иерархически производных значений, сложившихся исторически, в многозначном слове» [Жеребило, 2010: 468].

Как справедливо отмечает С.А. Моисеева, лексические единицы в эпидигматике представлены как семантическая парадигма, которая представляет собой срез её развития «вглубь», по вертикали (полисемия), по горизонтали (словообразование), с ассоциативными связями между ними, что позволяет исследовать лексему как динамическую структуру со своим смысловым фокусом, вплетённым в сеть ассоциативных связей. Таким образом, лексико-семантическая парадигма – это трёхмерное образование: парадигматическое, синтагматическое и эпидигматическое. При этом в парадигматическом аспекте лексико-семантической парадигмы выделяются две части: сигникативный сектор, или сектор перцептивных значений, и фигуральный – совокупность переносных значений как результат перехода от перцептивных действий к эмоционально мыслительным [Моисеева: URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/151223649.pdf>].

Вышеупомянутая триада лексико-семантических отношений особенно чётко проявляется на уровне стиля. По определению Е.А. Баженовой, «стилистическая парадигматика – это совокупность разноуровневых единиц, составляющих стилистические ресурсы языка и обеспечивающих говорящему возможность выбора для осуществления акта коммуникации в соответствии с целями общения и всем комплексом экстралингвистических факторов речи» [Баженова, 2006(б): 439]. Парадигматический аспект предполагает описание статической системы сосуществующих одна с другой единиц вне их пространственных и временных характеристик. Парадигматические отношения в сти-

листической системе характеризуются стилистическим сходством и противопоставлением. Стилистические оппозиции могут быть межуровневыми и внутриуровневыми, двучленными и многочленными.

Для данного исследования наибольшую значимость представляют: парадигматическая морфология, т.е. синонимия морфем и вариантность в употреблении морфологических категориальных форм; стилистические парадигмы слов, т.е. парадигматическая лексика; лексическая синонимия; синтаксическая парадигматика, к которой относится совокупность существующих в языке параллельных структур предложений, обладающих соотносительной стилистической ценностью и преимущественным употреблением в том или ином функциональном стиле; парадигматическая семасиология, которая устанавливает языковые и речевые механизмы осуществления переносов названий.

Как утверждает Е.А. Баженова, стилистическая синтагматика представляет собой «стилистически значимые линейные отношения между разнуровневыми языковыми единицами, совместно встречающимися в тексте, а также правила объединения единиц в некоторые последовательности (синтагматические цепочки)» [Баженова, 2006(в): 447]. «Для синтагматической лексикологии главная стилистическая проблема – “слово в контексте”, т.е. проблема стилистических функций совместной встречаемости слов разных стилистических тональностей. С одной стороны, стилистически маркированное слово, будучи помещённым в нейтральный контекст, становится стилистически господствующим элементом, “окрашивает” всё высказывание, становится его стилистической доминантой <...>. С другой стороны, нейтральное слово в контексте стилистически окрашенного высказывания само приобретает стилистическую окраску и становится носителем стилистического значения» [Там же: 449].

«Синтаксическая синтагматика изучает структурную соотнесённость сцепляемых предложений в образовании фрагментов текста (сверхфразового

единства, сложного синтаксического целого, прозаической строфы) и выявляет стилистические функции совместной встречаемости форм предложений» [Баженова, 2006(в): 450].

Парадигматические, синтагматические и эпидигматические отношения также наблюдаются на уровне текста и дискурса. Под понятие парадигмообразующей единицы дискурса предлагается подвести предложение во всех его функционально-семантических разновидностях и реализациях, т.к. предложение и его трансформы-парадигмы не только конституируют аспект парадигматики, а в большей степени и аспект синтагматики [Калмуратова: URL: <http://arch.kyrlibnet.kg/?&npage=view&nadd=838>]. При этом, вслед за С.А. Герасимовой, под дискурсообразующей единицей следует понимать текст, выполняющий определённую коммуникативную функцию [Герасимова, 2015: 150]. Данная мысль также поддерживается Л.В. Дудниковой (2018 г.), Ю.В. Дорофеевым (2019 г.) и другими лингвистами. Это вполне правомерно, т.к. порождение текста является результатом дискурсивных процессов [Ветрова: URL: <http://ww.gisap.eu/ru/node/5638>].

Т.М. Николаева определяет текст как «объединённую смысловую связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность». При этом автор отмечает, что «правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми единицами и их соединениями, но и необходимым общим фондом знаний, коммуникативным фоном, поэтому восприятие текста связывается с пресуппозициями» [Николаева, 1990: URL: <http://tapemark.narod.ru/les/507a.html>].

К природообразующим признакам текста Е.С. Грушевская относит следующие: «фиксированность, стабильность, неизменность; связность (структурность, определённый порядок изложения); линейность (равенство самому себе, развёрнутость во времени и пространстве); метареферентность (способность быть включённым в определённый коммуникативный процесс); отгра-

ниченность (текст противостоит всем знакам, в него не входящим); релятивность (способность вступать в отношения с внешней действительностью и другими текстами); модальность (ориентация на особые отношения с аудиторией); антиэнтропийность (текст живёт в “отрицательном” времени – возвращает реальность факта)» [Грушевская, 2016: 61].

Как отмечает Е.В. Темнова, «текст – это основная единица коммуникации, явление реального мира, обладающее референцией, или соотнесенностью с определенной ситуацией; текст отражает реальные ситуации общения с помощью языкового инструментария. Это означает, что текст включает два основных семантических маркера: а) текст есть некий артефакт, т.е. не создан природой, а является продуктом человеческой деятельности; б) существует связность элементов внутри текста. <...> Текст как результат обработанной речи (в отличие от спонтанных речевых текстов), манифестирует себя в качестве источника хранения и передачи информации, связанной с лингвистическими, психическими, социальными, историческими, культурными и т.п. параметрами транслируемых структур» [Темнова, 2004: 29].

Своеобразный подход к определению текста как единицы культуры находим у Т.В. Жеребило. Автор отмечает, что «текст погружён в культурное пространство эпохи, культурологический тезаурус адресата, отражает особенности авторской личности, знания автора, его лексикон, образ мира, цели, мотивы. Текст несёт печать культуры определенного этапа в жизни общества, культуры народа с его традициями, устоями, менталитетом». У текста и культуры существуют единые параметры, которые позволяют рассматривать текст как её единицу: «1) антропоцентричность (человек – творец культуры и ее главное творение; текст также создается человеком и для человека); 2) диалогический характер (диалог культур, диалогичность текста); 3) деятельностная сущность; 4) знаковость (и текст, и культура – это семиотические системы, способные хранить и передавать социально значимую информацию); 5) символичность; 6) функциональная общность; 7) нормативность (культура – это

совокупность норм; тексту также присущи разные нормы); 8) категориальная общность (целостность, индивидуальное своеобразие)» [Жеребило, 2010: 394]. Так, академические тексты (например, тексты лекций, научных статей, эссе, прощальной благодарственной речи) несомненно, отражают личность автора, цели и мотивы написания произведения, показывают научный кругозор и потенциал автора. Тексты подобного рода, несомненно, носят диалогический характер, т.к. всегда направлены на конкретного индивидуального или группового адресата. Диалог культур в данном смысле наиболее явно проявляется в использовании английского языка в качестве средства международной академической коммуникации для не носителей английского языка. Академический текст можно рассматривать как деятельностьную сущность, т.к. он создаётся в процессе активной мыслительной деятельности участников академического дискурса, при этом в данный процесс входит активное изучение научной или научно-популярной литературы, использование справочного материала и т.д.

В первой главе данного исследования было показано, что исследуемый дискурс имеет семиотическую природу и состоит из вербальных и невербальных знаков, существующих в реальном и виртуальном измерениях. Что касается символичности академических текстов, то, по нашему мнению, этот параметр позволяет причислять текст к тому или иному академическому жанру. В плане наличия общих функций культуры и академического текста, можно говорить об информационной, коммуникативной, нормативной, оценочной и некоторых других. Далее, академический текст строится с учётом языковых, текстовых, стилистических и жанровых норм. Он характеризуется связностью и целостностью, обладает определённой концептуальной направленностью, функционально-стилистической окраской и стилистическим своеобразием.

В дискурсе выделяются различные виды семантико-понятийных категорий. В парадигматике к ним относятся системность, цельность, связность и закрытость

[Калмуратова:

URL:

<http://arch.kyrlibnet.kg/?&npage=view&nadd=838>]. Под системностью подразумевается тот факт, что дискурс представляет собой систему, все составные части которой упорядочены. Понятие цельности дискурса подразумевает обладание внутренним единством. Цельность и единство дискурса проявляются через его номинативную соотнесённость с фрагментом реальной действительности, когда дискурс, воплощённый в тексте, выступает в качестве наименования внеязыкового реального события.

Понятие закрытости как семантико-понятийной дискурсивной категории парадигматического плана в определённой степени совпадает с понятием завершённости. Термин «закрытость дискурса» толкуется как понятийно-семантический, имеющий значение «недоступный для языковых средств, не относящихся к общей теме дискурса» [Калмуратов: URL: <http://arch.kyrlibnet.kg/?&npage=view&nadd=838>].

Синтагматика дискурса базируется на цепочечной языковой основе, при которой играют роль линейный характер речи, свойства её протяжённости в пространстве, функции её однонаправленности и последовательности. Синтагматический аспект дискурса не отделим от понятийно-семантического обеспечения. Дискурс обладает тремя основными общетекстовыми категориями: вербальной (лексемное наполнение), семантической (тема-рематическое развёртывание) и структурно-синтаксической (синтагматическая последовательность предложений).

В плане синтагматики дискурса обычно выделяют следующие четыре синтагматические дискурсивные категории: последовательность (упорядоченное следование языковой единицы за другой), линейность (в основе лежит общий семантический признак: расположение «в линию»), дистантность (языковая единица в речевой цепи отделена от некой другой такой единицы определённым расстоянием, промежутком в структуре дискурса) и параллелизм (ас-

социативно-семантическое сопоставление параллельных структур с их субъектно-предикатной соотнесённостью) [Калмуратова: URL: <http://arch.kyrlibnet.kg/?&npage=view&nadd=838>].

Эпидигматика дискурса неразрывно связана с парадигматикой, что, благодаря явлению полисемии, проявляется в способности лексем входить в различные лексико-семантические группы. В результате, благодаря возникающим связям, соединяются различные лексико-семантические группы и дискурсы, в состав которых они входят.

Приведём примеры внутрисловной зависимости значений многозначного слова. *Tuition* – 1) the act of teaching something, especially to one person or to people in small groups; 2) the money that you pay to be taught, especially in a college or university [Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2005: 1648]. *Act* и *process of teaching* являются инкорпорирующими признаками значения лексемы *tuition*.

Tutor – 1) a private teacher, especially one who teaches an individual student or a very small group; 2) a teacher whose job is to pay special attention to the studies or health, etc. of a student or a group of students: his history tutor; 3) (BrE) a teacher, especially one who teaches adults or who has a special role in a school or college: a part-time adult education tutor; 4) (NAme) an assistant lecturer in a college; 5) a book of instruction in a particular subject, especially music [Там же: 1652]. Значения данной лексемы объединяются в данной иерархии на основе двух основных признаков: *teacher* и *instruction*.

В качестве иллюстрации словообразовательной функции эпидигматики в описываемом дискурсе приведём следующий пример: лексема *graduate* послужила основой для образования таких лексем как *grad* (Американский вариант), *undergraduate*, *postgraduate*, *graduation*, *graduated* (divided into groups or levels on a scale: *graduated* lessons / tests).

К эпидигматическим отношениям в рамках исследуемого дискурса также можно отнести тот факт, что одна лексема может принадлежать разным

частям речи, например, существительное *tutorial* означает 1) a period of teaching in a university that involves discussion between an individual student or a small group of students and a tutor; 2) a short book or computer program that gives information on a particular subject or explains how something is done. Лексема *tutorial* также может быть прилагательным в значении «connected with the work of a tutor» [Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2005: 1652].

Кроме того, в основе явления транстерминологизации, которое описывалось в Главе 2 данного диссертационного исследования (см. параграф 2.1), также лежат эпидигматические отношения. Более подробно анализ эпидигматических отношений будет представлен в следующем параграфе (см. параграф 3.3).

Таким образом, парадигматика, синтагматика и эпидигматика современного академического дискурса тесно взаимосвязаны. Парадигматический анализ предполагает привлечение синтагматических данных, а синтагматическое изучение языковых явлений невозможно без парадигматико-семантической основы. Базовыми семантико-понятийными категориями дискурсивной парадигматики считаются системность, цельность, связуемость и закрытость. К основным синтагматическим дискурсивным категориям относятся последовательность, линейность, дистантность и параллелизм. Текст, выполняющий определённую коммуникативную функцию, рассматриваем как дискурсообразующую единицу.

Исследование эпидигматических отношений в рамках исследуемого дискурса позволяет проанализировать иерархию значений многозначного слова, систему деривационных связей, которые способствуют рассмотрению лексем в динамике. Основная функция эпидигматики связана с механизмом порождения текстов через производство новых лексем и приращение у существующих лексем новых значений. При этом номинативная функция выполняет второстепенную роль. В следующем параграфе природа эпидигматических отношений

в исследуемом дискурсе будет исследована с привлечением когнитивных методов.

3.3. Специфика эпидигматических отношений в современном англоязычном академическом дискурсе

Дискурсивная деятельность человека тесно связана с когницией, т.е. с его ментальной деятельностью. Включая в себя понятие сознания, дискурс представляет собой не просто вербальные манифестации субъекта, но также является показателем того, что этот субъект мыслит, познаёт окружающий мир и сообщает об этом другим членам сообщества. Следовательно, участники дискурса – это мыслящие субъекты, и любой дискурс связан с понятием сознания и мысли.

Сознание обладает определённой структурой и включает в себя следующие свойства: онтологичность, хронотопичность, смысловое строение, рефлексивность, intersубъективность (диалогизм, «разговорное бытие»), гетерогенность конститuentов, полифонию, интенциональность, ценность (ценностность), динамизм взаимоотношений слоёв и их конститuentов (переходы и контактные барьеры, состояния сознания), открытость, свободу и ответственность, спонтанность, конструктивность, деструктивность [Зинченко, 2011: 86].

К когнитивным характеристикам дискурса О.В. Магировская относит следующие:

1. Соотношение «дискурс – когниция» дихотомично. Дискурсивная деятельность обеспечивает реализацию целого ряда когнитивных возможностей человека, включая восприятие, память, прогнозирование, ментальное соотнесение событий, выстраивание ассоциативных связей и др. В свою очередь, когниция дискурсивна и проявляется в дискурсе.

2. Дискурс представляет собой особую, многокомпонентную структуру знания, которая включает в себя две системы: знания о правилах коммуникации и знания о мире.
3. В основе концептуальной, структурной и коммуникативной организации дискурса как когнитивно-коммуникативной структуры знаний лежит особая система антропоцентрических координат. Эта система включает в себя две ведущие роли функциональной представленности человека в языке – говорящего и субъекта познания.
4. Дискурс является манифестацией накопленного опыта когнитивной и языковой переработки знания.
5. В дискурсе интегрируются основные функции представленности субъекта познания в языке (субъекта эмпирического познания, субъекта понятийного познания, субъекта интерпретативно-оценочного познания), а также появляется новая, собственно дискурсивная форма проявления данной антропоцентрической координаты, а именно, субъект дискурсивной деятельности [Магировская, 2014: 151-153].

Признание эпидигматической природы академического дискурса влечёт за собой рассмотрение его как особой тематической концептосферы и применение когнитивно-прототипического подхода как метода исследования, который даёт возможность более глубоко интерпретировать функционирование номинативных единиц в академической коммуникации. Прототипический подход – это подход к понятию как к структуре, содержащей указания на то, какие ее элементы являются прототипами. Вышеупомянутый метод подразумевает выявление ключевых концептов в исследуемом дискурсе, проведение лексикографического анализа имён ключевых концептов, выделение их ядерных и периферийных признаков, в случае многозначного имени – выявление общего семантического компонента, определение синонимов, построение словообразовательных рядов.

Ключевой задачей когнитивистики является преобразование мысли, под которой философ А.Н. Медушевский понимает живую и динамичную информацию, в статичную информацию [Медушевский, 2009: 72]. Данная информация в виде зафиксированных знаний может быть передана последующим поколениям. Академический дискурс как институциональное образование представляет собой уникальное сочетание двух институтов: образования и науки. В каждом из этих институтов прослеживаются общие признаки, например, передача знаний из поколения в поколение (в науке это представлено наличием научных школ у видных учёных). Вышеупомянутые институты не являются равнозначными, однако в рамках исследуемого дискурса между ними можно проследить определённую преемственность. Так, и университетское образование транслирует знания, полученные наукой. Вместе с тем, студенты имеют возможность эти знания расширить, применив их для написания исследований в смежных областях, проводя дополнительные эксперименты и т.д. В этом случае наука обогащается новыми знаниями, исходящими из университетской среды. Таким образом происходит своего рода круговорот знаний и порождение новых знаний. Следовательно, отношения науки и образования весьма тесные, они обогащают друг друга, но не равны друг другу. Необходимо отметить, что помимо трансляции знаний, студентам также передаются навыки самостоятельной оценки и критического анализа информации.

А.Н. Медушевский подчёркивает, что именно когнитивно-информационная модель познания является наиболее важной и имеет практическое значение для научного сообщества и гуманитарного знания, т.к. данная модель раскрывает соотношение опыта, науки и образования, что делает научное сообщество более профессиональным [Там же: 89].

Высшее образование, являясь культурно-ориентированным социальным институтом, обеспечивает трансляцию фрагментов общего и специализированного социального опыта, накопленного человечеством в целом и собствен-

ным сообществом в частности (Rolls N., Wignell P., Shale S., Solin A., Thoney T., White J.W., Lowenthal P.R. и др.). Как утверждает А.Я. Флиер, «основные социокультурные функции образования связаны с решением задачи социализации и инкультурации личности обучаемого посредством трансляции ему фрагментов общего и специализированного социального опыта, накопленного человечеством в целом и собственным сообществом в частности, введением человека в нормы и правила социальной и культурной адекватности обществу и обучением его специализированным знаниям, умениям и навыкам продуктивной деятельности в рамках осваиваемой им социально-функциональной роли (специальности) в общественном разделении труда» [Флиер, 2000: 103]. Параллельно с вышеперечисленным следует отметить, что в университете человек приобретает навыки академической коммуникации, включая знания терминологического аппарата, необходимого для качественной работы по специальности; знакомится с разнообразием устных, письменных и электронных академических жанров.

Для обоснования актуализации концепта в том или ином дискурсе необходимо рассмотреть несколько основных лексем-репрезентантов для изучения механизма формирования их семантического наполнения. В академическом дискурсе на материале различных языков исследователи выделяют ряд концептов. Так, Т.Я. Заглядкина заявляет о существовании в аналогичных дискурсах русского и немецкого языков концептов «студент», «доцент», «профессор», «аспирант», «лектор», «абитуриент», «декан», «кафедра», «семинар», «лекция», «университет» [Заглядкина, 2009: 3-6]. Вместе с этим автор подчёркивает, что академические концепты в академическом дискурсе обладают национальной и профессиональной спецификой в сознании преподавателей и студентов.

Я.В. Зубкова одним из значимых концептов в академическом дискурсе считает концепт «наука», поскольку научная деятельность преподавателя университета является ведущей, а также потому, что студенты за время обучения

в университете выступают с докладами в научных студенческих конференциях, следовательно, приобщаются к науке [Зубкова, 2010(а): 40].

При описании современного англоязычного академического дискурса с позиций когнитивного подхода предлагаем выделить пять базовых (или ядерных) концептов, а именно «*university / университет*», «*higher education / высшее образование*», «*research / научно-исследовательская работа*», «*student body / студенческий состав*», «*university teaching staff / профессорско-преподавательский состав*». Мы полностью разделяем точку зрения Е.И. Шейгал, согласно которой базовые концепты обладают генеративной функцией [Шейгал, 2000(а): 93]. Действительно, с каждым из перечисленных концептов возможно выстроить ассоциативный ряд; вербализовав полученные ассоциации и прибавив к ним синонимы, получим лексико-семантическую группу, необходимую для общения в рамках академической коммуникации. Необходимо подчеркнуть, что наряду с ядерными концептами, в рамках описываемого дискурса существуют и периферийные, например, «*faculties and departments / факультеты и отделения*», «*methods and forms of teaching / методы и формы обучения*», «*testing and assessment / тестирование и оценивание*», «*university libraries and museums / университетские библиотеки и музеи*», «*university sport / университетский спорт*». Считаем, что для достоверного описания эпидигматических отношений в академическом дискурсе будет достаточно провести анализ базовых концептов.

Имя концепта, которое представляет содержательный минимум всего концепта, фиксируется в лексикографических источниках. Концептуальная информация, содержащаяся в лексических значениях слов, по мнению О.А. Козыревой, «представляет собой результат процесса детального анализа всех имеющихся сведений об обозначаемых объектах и явлениях и отбора наиболее значимых для данного языкового коллектива [Козырева, 2003: 29]. Наряду с этим, как утверждает Е.И. Шейгал, «Концепт как ментальная репрезентация

культурно-значимого феномена в массовом сознании фиксируется в лексикографических толкованиях имени концепта (содержательный минимум концепта), в его синонимических связях, образных переосмыслениях, ассоциативных реакциях, сочетаемости, паремиологии и неклишированных текстах и высказываниях» [Шейгал 2000(а): 93-94].

При выделении базовых концептов был проведён анализ двадцати сайтов ведущих университетов Великобритании и США, среди них Oxford University, Cambridge University, University of Edinburgh, University of Wales, University of Dublin, Harvard University, Princeton University и др. В результате было установлено, что к смысловому объёму концепта «*higher education*» следует отнести всё, что имеет отношение к учебным курсам, включая *undergraduate, graduate, postgraduate courses*, а также *fees and funding*; к учебному плану / *curriculum*; к процедуре поступления / *admission (applying to university, after you apply)*; к непрерывному образованию / *continuing education*, включая *online and distance courses – short, longer, professional*.

Концепт «*research*» включает в свою структуру научные конференции, публикации, присуждение степеней: *bachelor's, master's, doctoral degrees*.

Концепт «*student body*» состоит из различных групп студентов по курсу и программе обучения, профессиональной направленности, гендерному аспекту, месту проживания на время учёбы, типу студенческих союзов и организаций и т.д. В качестве примера можно привести следующие лексемы: *prospective, current, online / distance learning, doctoral, master's, undergraduate, graduate students, alumni, fraternity and sorority students, Students' Scientific Society*.

В объём концепта «*university teaching staff*» следует включить профессорско-преподавательский состав по роли, опыту и должности, занимаемой в университете: *senior tutor, senior teacher, head teacher, departments' program coordinator, graduate teaching assistant, concentration advisors* и др.; по виду аудиторных занятий: *lecturer, tutor* и др.; по предметной направленности: *lecturer*

in education, instructor in teaching methods и др. К этому концепту мы также относим стандарты обучения / *teaching standards*.

Концепт «*university*» является так называемым «мегаконцептом» (Н.М. Орлова, 2010; Е.Е. Сапогова, 2005), который объединяет все вышеперечисленные концепты. В когнитивной структуре мегаконцепта выделяются более частные и менее объёмные образования, такие как концепты, фреймы и т.д. Исследуемый нами мегаконцепт «*university*» представляет собой объёмное, нелинейное, многослойное и многомерное образование, которое включает в свою структуру базовые концепты «*higher education*», «*university*», «*research*», «*student body*», «*university teaching staff*», а также все периферийные концепты.

В исследуемом дискурсе наблюдается активное когнитивно-коммуникативное взаимодействие. Проследим выстраивание эпидигматических отношений исследуемого дискурса по ключевым концептам. С этой целью проведём дефиниционный анализ лексем, репрезентирующих имена базовых концептов по лексикографическим источникам. Так, именем концепта «*higher education*» можно считать составную лексему *higher education*. В британском словаре Longman Exams Dictionary она определяется как «college or university education as opposed to school or high school» [Longman Exams Dictionary, 2006: 722].

Имя концепта «*university*» – лексема *university*, под которой понимается «an institution at the highest level of education where you can study for a degree or do research» [Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2005: 1675].

Имя концепта «*research*» представлено лексемой *research*, которая имеет два значения: 1. Serious study of a subject, in order to discover new facts or test new ideas; 2. The activity of finding information about something that you are interested in or need to know about [Longman Exams Dictionary, 2006: 1303]). Схожий семантический компонент – «обнаружение новой информации».

Лексема *student* является именем концепта «*student body*». Согласно словарной дефиниции, *student* – это «1. A person who is studying at a university or college; 2. A person who is studying at a school, especially a secondary school; 3.

A person who is very interested in a particular subject» [Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2005: 1525]. Схожий семантический компонент – «человек, который учится, получает новые знания».

Имя концепта «*university teaching staff*» – (*university*) *lecturer / professor*. Судя по дефинициям, во втором значении лексемы являются абсолютными синонимами. *Professor*: 1. *BrE* a teacher of the highest rank in a university department; 2. *AmE* a teacher at a university or college [Longman Exams Dictionary, 2006: 1216]. Схожий семантический компонент – «a teacher».

Lecturer: 1. Someone who gives lectures, especially in a university; 2. A teacher in a British university or college [Там же: 868]. Общий семантический компонент – «тот, кто преподаёт в университете».

Согласимся с Г.Н. Манаенко в том, что значения языковых выражений не являются собственно формируемыми концептами. «“Знаковое” значение (означаемое) языкового выражения не есть его содержание (предметное значение), но апелляция к этому содержанию, вектор, связывающий посредством предметного значения языкового выражения его экспонент (означающее), с одинаковыми представлениями о мире (абстрактными объектами области сознания) взаимодействующих людей» [Манаенко, 2012: 29]. Из этого следует, что только часть концепта вербализуется. Концепт также дополняется синонимами, которые предоставляют различную дискурсивную окраску высказывания. Необходимо отметить, что из всех имён концептов, представленных выше, согласно упомянутым лексикографическим источникам, синоним имеет только концепт «*higher education*» – «*tertiary education*». Однако некоторые из этих лексем вступают во взаимные гиперо-гипонимические отношения. Например, лексема *student* является гиперонимом по отношению к гипонимам *undergraduate, graduate, postgraduate, freshman, sophomore, senior, junior* и некоторым другим.

Эпидигматические отношения устанавливают зависимость внутри слов значений многозначного слова. Как следует из приведённого дефиниционного

анализа, ряд лексем, представляющих базовые концепты, являются многозначными (*research, student, professor, lecturer*), другие имеют только одно лексическое значение (*higher education, university*). Установлению эпидигматических связей также способствует выявление словообразовательных связей. Так, производными лексемами от имени существительного *research* является глагол *research* и существительное *researcher*. Лексема *student* имеет следующий словообразовательный ряд: *student – studentship – students' union (n) – student teaching (n)*. От лексемы *professor* образовались следующие лексемы: *professorial, professorially, professorship*, кроме того, путём словосложения – *assistant professor* и *associate professor*. Лексема *lecturer* входит в следующий словообразовательный ряд: *lecture – lecturer – lectureship – lecture theatre – lecture-hall – lecture-room – lector-lectern*. У лексемы *university* производные отсутствуют.

Также необходимо отметить, что лексемы, конституирующие концепты в рамках англоязычного академического дискурса, обладают способностью выстраивать словообразовательные ряды. В качестве примера приведём лексему *graduate*: *graduate – undergraduate – postgraduate (school) – graduation*. Наличие однокоренных слов указывает на их тематическую близость. В процессе образования новых слов проявляется высшая форма динамичности в лексике.

В эпидигматических отношениях наблюдаются отношения равнозначности, т.е. отношения параллельной деривации, и отношения подчинённости, т.е. отношения последовательной деривации. В рамках англоязычного академического дискурса примером параллельной деривации могут служить лексемы *tutor* (сущ.) – *tutor* (гл.) // *tutorial* (от сущ. *tutor* + *al*) // *tuition*. Отношения включения, или последовательной деривации, демонстрируются в следующем примере: *student – studentship; scholar – scholarship*.

Исследование эпидигматических отношений приобретает в настоящей работе особое значение применительно к академическим жанрам. Следова-

тельно, необходимо выяснить, как в современной лингвистике решается вопрос о соотношении жанров и концептов. Так, А.Г. Баранов настаивает на том, что «в сознании человека знания организованы в кластеры концептов – ментальные структуры, которые являются когнитивной базой порождения / понимания текстов разного жанрового уровня» [Баранов, 2005: 78].

В.В. Дементьев в монографии «Теория речевых актов» заявляет, что жанры составляют важную часть тех смыслов, которые включаются в концепт как содержательно ориентированную единицу. Учёный отмечает, что в основу концептологической типологии речевых жанров может быть положен один важный признак – «деление жанров и жанровых образований, используемых в коммуникативном пространстве внутри определённой речевой культуры, на поддерживаемые данной культурой и не поддерживаемые ею» [Дементьев, 2010: 252].

По утверждению Н.Ф. Алефиренко, в силу своей амбивалентности многие концепты как некие глубинно содержательные структуры, и прежде всего архетипические, материализуются в различных речевых жанрах. Архетипические концепты создаются дискурсивными практиками, поэтому оказываются фактически неотделимыми от них, так как актуализируются и в известном смысле порождаются ими. Поэтому концепты-архетипы оказываются генетически сплавленными с жанровыми (дискурсивными) структурами. Следы этих структур постоянно напоминают о концептах-архетипах, а закрепившиеся в речевых жанрах концепты-архетипы проецируют в языковом сознании связанные с ними дискурсы [Алефиренко, 2005].

Г.Г. Слышкин выделяет два способа концептологического моделирования речевого жанра: «1) моделирование речевого жанра как концептосферы; 2) моделирование речевого жанра как метаконцепта». В первом случае значимыми являются «степень концептуальной насыщенности жанра, его способность к саморефлексии, количество системообразующих концептов». Во втором случае используется следующая модель: «1) интразона метаконцепта,

включающая альтернативные лексические обозначения жанра, эксплицитные констатации того, каким должен или не должен быть текст, принадлежащий к данному жанру, сочетаемость названия жанра с оценочными эпитетами, игровая и пародийная имитируемость жанра; 2) экстразона метаконцепта, включающая метафорические значения названий жанров и случаи использования обозначения жанра как критерия оценки человека» [Слышкин, 2005: 49].

Академический дискурс репрезентируется разножанровыми текстами. Следовательно, жанры составляют важную часть тех смыслов, которые включаются в концепт. Вслед за Г.Г. Слышкиным усматриваются значительные перспективы в изучении академических жанров с точки зрения концептологического анализа. При таком подходе к рассмотрению концептуальной природы академического дискурса академические жанры рассматриваются в качестве метаконцептов. Под метаконцептом понимается результат вторичной концептуализации, объектом которой становятся продукты предшествующего концептуализированного опыта человечества, оформленные как семиотические образования: язык, текст, жанр, стиль, перевод, дискурс и др. В метаконцептах реализуется рефлексия носителя языка по поводу знаковой деятельности, объектом и/или субъектом которой он является [Там же: 46]. В качестве примера метаконцепта может выступить академический жанр «*valedictory speech*» / «выступление с прощальной благодарственной речью», с которым, как правило, доверяют выступить лучшему выпускнику университета. «*Valedictory speech*» – это вдохновенная и убедительная речь выпускника. Основная цель этого академического жанра – поблагодарить преподавателей, похвалить, мотивировать и стимулировать студентов-выпускников к дальнейшим достижениям, выразить эмоции и затронуть чувства и, одновременно с этим, попрощаться с университетской жизнью. Во время составления речи учитывается целевая аудитория: её возраст и статус. Выступающий является частью этой аудитории, вместе с которой переживал те или иные события и добился конкретных достижений.

В структуру основной части жанра «*valedictory speech*» рекомендуется включить следующие пункты: 1) прошлое (воспоминания о прошлых событиях, связанных с годами учёбы, испытаниях и достижениях самого выступающего и его однокурсников); 2) настоящее (получение степени, торжественный момент, начало новой, взрослой жизни); 3) будущее (планы и перспективы на будущее). Обязательной частью «*valedictory speech*» является выражение благодарности профессорско-преподавательскому составу, ректору и его заместителям, декану факультета и всем остальным людям, которые были вовлечены в студенческую жизнь выступающего на всех этапах обучения в университете. В этом заключается ценностный элемент метаконцепта.

Итак, исследуемый дискурс является коммуникативно-когнитивным образованием, в основе которого лежит антропоцентрический фактор: лицо, передающее информацию, и лицо, которое её получает. Концептологический анализ способствует выявлению эпидигматических отношений в рамках академических жанров и позволяет более глубоко и основательно исследовать функции номинативных единиц в академической коммуникации. Взаимоотношения понятий «жанр» и «концепт» находятся на стадии становления. Жанр может моделироваться как концептосфера или как метаконцепт.

Описываемый дискурс представлен ядерными и периферийными концептами. К ядерным концептам мы относим следующие: «*university / университет*», «*higher education / высшее образование*», «*research / научно-исследовательская работа*», «*student body / студенческий состав*», «*university teaching staff / профессорско-преподавательский состав*». Лексемы, являющиеся именами ядерных академических концептов, могут быть однозначными и многозначными, могут иметь синонимы, способны строить словообразовательные ряды и вступать в гиперо-гипонимические отношения.

В следующем параграфе рассматриваются парадигматические, синтагматические, эпидигматические отношения в академическом жанре «лекции» как одном из базовых жанров современного англоязычного академического

дискурса, определяется степень влияния вышеперечисленных системных отношений на исследуемый дискурс. Комплексное изучение данных отношений в рамках исследования считаем неизбежным, так как они помогают раскрыть цель акта коммуникации, объяснить выбор лексических, синтаксических, морфологических и фонетических средств говорящим, а также выбор правил объединения речевых единиц в синтагмы. Отдельное внимание будет уделено образованию и употреблению говорящим новых лексем, а также приращению новых значений у существующих лексем в рамках порождения высказывания, что ведёт к проявлению эпидигматических отношений в коммуникации.

3.4. Системные жанрово-стилистические отношения в тексте академической лекции: парадигматика, синтагматика, эпидигматика

Одним из базовых жанров академического дискурса является университетская лекция. Как упоминалось в Главе 2 (параграф 2.3.1.), университетские отделения, факультеты и исследовательские центры группируются по четырём подразделениям: Humanities (гуманитарные науки); Mathematical, Physical and Life Sciences (математические, физические науки и науки о живой природе); Medical Sciences (медицинские науки); Social Sciences (общественные науки). Таким образом, тематика академического дискурса охватывает обширный круг научных вопросов. При этом язык гуманитарных и социальных наук в меньшей степени формализован и демонстрирует повышенную зависимость объекта познания от познающего субъекта.

Проанализируем системные парадигматические, синтагматические и эпидигматические отношения в одном из устных жанров современного англоязычного академического дискурса – в жанре лекции. Современная академическая лекция представляет собой жанр сложной или усложнённой структуры, который имеет смешанную, аудиовизуальную природу подачи материала. Аудиальный и визуальный методы презентации материала можно трактовать

как субстанциональные коды. В этом процессе проявляется взаимодействие участников академического дискурса с высокотехнологичной информационной образовательной средой.

В жанре лекции важен баланс между традиционным графическим текстовым и, с другой стороны, аудио- / видеоматериалом. Названный баланс зависит от темы конкретного занятия. Как правило, тема представляет собой комплексную проблему и подразделяется на несколько подтем, которые соотносятся с задачами лекции.

Для иллюстрации системных отношений в жанре лекции сначала кратко опишем структуру лекций, которая может слегка видоизменяться в зависимости от темы, целей и задач. Как правило, лекция включает следующие структурные блоки:

1. Вводная часть. Озвучивается цель и задачи лекции, проводится краткий обзор ранее изученного материала, объясняется важность данной лекции в изучении предмета в целом.
2. Основная часть. Происходит объяснение материала, при этом формулируются основные положения лекции, объясняется их важность, приводятся примеры, звучат вопросы от аудитории.
3. Заключение. Резюмируется цель лекции, приводятся выводы.

Приведём пример: одна из лекций, заявленных в материале исследования, – «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet» (лектор Andrew H. Knoll, PhD) – относится к блоку Physical and Life Sciences (MPLS). Это лекция приглашенного специалиста, поэтому она начинается с представления его аудитории. Сначала упоминается название университета, в котором работает лектор, затем даётся информация о том, в рамках какого проекта будет прочитана лекция (*The 2012 Holiday Lectures on Science*). Далее перечисляются лекции, которые будут предложены в текущем году (*This year's lectures: «Changing Planet: Past, Present, Future»*), и, наконец,

даётся название первой лекции и озвучивается имя лектора. При этом информация о лекторе представлена в виде видеопрофайла, который предлагается посмотреть аудитории (*The first lecture is titled: The Deep History of a Living Planet. And now, a brief video to introduce our lecturer, Dr. Andrew Knoll*). Затем слово предоставляется самому лектору, который приветствует аудиторию (*It's a real pleasure to be with you all today*) и заявляет три подтемы, которые будут освещены в лекции в форме модулей (*In the time we have together I'm going to talk about three topics but all of them derive from a single, fundamental, and to my way of thinking, remarkable fact about the Earth. And that is that we live on a planet that records its own history. From that we learn that there is a history of life that confirms the predictions of evolutionary theory. We learn that the environment has changed repeatedly and markedly through time*). В тексте лекции нет конкретных названий модулей, однако, проанализировав материал, модули можно озаглавить следующим образом: первый модуль – «How to read history and understand how life and environment have changed through time», второй модуль – «What is the deep history of life like?», третий модуль – «Our fascination with other planets in the solar system». При этом три модуля лекции членятся на многочисленные части (параграфы / подпараграфы), например: «North America 20,000 years ago»; «Mars Rover Curiosity: A new chapter of Mars exploration»; «Martian water activity suggests life could not be supported on Mars».

Теперь рассмотрим примеры парадигматических, синтагматических, эпидигматических отношений, выявленных в данной лекции, а также в других лекциях, иллюстрирующих каждое из вышеупомянутых структурных подразделений – Humanities; Mathematical, Physical and Life Sciences; Medical Sciences и Social Sciences. Наряду с этим будет представлен краткий анализ научной популярной лекции. В построении концепции системных отношений, характеризующих рассматриваемый тип коммуникации, мы опираемся на дефиниции Е.А. Баженовой «стилистическая парадигматика» и «стилистическая синтаг-

матика», предлагаемые в Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка под ред. М.Н. Кожинной (Москва, 2006 г.), на труд Ю.М. Скребнева «Основы стилистики английского языка» (Москва, 2003 г.), а также на словарные статьи «эпидигма», «эпидигматика» в «Словаре лингвистических терминов» Т.М. Жеребило (Назрань, 2010 г.).

1. Примеры стилистических парадигматических отношений:

- Узкоспециальная терминология: *isotopes, carbon-14, protons, neutrons, nitrogen, carbon dioxide, photosynthesis* и др.

*As most of you know, elements come in different forms or **isotopes**, some of which are quite stable but some of which actually break down into **daughter products** on timescales that we can actually measure in the laboratory* (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

*During most of the life of a normal star, over many billions of years, it will support itself against its own gravity, by **thermal pressure**, caused by **nuclear processes**, which convert **hydrogen** into **helium*** (лекция «Stephen Hawking's Reith Lecture»).

*They did some chemical analysis, tried to reproduce the material based on the existing raw materials and they found that if the **ore – iron ore** contains a small amount of **iridium**, it combines with **carbon** and forms a compound called **iridium carbide**, which is very strong and very hard* (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

*The **humanities** help make us smarter* (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

*Similar though to **influenza**, this **virus** had to adapt to its new host and it had to be able to set up transmission from human to human and because of the type of **virus** this is, it's a **lentivirus**, it makes a lot of mistakes, it has a lot of **mutations** introduced into its **genome** and so there's a lot of ways that the virus can adapt to a new host and then there can be positive selection for transmission among humans* (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

*And almost every mammal you can think of has had a **pheromone** identified, and of course, an enormous number of insects* (лекция «The smelly mystery of the human pheromone»).

*If you're a human, you have about 400 different kinds of **receptors**, and the brain knows what you're smelling because of the combination of **receptors** and **nerve cells** that they trigger, sending messages up to the brain in a combinatorial fashion* (лекция «The smelly mystery of the human pheromone»).

*Many **cell types** and **tissues** in the body use **chemical sensors**, or **chemosensors**, to keep track of the concentration of **hormones**, **metabolites** and other **molecules**, and some of these **chemosensors** are **olfactory receptors*** (лекция «You smell with your body, not just your nose»).

- Общенаучная лексика:

*And as Shannon has already described, I am not going to go into these **details** again, basically we have been trying to establish a **science** and **technology** collaboration between Iraqi **scientists** and the U.S. **scientists*** (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

*And if these very fine particles of iridium carbide are distributed uniformly through the **material**, it will be able to produce **patterns** like this and that seems to be a **characteristic feature** of the Damascus steel* (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

*They suggest that **knowledge** and **experience** matter, that there are no easy **solutions**, that nothing is just black and white* (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

*But he created the **model** for how you should go about pheromone analysis (лекция «The smelly mystery of the human pheromone»).*

- Абстрактная лексика:

*So our algorithm, which has the virtue of being quantitative, of being objective, and of course of being extremely fast -- it just runs in a fraction of a second -- can capture some of the most important conclusions of this long tradition of **investigation** (лекция «Your words may predict your future mental health»).*

- Сниженная и разговорная лексика:

*But somehow, in recent times, the humanities **have been needlessly scapegoated** (сделаны козлами отпущения – сниженная лексика) in our country by those who continually benefit from division and **obfuscation** (затуманивание рассудка – разг. лексика) (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).*

*Albert Einstein even wrote a paper in 1939, claiming stars could not collapse under gravity, because matter could not be compressed beyond a certain point. Many scientists shared Einstein's **gut feeling** (инстинктивное чувство) (лекция «Stephen Hawking's Reith Lecture»).*

- Синонимы:

*Unlike our current culture wars, which have manufactured a false dialectic just to accentuate otherness, the humanities stand in complicated contrast, permitting a nuanced and sophisticated view of our history, as well as our present moment, replacing misplaced fear with admirable tolerance, providing important perspective, and exalting in our often **contradictory and confounding** manifestations (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»)* (синонимы в значении «опровергать», «отрицать»).

*He was expressing quite well the **anxieties** of a young country, a collection of seaboard former colonies, contemplating a continental empire. His **concerns** were at least temporarily unfounded; we conquered the continent, we comprehended the whole in a geographic sense at least (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).*

- Антонимы:

*But despite our **hopes**, we got **failure after failure** (лекция «Your words may predict your future mental health»).*

*Life evolved under conditions of light and darkness, **light and then darkness** (лекция «Our natural sleep cycle is nothing like what we do now»).*

*My mother's passion for the Arctic echoed through my experience in Greenland, and I felt the **power and the fragility** of the landscape (лекция «Drawings that show the beauty and fragility of Earth»).*

- Средства словесной образности:

- а) эпитет:

*This **handsome** fossil here was originally a single cell (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).*

*Doubt – **healthy, questioning, experimenting, perfecting** doubt – is critical to the humanities and the health of our still fragile Republic (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).*

*The Civil War has always been, for me, about voices. These voices are **belligerent, angry, defiant, beseeching, scolding, coarse, arrogant, lawyerly, terrifying, bittersweet, posturing, forgiving, humane and racist** (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).*

This was a **stunning** result that in connection with the – or in combination with the mother-to-child transmission has really put **powerful** tools and given us really strong scientific basis for policies that we should be treating, and treating early (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

б) сравнение:

There are these huge elephant – **like mammoths**; you can see a rhinoceros; there are lions; and a number of other large mammals that are no longer on this planet (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

Falling through the event horizon (границы чёрной дыры) is **a bit like going over Niagara Falls in a canoe** (лекция «Stephen Hawking's Reith Lecture»).

The **humanities** is a patient and sure-handed **tutor, ready to rescue the most depressed and deflated of its sincere students** (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

В данных примерах сравнение – **humanities is a tutor**; образное выражение – **tutor, ready to rescue the most depressed and deflated of its sincere students**.

в) олицетворение:

Because **like us, like human beings, materials also – they cry, they also show fatigue, sometimes they are also creeps, sometimes they also breakdown, and sometimes they do nothing and all types of things happen to the materials** (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

г) метафора:

So for me, **this information threw my old training out the window**, because when we understand the mechanism of a disease, when we know not only which pathways are disrupted, but how, then as doctors, it is our job to use this science for prevention and treatment (лекция «How childhood trauma affects health across a lifetime»).

д) идиоматика:

So as people say, we came tantalizingly close to the discovery of quasi-crystals, but because we did not pursue it to heavily and too convincingly, perhaps we **missed the boat (упустить шанс/возможность)** (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- Числительные (отдельно или в составе термина) в качестве доказательной базы или статистики:

99% of all carbon has **6** protons and **6** neutrons or carbon-**12**, so-called (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

We have **100 trillion** bacteria doing all sorts of things – producing little molecules (лекция «The surprisingly charming science of your gut»).

We know that in **5,730** years, half of the carbon-**14** that was originally present in the sample will be gone (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

This was really dramatic in countries, for example, like Botswana and South Africa, where the life expectancy in **1993** was well over **60** years, and in **five** years of the HIV/AIDS epidemic in these countries, the life expectancy dropped by **10 to 15** years (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

- Составные слова:

*And this simple hypothesis, this simple method, with some computational tricks that have to do with the fact that this is complex and **high-dimensional** space, turns out quite effective* (лекция «Your words may predict your future mental health»).

- Аббревиация:

*Most of us in the Department of State here are familiar with the concept that transitioning now and therefore, what I would do is also transition from my work from **NEA** to my own research work, which is material science and engineering* (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

*The humanities in general and the **NEH** specifically have made my life better in immeasurable ways* (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»). Полная форма **NEH** – *the National Endowment for the Humanities*.

***HIV**, just to clarify the terms a little bit, **HIV** is the virus, **AIDS** is the disease that the virus causes. Usually in the setting like this it's called **HIV/AIDS** and we're talking about infection and disease* (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

- Хеджинг:

*But the real reason we **might** think that humans have pheromones is the change that occurs as we grow up* (лекция «The smelly mystery of the human pheromone»).

*Most experts think that that's the critical factor that **might** start to tell us what is happening in concussion* (лекция «Why helmets don't prevent concussions – and what might»).

- Стилистически определённый синтаксис:

а) вводные слова: *in the broadest sense, equally, and therefore, so, well, obviously, however* и др.

***Equally**, we can't understand how life is going to respond to changing environments in the future unless we can understand how biological and physical processes interact* (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

***I think** that the issue of drug resistance, particularly multi-drug resistance in TB is far more serious than the drug resistance – whatever drug resistance problems we have with HIV* (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

***However**, I would also like to spend most of the time actually talking about some plausible applications in the area of foreign policy ...* (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

***In fact**, it strengthens an understanding, promoted by our founders, of tolerance and inclusion* (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

б) эллиптические предложения:

*... you will also be rewarded for your work, in terms of satisfaction of having done something useful for the countries involved. you will also be rewarded for your work, in terms of satisfaction of having done something useful for the countries involved. **Namely, the United States and Iraq*** (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

*All of this is very complex. **And sometimes not easy to achieve in one particular material*** (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

в) причастные обороты:

***Having had the opportunity to work on assessments and estimates** was a really wonderful thing because it actually emphasized some of the very important principles of scientific research that somehow are actually highlighted when it comes time to apply scientific ideas in assessments and estimates for analysts and sometimes in the regular course of academic activity some of these*

things actually may not seem as obvious (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

г) обращения:

That, at least, ladies and gentlemen, is the narrative I have been willing to share over the years from my history, the “Who am I” part (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»). Данное предложение также содержит яркий пример сложной глагольной формы (*have been willing to share*).

д) разнообразные формы передачи чужой речи:

Shannon said, we have already been successful in two of the Iraqi scientists winning out of the three proposals submitted from Iraq, two were funded for P.E.E.R. programming (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»). Демонстрируется пример косвенной речи.

This has not been easy, because sometimes you try to talk to them and ask, “What are the research priorities for you?” and it’s not very easy to get an answer (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»). Демонстрируется пример прямой речи.

This is one of the areas where we will try to say, “These are the possible steps you can take in order to improve your scientific base in the country.” (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»). Демонстрируется пример прямой речи.

And Linus Pauling, who was a two-time Nobel winner in Chemistry, he said, “It’s all nonsense, there’s nothing like a new material and this is all old material itself but is a periodic twinning that’s what you’re actually looking at and therefore don’t even worry about talking about it as a new material.” (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»). Демонстрируется пример прямой речи.

“Liberty,” Judge Learned Hand once said – and can there be a better name for a jurist than Learned Hand – “Liberty,” he said, “is never being too sure you’re right” (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»). Демонстрируется пример прямой речи, прерываемой словами автора.

In that tumultuous year of 1968, when protest over the Vietnam War threatened to tear our country apart, Bobby Kennedy wrote an op-ed where he quoted the poet William Butler Yeats: *“Things fall apart; the center cannot hold; Mere anarchy is loosed upon the world”* (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»). Демонстрируется пример прямой речи.

е) простые предложения:

We are all familiar with utopia (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

And sometimes not easy to achieve in one particular material (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

ё) сложносочинённые предложения (союзные и бессоюзные):

And we are also trying to establish a science and technology funding agency and initial discussions have already taken place in Baghdad with the Minister of Science and Technology and the Minister of Higher Education officials and hopefully something will happen reasonably soon (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

And we are also trying to establish a science and technology funding agency and initial discussions have already taken place in Baghdad with the Minister of Science and Technology and the Minister of Higher Education officials and hopefully something will happen reasonably soon (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

ж) сложноподчинённые предложения:

I was just wondering if any work has been done to model or project the potential for increased drug resistance, and how that would affect that 96 percent number, if increased drug coverage would lead to drug resistance if it's not used all the – completely (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

3) типы предложений по цели высказывания:

повествовательные:

There are academic disciplines that have parsed social science, although the initial founders of social science 200 years ago perhaps did not intend it that way (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Вопросительные:

What helps put us back together? What reminds us of our better selves? (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

So, what was the lay of the land, in terms of HIV/AIDS, that led to these landmark discussions and institution of new policies in global health? (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

Побудительные:

Let me make it perfectly clear: the United States of America is an enduring humanistic experiment (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

- Однородные члены предложения:

It seems to me that as one tiny agency of the United States Government, the NEH is by birth and charter obligated to assume, among its many other responsibilities, the Constitution's charge to create a more perfect union, to aid its citizens in the practice of representative government, to learn from its flaws despite all the distracting jingoistic talk of exceptionalism, to make us a nation in pursuit of Happiness, a nation in the process of becoming (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

Similarly, with respect to the metallic materials, there are certain alloys, compounds, materials, in general, which are expected to provide all the best combinations of properties, but we don't know whether we will be able to achieve (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- Употребление времени Present Simple с действиями, которые произошли

в прошлом:

And so during the last 50 to 60 years, a large variety of new materials are developed, the so-called metallic glasses, the hydrogen storage materials, quasi-crystalline materials, and all these things (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

In the fourth century this Lycurgus Cup is there and now it exists in the British Museum in London (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

Наглядно языковые средства, актуализирующие стилистические парадигматические отношения в тексте академической лекции можно увидеть в Таблице 1.

Таблица 1. Языковые средства, актуализирующие стилистические парадигматические отношения в тексте академической лекции

Название	Пример
Общенаучная лексика	<i>detail, scientist, material, pattern, characteristic feature, knowledge, experience, solution, idea</i>
Специализированная (терминологическая) лексика / узкоспециальные термины	<i>molecules, fossils, biopsy procedure, blood type, receptors, pheromones</i>
Абстрактная лексика	<i>importance, understanding, contribution, hierarchy, virtue, investigation</i>
Сниженная и разговорная лексика	<i>scapegoat</i> (сделать козлом отпущения – сниженная лексика), <i>obfuscation</i> (затуманивание рассудка – разг. лексика), <i>gut feeling</i> (инстинктивное чувство – сниженная лексика)
Аббревиатуры	<i>AIDS, NEH</i> (the National Endowment for the Humanities), <i>NEA, HIV/AIDS epidemic</i>
Составные слова	<i>long-standing philosophical debate, immune-stimulating drugs, launch an all-out strike, high-dimensional space, life-saving knowledge, eye-opening talk</i>
Числительные	<i>99% of all carbon, 6 protons, 6 neutrons, carbon-12, in 5,730 years, in 1993, over 60 years, and in five years, by 10 to 15 years</i>
Формулы (в зависимости от академической области предмета)	
Средства словесной образности: фразеологизмы и устойчивые сочетания / идиоматика	<i>miss the boat</i> (упустить шанс/возможность), <i>pay attention, bring a real understanding, to keep track of</i>
Средства словесной образности: метафора	<i>arrogant certainty, this information threw my old training out the window</i>
Средства словесной образности: олицетворение	<i>like us, like human beings, materials also – they cry, they also show fatigue, sometimes they are also creeps, sometimes they also breakdown, and sometimes they do nothing</i>
Средства словесной образности: сравнение	<i>like mammoths, a bit like going over Niagara Falls in a canoe</i>
Средства словесной образности: Эпитет	<i>healthy, questioning, experimenting, perfecting doubt, a stunning result; these voices are belligerent, angry, defiant, beseeching, scolding, coarse, arrogant, lawyerly, terrifying, bittersweet, posturing, forgiving, humane and racist</i>
Антонимы	<i>hope – failure, power – fragility</i>
Синонимы	<i>contradictory – confounding, anxieties – concerns</i>
Хеджинг	<i>may, might, could</i>

Стилистически определённый синтаксис: вводные слова	<i>in the broadest sense, equally, and therefore, so, well, obviously, however, in fact, I think</i>
Стилистически определённый синтаксис: эллиптические предложения	<i>All of this is very complex. And sometimes not easy to achieve in one particular material. ... Namely, the United States and Iraq</i>
Стилистически определённый синтаксис: причастные обороты	<i>Having had the opportunity to work on assessments and estimates</i>
Стилистически определённый синтаксис: обращения	<i>That, at least, ladies and gentlemen</i>
Стилистически определённый синтаксис: разнообразные формы передачи чужой речи	<i>“What are the research priorities for you?” – прямая речь;</i> <i>Shannon said, we have already been successful in two of the Iraqi scientists winning out of the three proposals submitted from Iraq, two were funded for P.E.E.R. programming – косвенная речь;</i> <i>“Liberty,” Judge Learned Hand once said – and can there be a better name for a jurist than Learned Hand – “Liberty,” he said, “is never being too sure you’re right” – прямая речь, прерываемая словами автора</i>
Стилистически определённый синтаксис: простые предложения	<i>We are all familiar with utopia.</i> <i>What helps put us back together? What reminds us of our better selves?</i>
Стилистически определённый синтаксис: сложносочинённые предложения (союзные и бессоюзные); сложноподчинённые предложения; типы предложений по цели высказывания: повествовательные, побудительные, вопросительные	<i>There are these huge elephant – like mammoths; you can see a rhinoceros; there are lions; and a number of other large mammals that are no longer on this planet.</i> <i>This was a stunning result that in connection with the – or in combination with the mother-to-child transmission has really put powerful tools and given us really strong scientific basis for policies that we should be treating, and treating early.</i>
Перечисления / Однородные члены предложения	<i>... the Constitution’s charge to create a more perfect union, to aid its citizens in the practice of representative government, to learn from its flaws despite all the distracting jingoistic talk of exceptionalism, to make us a nation in pursuit of Happiness,</i> <i>... there are certain alloys, compounds, materials, in general, which are expected to provide all the best combinations of properties</i>
Употребление времени Present Simple с действиями, которые произошли в прошлом	<i>And so during the last 50 to 60 years, a large variety of new materials are developed, the so-called metallic glasses, the hydrogen storage materials, quasi-crystalline materials, and all these things.</i> <i>In the fourth century this Lycurgus Cup is there and now it exists in the British Museum in London</i>

2. Примеры стилистических синтагматических отношений:

- Лексические повторы:

*Here, separated by 750 million years we have living in fossil populations **very similar** in form, **very similar** in lifecycle, **very similar** in environmental preference and that allows us to interpret those fossils as cyanobacteria* (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

*So, pushing **up and down, up and down**, that's the way things have been going* (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

*The blades are **very, very sharp**, they're very strong and therefore they have certain properties which are not easy obtain in other types of steels* (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

*So like this, interesting things could happen, but let's look at the most recent craze, **nano, nano, nano**. Everybody talks about **nano**. Now you have the **nano** iPod, even the **nano** cars* (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- Лексико-синтаксические повторы:

*So, what is the nature of that record? Well, **this is my library. This is the Grand Canyon*** (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

*What do we see in terms of life then? **We don't see dinosaurs, we don't see mammals**, in fact, **we don't see any bony animals on the land**, but the seas are swimming with organisms, of which the most common and diverse are these organisms that we see in this panel, the trilobites* (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

*You'll see that diversity **goes up and then it drops, it goes up and then it drops**, and there's a particularly big drop 252 million years ago at the end of the Permian period* (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

***And** therefore, I would also welcome the incoming Jefferson Science Fellows to consider this as a possibility. **And** the excitement is there, the challenges are there and eventually, you will also be rewarded for your work, in terms of satisfaction of having done something useful for the countries involved* (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

Два предложения подряд начинаются с союза *and*, что не является нормой современного подъязыка академической коммуникации.

***So** in many ways HIV is still an emerging pathogen. **So** the lay of the land globally was in the early 2000's was, that there are about 33 million people infected and the major issue was, is that there were net infections of two to three million per year. **So** it was really a major problem in terms of not only the number of people infected but how the epidemic was increasing every year. **So** what could be done?* (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

- Параллельные конструкции:

And it has a steering wheel. It has four seats. It has brakes. It has window wiper (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- Сложные предложения, в состав которых входит и повествовательная и вопросительная части:

If we know there was a time in the past when there were mammoths and glacial ice, how can we put a date on it? (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

Utopia is an ideal place where everything is perfect and is it really achievable and practical? (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

For example, the necessity to work with multiple lines of evidence on data, the necessity to document and evaluate both validity and reliability of information, the necessity to take a very close look at the process through which information is fused into a conclusion, a judgment on whether something occurred or did not occur or how it occurred or where it occurred or when it occurred and all of these important features of analysis (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Наряду с параллельными конструкциями, в предложении есть лексические повторы.

- Последовательное употребление вопросительных предложений:

How long has our planet been a biological planet? What was the nature of environmental history before the origin of animals? (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

- Предметная соотнесённость:

антитеза:

It's one thing to say that the deep history of life is bacterial but it's another thing to know whether tiny little bacteria can actually leave a discernible fossil record in very old rocks (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

- Использование приёмов синтагматической лексикологии, рассматривающая, помимо прочего, проблему встречаемости в одном высказывании слов разных стилистических тональностей [Баженова, 2006: 449]:

The title could be a little interesting for me, but it could be very elusive and also mysterious to other people in the audience (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

But in our media and political culture, we don't disagree, we demonize, condemning us to a kind of partisan purgatory (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

- Связь предложений (суждений) в речи:

а) параллельная, т.е. один и тот же субъект характеризуется разными предикатами:

So HIV, in contrast to some of the British tabloids, was not a government agent that had been developed or was not some residual mid-1900 remnant of former political leaders. In fact, HIV originated by zoonosis (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

б) цепная, т.е. предикат предыдущего суждения выступает в последующем в качестве субъекта. Этот тип связи максимально обеспечивает непрерывность и последовательность рассуждения посредством лексического или местоимённого повтора:

But what we would like to do is, also have the high ductility incorporated into *the material* along with high strength. And if *this material* is going to be used in the open environment, corrosion resistance becomes important (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- Эмфатическое «it»:

In fact, the origins of HIV started with these non-human primates at the top of the slide, mangabeys and the mono monkey, these viruses were transmitted into chimpanzees and it was the chimpanzee virus that was transmitted into humans and basically established HIV-1M, which is the major group and the virus that is the most prevalent throughout the world (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

Характерной чертой лекции в современном академическом дискурсе является наличие вопросно-ответной части, которая исследуется в рамках стилистической синтагматики.

Следует отметить, что лекции по проблемам точных наук содержат большее количество терминов и числительных, подтверждающих правомерность предоставляемых данных. Язык лекций гуманитарных наук характеризуется большей образностью и развёрнутостью. Научно-популярный текст адресован не только профессиональной, но и более широкой аудитории. Соответственно, язык текста данного жанра не содержит большого количества терминов, лишён особо сложных синтаксических конструкций и, как следствие, более прост для восприятия.

Приведём примеры эпидигматических отношений. К ним относятся:

- а) отношения последовательной деривации:

Примером могут служить следующие ряды: *to infect-infected-infection, theory-theoretic-theoretical*. Например,

But the main point about this is that these disciplinary social sciences have produced a myriad of theories and theoretical approaches, I would say, I would argue, in a fairly fragmented way ... Among the statistical methods most famous of all are probably regressions, statistical regression models that some of you may be familiar with and among the mathematical methods unique to the social sciences, that is to say not shared with natural science, for example, would be

*game theory; game **theoretic** methods that were produced by social science need rather than imported from other fields* (лекция « Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

б) словообразовательные ряды:

В качестве примера можно привести следующие лексемы: *types-subtypes, group-subgroup, species – subspecies, immune- autoimmune, infection-co-infection, disciplinary - interdisciplinary* и др. Например:

*So while there are four different **subtypes** of these kinds of chimpanzees, and two of them are known to carry these **types** of viruses, it was really just one of the particular – one of the animals in the Trivolities group, that actually transmitted to humans* (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

*The only difference is that they are somewhat less **disciplinary** in the sense of being somewhat less, somewhat more open to **interdisciplinary** collaboration* (лекция « Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

В каждой академической лекции, независимо от её темы и научного направления, присутствует тематическая лексика и терминология. Наличие такой лексики способствует более глубокому раскрытию темы, фокусировке внимания слушателя на определённом фрагменте действительности или на конкретном фрагменте определённой области науки. Приведём пример употребления тематической лексики на материале лекции «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy» (Dr.Maureen Goodenow, Washington, DC, 28.02.2013): *virus, infected people, life expectancy, health issues, infections or disease from HIV/AIDS, decrease in lifespan, genome, mutations, gorilla virus, phylogenetic tree, animal species, gorilla virus, molecular fingerprint* и др.

Как следует из проведённого анализа, академическая лекция – это жанр со сложной структурой, обнаруживающий разнообразные связи. На уровне парадигматики эти связи проявляются в наличии узкоспециальной терминологии, общенаучной лексики, сниженной и разговорной лексики, синонимов, средств словесной образности, числительных, аббревиатур, стилистических ресурсов синтаксиса (вводных слов, эллиптических предложений, причастных оборотов, разнообразных форм передачи чужой речи, простых предложений, союзных и бессоюзных сложносочинённых предложений и др.), однородных членов предложения и т.д.

На уровне синтагматики в описываемом жанре выявляются лексические и лексико-синтаксические повторы, параллельные конструкции, сложные предложения с повествовательной и вопросительной частями, последовательное употребление вопросительных предложений, предметная соотнесённость, синтагматическая лексикология, связи предложений в речи (параллельная, цепная), употребление эмфатического «it».

На уровне эпидигматики жанр академической лекции характеризуется наличием словообразовательных рядов и ярко выраженных отношений последовательной деривации.

3.5. Системные жанрово-стилистические отношения в тексте академической (научной и методической) статьи: парадигматика, синтагматика, эпидигматика

В связи с тем, что академический дискурс объединяет в себе университетскую (учебную) и научную коммуникации и преподаватель заявляет о себе как об учёном посредством научных публикаций, то одним из базовых академических жанров логично считать академическую статью, которая публикуется в академических / научных журналах – «academic journals», или «scholarly journals» (например, Academic Journals - <https://www.omicsonline.org/academic-journals.php>, Library of Academic and Scholarly Journals Online - <https://www.questia.com/library/academic-journal-articles>, Oxford Academic Journals - <https://academic.oup.com/journals> и т.д.). Академический журнал представляет собой периодическое издание, которое публикует научные изыскания по разным академическим дисциплинам. Журналы такого типа призваны предоставлять университетским преподавателям возможность для изложения своих научных взглядов, передачи накопленных знаний и обсуждения резуль-

татов исследования. При этом статьи могут иметь разный формат: а) оригинальное исследование, б) обзорная (реферативная) статья, в) экспериментальная статья, г) теоретическая статья.

Основными характеристиками статьи являются завершенность исследования, точность и уместность ссылок, логичность изложения материала, оригинальность идей. Статья ориентирована на читателя (*reader-centred*), который с первых слов должен чётко осознать важность научной работы и цель её написания. Одновременно с этим существуют статьи, ориентированные на автора (*writer-centred*) и рассчитанные на то, что читатель уже знаком с предметом исследования.

Современный англоязычный академический дискурс характеризуется высокой степенью интертекстуальности, т.е. опорой на прецедентные тексты: диссертации, монографии, статьи других, в том числе признанных, учёных. Категория интертекстуальности используется авторами с целью подтверждения истинности своих позиций и научных взглядов. Интертекстуальности как признаку академической статьи будет посвящён отдельный параграф настоящей главы (см. раздел 3.8.).

В тексте статьи автор идентифицирует себя при помощи различных лингвистических маркеров, та ких как автоцитирование и употребление местоимений первого лица. Одновременно с этим, нейтральность изложения мыслей заключается в предпочтительном употреблении пассивных конструкций над активными и недопустимость употребления местоимений первого лица (*I, we*). Это важно учитывать в связи с тем, что безличность ассоциируется у читателя с объективностью и непредвзятостью изложения. Однако, в последнее время данное условие часто нарушается. По мнению И.П. Хутыз, использование в англоязычном академическом дискурсе местоимений «I» и «we» способствует усилению его интерактивности и сближает автора и его читателей. Од-

новременно реализуется стратегия солидаризации, которая позволяет объединить обе стороны коммуникативного процесса единым контекстом статьи [Хутыз, 2015: 93].

К. Hyland также отмечает, что употребление местоимений первого лица играет весьма значительную роль при «общении» автора статьи и читателя. Он заявляет, что решение автора выбрать безличный стиль общения в статье или, наоборот, идентифицировать себя открыто, может иметь важные последствия для того, как читателем будет воспринята информация, а именно, сможет ли читатель ей доверять. Учёный подчёркивает, что, создавая текст научной статьи, автор одновременно «создаёт» себя, и ссылка на одно из своих предыдущих исследований придаёт автору статьи уверенности в себе и в своём авторитете [Hyland, 2001(b): 224].

N. Harwood выделяет следующие четыре функции, которые местоимения «I» и «we» могут выполнять в академическом письме: 1) помочь автору структурировать текст и вести читателя от аргумента к аргументу (например, *First, I will discuss x and then y*); 2) заявить о собственном мнении своим исследованием (например, *On the basis of my data, I would claim*); 3) подробно изложить этапы проведения эксперимента и описать методологию (например, *We interviewed 60 subjects over the space of several months*); 4) поблагодарить других людей за помощь в проведении эксперимента (например, *I thank Professor X for his help with the calculations*) [Harwood, 2005].

Считаем, что в научном тексте нежелательно употреблять местоимение «I», но вполне допустимо использование местоимения «we», под которым подразумевается «я и мой научный руководитель», или «я и моя научная школа». Употребление местоимения «I» видится некорректным по той причине, что, как правило, открытие автора базируется на теоретических или практических знаниях, достигнутых до него другими учёными, поэтому результат достижения является совместным.

В статье есть регламентированные и нерегламентированные части. Как правило, академические издательства лимитируют объём аннотации и количество ключевых слов, при этом размер всех остальных частей статьи остаётся на усмотрение автора. Объём статьи в английских научных изданиях, как правило, составляет от 7000 до 10000 слов, включая ссылки и библиографический список. Мысли должны выражаться последовательно и недвусмысленно. Большое значение в статье имеет заголовок. Наряду с этим некоторые авторы прибегают к использованию подзаголовков, что позволяет структурировать текст более подробно. Необходимо иметь в виду, что преподаватели университета зачастую больше оцениваются по публикациям, особенно в реферируемых изданиях, чем по какой-либо другой деятельности. Принято считать, что практикующий исследователь должен генерировать и распространять знания, а академическая статья является основным способом донесения нового научного знания до аудитории, в том числе международной.

Хотя условно форма и содержание статей в разных областях знаний (дисциплинах) варьируется, можно выделить некоторые общие факторы. Язык должен отвечать требованиям академического сообщества, и автору необходимо убедить остальных членов данного сообщества в том, что его научные изыскания имеют под собой достаточно оснований. На доказательство этой идеи и нацелены все структурные части статьи.

Написание академических статей в области точных и социальных наук характеризуется использованием методологии, направленной на решение проблемы (*problem-solving methodology*). Суть её заключается в том, что в таких статьях определяется круг исследовательских вопросов и гипотез, а затем подбираются подходящие методы для сбора и анализа данных. Результаты исследования в большинстве академических статей обсуждаются в заключительном разделе основной части (*closing section*).

Необходимым элементом академической статьи является научное цитирование. Прямые и косвенные цитаты должны быть уместными и актуальными. Их наличие в статье свидетельствует о преемственности научного знания. Кроме того, употребление цитат подкрепляет достоверность позиции автора. Как отмечает Е.А. Колдашева, «цитата и цитирование обладают потенциалом связывания уже известного знания, а также продвижения в процессе познания и понимания. Цитата и цитирование как способ организации текста представляют собой истоковую форму организации текста и лежат в основе предания и писания как форм сохранения и бытования знания» [Колдашева, 2012: 104]. Приведём пример оформления цитат из текста академической статьи:

Other studies have shown also that observers become progressively worse at detecting impostors over a prolonged period [12], even with the administration of regular rest breaks [13] (Fysh, Bindemann, 2017: 2).

В представленном примере авторы приводят косвенную цитату, оформленную в виде ссылки на другого автора в квадратных скобках. Приведём другой пример, в котором, в дополнении к аналогичной ссылке в квадратных скобках, автор пишет, что для ознакомления с материалом по теме исследования следует посмотреть работы других учёных:

For participants, the significance of weaving extends beyond practical concerns and is linked with other aspects of complex culture, including ethnic identity (where it ranks alongside language/dialect in importance), displays of wealth and status and customs related to rites of passage (see Maxwell [6], Hunt-Kahlenberg and Barnes [7] for reviews of these topics) (Buckley, Boudot, 2017: 2).

Академические статьи обладают рядом особенностей. Во-первых, коммуникативные практики варьируются в разных академических дисциплинах и отражают различные способы конструирования знаний и вовлечения их в процессы преподавания и обучения. К коммуникативным практикам К. Nyland относит преподавание в старших классах школы, в университете и аспирантуре; взаимодействие участников коммуникации в аудитории (от ответной реакции преподавателя на работу студентов до обсуждения материала на семинарах и занятиях в малых группах); исследовательские жанры (от статей в журналах

до материалов конференции и грантовых заявок); письменные работы студентов (от эссе до экзаменационных ответов и дипломных работ) и т.д. [Hyland, 2006: 1]. Данное наблюдение прослеживается в текстах академических статей различных областей знаний. Так, в статьях из области медицины, математики, физики присутствует больше цифр, графиков, таблиц и т.д., т. е. больше иллюстративной, доказательной и статистической базы по сравнению со статьями по филологии, литературоведению, психологии и т.д. Последние характеризуются наличием образности мышления и более частотным употреблением разнообразных стилистических приёмов.

Во-вторых, неотъемлемой частью академического дискурса является формат методических / научно-методических статей, написанных преподавателями для представителей своего профессионального сообщества. В таких статьях освещаются актуальные проблемы педагогики и методики, предлагаются способы их решения. Публикация статей такого рода способствует распространению педагогического опыта преподавателя. В методических статьях используется научный стиль изложения, в них употребляются как общенаучные понятия и термины, так и термины конкретной учебной дисциплины. Такие статьи, например, с 2001 г. публикуются в американском ежеквартальном журнале *English Teaching Forum*. Они адресованы как школьным, так и университетским преподавателям английского языка по всему миру. Авторы статей – представители разных культур, т.к. журнал распространяется более чем в 100 странах. Рассмотрим особенности написания типичной методической статьи. Она имеет приблизительно следующую структуру:

- введение (раскрывается проблема, значимость её решения, описываются традиционные способы решения данной проблемы, предлагается новаторский способ решения проблемы, упоминаются цели эксперимента, методы и т.д.);
- описание хода экспериментальной деятельности;
- описание методических приёмов, находок, фрагментов урока и т.д.;

- описание результатов деятельности учеников, учителя, эксперимента в целом;
- выводы.

По содержанию методическая статья должна обладать следующими признаками:

- научность;
- новизна и оригинальность (предлагается новая идея, технология, способ, приём или оригинальный вариант решения проблемы, апробации, доказательства эффективности чей-то авторской идеи, метода, технологии);
- практичность (связана с переносом в практическую деятельность);
- методичность (связана с оптимизацией структуры нового знания, последовательности и условий его реализации);
- убедительность (определяется достоверностью цитат, аргументированностью выводов, наличием статистических результатов и логичностью их интерпретаций) [Плигин: URL: <http://www.pligin.ru/articles/recomend.htm>].

В-третьих, важной особенностью является то, что, методические статьи пишутся практикующими преподавателями.

Одним из формальных признаков академического жанра статьи является её графическое оформление, которое регулируется требованиями к публикациям и варьируется от издания к изданию. Выделяют несколько вариантов графического оформления:

1. Все структурные части статьи печатаются на странице в одну колонку.
2. Текст статьи оформляется на всю страницу, при этом в отдельные колонки выделяют аннотацию и ссылку на цитирование (Cite this article), информацию о принятии статьи в печать, предметную область (subject area), ключевые слова, контакты автора (author for correspondence). Список литературы (references) представлен после основного текста статьи в одной, двух и иногда трёх колонках на странице, например, в электронном журнале Royal Society Open Science (rsos.royalsocietypublishing.org). Для разграничения частей статьи

может использоваться разный фоновый цвет или другой цвет шрифта. Примеры выделяются курсивом, чтобы они не сливались с основным текстом. Для подзаголовков используется полужирный шрифт на размер крупнее.

3. Название статьи, ключевые слова, информация об авторах, список аббревиатур представлены на всю ширину страницы, а текст статьи разделён на две колонки. При этом ссылки на литературу также даны в двух колонках.

4. В ряде изданий в разделе References названия журналов даются курсивом, а указания на Интернет-источники и идентификатор цифрового объекта (DOI) могут выделяться шрифтом другого цвета.

Все перечисленные выше характеристики академической и научно-методической статьи находят непосредственное отражение в системных стилистических *парадигматических, синтагматических и эпидигматических отношениях*. Эти типы связей позволяют проследить развёртывание академического знания в тексте статьи. Рассмотрим данные отношения на примере академической статьи «Long-Term Outcomes of Allogeneic Haematopoietic Stem Cell Transplantation for Adult Cerebral X-Linked Adrenoleukodystrophy» (авторы: J.-S. Kühl и др.), опубликованной в журнале «Brain» (2017 г., выпуск № 140, стр. 953-966). Статья размещена в разделе «Medicine and Health». Это научное сочинение чётко структурировано и включает в себя следующие структурные части: Introduction, Patients and Methods (подразделы Participants; Allograft selection, preparative regimen, and graft-versus-host disease prophylaxis; Assessment of engraftment, graft-versus-host disease, and toxicity; Data acquisition and assessment of neurological outcome; Statistical analysis), Results (подразделы Vital status, engraftment, disease progression-related mortality and transplant-related mortality; Neurological status at diagnosis of ACALD and before stem cell transplantation; Neurological outcome early after haematopoietic stem cell transplantation; Long-term neurological outcome after haematopoietic stem cell transplantation; MRI re-

sults; Analysis according to baseline status and transplant complications), Discussion, Acknowledgements, Funding, References. Подразделы Key words и Abbreviations, а также информация об авторах стоят перед вступлением.

Исследуемый текст, являясь ярким примером академических статей в области медицины и здравоохранения, характеризуется наличием большого количества иллюстративного материала в виде шести таблиц и двух графиков с пояснениями. Логичная структура текста статьи выстраивается благодаря делению основной части (Patients and Methods) на подпараграфы, а также благодаря наличию слов-связок, типа *first, second, moreover*. Приведём пример:

*Although pronounced phenotypic variation may occur within kindreds, two major forms of X-ALD can be differentiated (Moser, 1997; Kemp et al., 2012; Wiesinger et al., 2015). **First**, a chronic neuronopathic form, called adrenomyeloneuropathy (AMN), involving spinal cord and to a lesser extent peripheral nerves in adult males as well as heterozygous females, and characterized by a slowly progressive spastic paraplegia with sensory ataxia. **Second**, a cerebral demyelinating variant with neuro-inflammation that causes white matter destruction (Kühl et al., 2017: 954).*

Академическая статья изобилует узкоспециальными терминами и аббревиатурами, что указывает на наличие парадигматических отношений. Например, узкоспециальная терминология присутствует в следующем предложении:

*All but two patients received additional serotherapy for graft-versus-host disease (GVHD) prophylaxis: **polyclonal anti-thymocyte globulin** from Genzyme ($n = 1$), Fresenius (now Neovii; $n = 10$), or the **monoclonal antibody alemtuzumab** (Genzyme; $n = 1$) (Kühl et al., 2017: 956).*

В тексте статьи также встречается общенаучная лексика: *prophylaxis, analysis, nonparametric tests, compare* и др. Проиллюстрируем это следующим примером:

*There was one death from primary disease **progression** without relevant HSCT complications (Patient 4S) (Kühl et al., 2017: 957).*

В предложении, представленном ниже, прослеживается наличие аббревиатур:

*Neurological examination covered the following areas: motor function, sensation, bladder function, as well as overall **CNS** function including vision, hearing, and speech. **AACS, EDSS**, and modified Rankin scale were determined for the time points **pre-HSCT**, worst status during first 6 months **post-HSCT**, and status ~24 months **post-HSCT** (minimum ≥ 12 months) for evaluable patients (Kühl et al., 2017: 956-957).*

Помимо перечисленного, статья изобилует числительными, которые сообщают возраст пациентов, продолжительность их жизни, количественный состав, продолжительность лечения, процентное соотношение и т.д. Например:

The estimated overall survival probability was 57.1 ± 13.2% (mean ± SD) (Fig. 1A) (Kühl et al., 2017: 957).

Также встречаются синонимы, например, *disease – disorder*. Параллельно с этим выстраиваются антонимические отношения: *infinite – limited*. Приведём пример антонимических отношений в полном предложении:

*The key distinctive feature of our language is productivity: we are able to express an **infinite** number of ideas using a **limited** set of words* (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1).

И синонимы, и антонимы представляют собой парадигматические отношения в лексике исследуемой академической статьи.

При сравнении с жанром академической лекции следует отметить, что в тексте академической статьи в рамках стилистически определённого синтаксиса отсутствуют прямые обращения, сниженная и разговорная лексика. В материале исследования нам не встретились эллиптические предложения. В рамках синтаксической парадигматики по цели высказывания употребляются исключительно повествовательные предложения в утвердительной и отрицательной форме. Одновременно с этим присутствуют сравнения:

In contrast to male children, the cerebral form in adult males is usually associated with motor and sensory deficits in the lower limbs as well as bladder dysfunction as a consequence of AMN (Kühl et al., 2017: 954).

Встречаются вводные слова, причастные обороты, простые и сложные предложения (союзные и бессоюзные). Приведём пример сложносочинённого предложения с вводными словами:

With regard to occupational status, five males had discontinued their established work/profession at onset of ACALD, four of them because of progressive motor dysfunction (Kühl et al., 2017: 959).

Парадигматические отношения также выражаются в наличии однородных членов предложения. Например:

*Cerebral demyelination results in rapid **loss** of neurocognitive, motor and sensory **functions** with vegetative state and **death** within a few years of onset* (Kühl et al., 2017: 954).

В статье встречаются несколько случаев антитезы, которые следует рассматривать в рамках синтаксической парадигматики:

*X-linked adrenoleukodystrophy (X-ALD) is an inherited peroxisomal **disorder** caused by a defective ABCD1 gene leading to a characteristic accumulation of saturated very long chain fatty acids in blood and tissues (Kühl et al., 2017: 954).*

*Allogeneic haematopoietic stem cell transplantation (HSCT) is an established long-term **treatment** in male children with CCALD (Aubourg et al., 1990; Shapiro et al., 2000; Baumann et al., 2003; Peters et al., 2004; Beam et al., 2007; Miller et al., 2011), although the mechanism of action is not fully understood (Moser and Mahmood, 2007; Schonberger et al., 2007; Cartier et al., 2014) (Kühl et al., 2017: 954).*

В исследуемой статье наблюдается очевидное преобладание пассивных конструкций над активными, что свидетельствует о гораздо большей важности произведённого действия, чем лица, которое его произвело. Использование пассивного залога характерно для академических статей всех областей знаний. Приведём несколько примеров:

*Ten of these 12 patients **were transplanted** with bone marrow, and two patients received granulocyte-colony stimulating factor (G-CSF) mobilized peripheral blood stem cells based on donor preference (Kühl et al., 2017: 955-956).*

*Normalized measures of IQ **were generated** by appropriate tools according to the centres' preference (Kühl et al., 2017: 957).*

К стилистическим парадигматическим отношениям следует отнести случаи хеджинга, о котором уже шла речь выше. Например:

*Although the reason for failure was most likely due to AMN-related immobility with subsequent life-threatening infections, peripheral blood stem cells **may** also have a negative impact (Kühl et al., 2017: 964).*

В целом, выявленные парадигматические отношения свидетельствуют о том, что язык академической статьи в представленной сфере лишён эмоций и средств словесной образности. Помимо этого, текст первой статьи практически обезличен. Только единожды в разделе Introduction встречается предложение с местоимением 1-го лица множественного числа:

We report a retrospective analysis of the feasibility, toxicity and long-term neurological outcomes of 14 adult males treated with allogeneic HSCT for ACALD in four European centres (Kühl et al., 2017: 954).

Иная ситуация наблюдается в академической статье авторов S.T. Pianadosi, E. Fedorenko «Infinitely productive language can arise from chance under communicative pressure», опубликованной в журнале «Journal of Language Evolution» (2017 г., стр. 1-7). Данная статья относится к разделу Arts and Humanities. Она изобилует личными и притяжательными местоимениями первого

лица: *to do this, we develop a new approach to; we formalize; our approach is; analogously, we seek to understand* и др. Приведём пример:

In our case, we imagine that some evolutionary or cultural force has shaped language in one direction, but has left other factors to chance (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 2).

Приведём примеры парадигматических отношений из других академических статей:

- Аббревиатуры:

Nor should we make the assumption, not uncommon among EFL teachers of writing, that NS students automatically and easily produce error-free and effective academic arguments (Milton, Hyland, 2015: 149).

- Фразеологизмы и устойчивые сочетания:

In our study, we seek to shed some light on how NS and NNS students use language in one important pragmatic area, without comparing the behaviour of either group against standards of expert usage (Milton, Hyland, 2015: 149).

In this article we explore the effect these factors may have had on citation practices over time and offer evidence for a change in the way knowledge is negotiated by academics (Hyland, Jiang, 2017: 1).

In addressing these questions we hope to show something of how disciplines accommodate new social conditions in their rhetorical practices and so contribute to our understanding English language academic discourse practices (Hyland, Jiang, 2017: 3).

- Хеджинг:

It is likely that the writing produced for examinations is highly specific to this purpose, but, as it is at least the assumed «sine qua non» of students to develop a language that will satisfy examiners, the language of this genre is certainly worth studying (Milton, Hyland, 2015: 150).

Our proofs then provide strict if-then rules about computational communication systems that may make theorizing additional factors beyond communication and randomness unparsimonious in understanding linguistic and cognitive evolution (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 3).

- Абстрактная лексика:

There is an implicit assumption that the processes that underlie the 'leakage' of cues to deception in these populations will apply universally across all cultures (Taylor et al., 2017: 2).

- Формулы:

The mean rank of age bracket reported by South Asian participants was lower (i.e. younger) than the other three groups, $U(1) = 4743.0$, $z = -7.00$, $p < 0.001$, $\theta = 0.25$, 95% CI [0.19, 0.31], while the mean rank of age bracket reported by White British participants was higher ... (Taylor et al., 2017: 4).

- Составные слова:

One of the challenges of investigating culture is to combine understanding of the micro-level processes by which it is transmitted with understanding of the broad-scale patterns that this transmission generates (Buckley, Boudot, 2017: 1).

Thus, as found in other areas of psychology [5,6], our findings suggest that the use of Western participant groups has led to an over-simplification of thinking about how people behave when they lie (Taylor et al., 2017: 8).

- Модальные глаголы, модальные слова и частицы, вводные слова и выражения, слова категории состояния:

*In sum, writers **must** acknowledge the strengths and limitations of a case, the possibilities of another explanation, and the necessity of negotiating with readers (Hyland, Milton, 1996: 147).*

*Writer 'commitment' **can** also be expressed by conditional clauses, contrast markers, questions and tense forms (e.g. Perkins 1983) and by 'lexical phrases' and idiomatic expressions (Hyland, Milton, 1996: 148).*

***In particular**, there is a complex overlap of meanings between epistemic and affective functions (статья 9, стр. 148). **In sum**, there has been no systematic investigation concerning the ways citation as a rhetorical practice has changed across time in particular disciplines (Hyland, Jiang, 2017: 3).*

Наглядно языковые средства, актуализирующие стилистические парадигматические отношения в тексте академической статьи можно увидеть в Таблице 2.

Таблица 2. Языковые средства, актуализирующие стилистические парадигматические отношения в тексте академической статьи

Название	Пример
Общенаучная лексика	<i>progression, measures, hypothesis, proof</i>
Специализированная (терминологическая) лексика / узкоспециальные термины	<i>monoclonal antibody alemtuzumab, verbs, adjectives, nouns, clauses</i>
Абстрактная лексика	<i>evidence, assumption, understanding, contribution,</i>
Аббревиатуры	<i>GVHD (graft-versus-host disease), post-HSCT, CBCA (criteria-based content analysis), SCAN (scientific content analysis), ESL materials, EFL teachers</i>
Составные слова	<i>criteria-based, self-construal, broad-scale, micro-level, present-day, error-free, cross-discipline, over-simplification</i>
Числительные	<i>57.1 ± 13.2%, [13, 23], Holmes 1988; Hyland 1994</i>
Формулы	<i>U(1) = 3219.0, z = -9.20, p < 0.001, θ = 0.17, 95%</i>
Средства словесной образности: фразеологизмы и устойчивые сочетания	<i>To permit interpretation, to shed some light on, it should be noted, to explore the effect, to attract some interest, to accommodate new conditions</i>
Средства словесной образности: сравнения	<i>in contrast, similarly</i>
Средства словесной образности: антитеза	<i>Disorder – treatment</i>
Синонимы	<i>disease – disorder</i>
Антонимы	<i>infinite – limited</i>

Перечисления / Однородные члены предложения	<i>Cerebral demyelination results in rapid loss of neurocognitive, motor and sensory functions with vegetative state and death within a few years of onset</i>
Хеджинг	<i>peripheral blood stem cells may also have a negative impact ..., it is likely</i>
Модальные глаголы, модальные слова и частицы, вводные слова и выражения, слова категории состояния	<i>may, must, can, in particular, however, in sum, specifically</i>
<i>В рамках синтаксической парадигматики:</i> повествовательные предложения в утвердительной и отрицательной форме	
<i>В рамках синтаксической парадигматики:</i> вводные слова, причастные обороты, простые и сложные предложения (союзные и бессоюзные)	<i>In contrast to male children, the cerebral form in adult males is usually associated with motor and sensory deficits in the lower limbs as well as bladder dysfunction as a consequence of AMN</i>

Наряду с парадигматическими, в академических статьях ожидаемо обнаруживаются *стилистические синтагматические отношения*, которые детализируют парадигматические связи. Проиллюстрируем наиболее очевидные из них:

- Лексические и лексико-синтаксические повторы, т.е. появление в тексте одного и того же слова в контактной или дистантной позиции [Баженова, 2006в: 450]:

*... communicative scenario, and constraints **could explain** the communicative role of elements in L. We believe that similar types of elaborations **could explain** factors like compositionality ...* (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 5).

*Patients unable to walk without aid or rest for 100m (EDSS56), **were classified** as advanced AMN. Stable motor function **post-HSCT was defined** as **increment** in EDSS51 point with preserved/maintained ambulation (EDSS57). **Severe deterioration** in motor function **was classified** as **increment** in EDSS52 points or to EDSS57. Stable neurocognition **post-HSCT was defined** as **deterioration** in IQ515 [51 standard deviation (SD)] or no cognitive **deterioration** as detected by care-givers; **severe deterioration** in intellectual function **was classified** as obvious cognitive decline or inability to test for IQ anymore. Moderate **deterioration was defined** as any **deterioration** less than **severe** (Kühl et al., 2017: 957).*

Обратим особое внимание на синтагматические отношения в лексике. В приведённом выше примере лексема *deterioration* употребляется с прилагательными *cognitive, severe, moderate*. Вне контекста лексема *deterioration* означает: «the action or process of becoming impaired or inferior in quality, func-

tioning, or condition» [Merriam-Webster Dictionary: URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/deterioration>]. По степени интенсивности ухудшение (*deterioration*) может быть сильным (*severe*) и умеренным (*moderate*). Так, потенциал лексемы *severe* включает несколько сем: 1) very bad (extremely bad or serious); 2) punishment (punishing sb in an extreme way when they break a particular set of rules; 3) not kind (not kind or sympathetic and showing disapproval of sb/sth; 4) very difficult (extremely difficult and requiring a lot of skill or ability; 5) style/ appearance/clothing (extremely plain and lacking any decoration) [Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2005: 1390]. В исследуемой академической статье лексема *deterioration* сочетается с лексемой *severe* в значении «extremely serious» и свидетельствует о серьёзном ухудшении в работе интеллектуальной функции организма пациента.

По данным словаря Oxford Advanced Learner's Dictionary (2005 г.), лексема *moderate* имеет два значения: 1) that is neither very good, large, hot, etc. nor very bad, small, cold, etc.; 2) having or showing opinions, especially about politics, that are not extreme [Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2005: 984]. В сочетании *moderate deterioration* лексема *moderate* употребляется в контексте статьи в первом значении и указывает на меньшую степень тяжести состояния по сравнению с лексемой *severe*.

Одновременно с этим лексема *cognitive* описывается как «connected with mental processes of understanding» [Там же: 288]. В сочетании с лексемой *deterioration* получается выражение, означающее «ухудшение когнитивных способностей».

Далее приведём примеры наиболее ярких проявлений синтагматических отношений из второй статьи.

- Связь предложений (суждений) в речи:

а) параллельная:

*We formalize productivity using **tools** from formal language theory (Hopcroft et al. 1979), Kolmogorov complexity (Li and Vitanyi 2008), and algorithmic information theory (Solomonoff*

1964a, b; Chaitin 1982). **These tools** have been used recently to resolve questions of ideal learning of natural language (Chater and Vitanyi 2007) ... (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 2);

б) цепочечная, или цепная связь (термин, употребляемый Е.А. Баженовой). Путём повторения одной и той же ключевой лексемы обеспечивается последовательность и непрерывность рассуждения. Например,

*This means that if an evolutionary or cultural pressure only increases the number of signals in a **language** (crdōLB) – and the processing mechanisms of the **language** are Turing-complete – the **language** will naturally tend to be infinitely productive in the absence of other constraints* (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 4).

*There is an implicit **assumption** that the processes that underlie the «leakage» of cues to deception in these populations will apply universally across all cultures. But this **assumption** sits awkwardly with evidence of the profound role that culture can play in shaping interpersonal behavior* (Taylor et al., 2017: 2).

- Чередование простых и сложных предложений. Например:

However, the number of words that even a four-year old child knows – estimated to be around 5,000 – vastly surpasses the numbers of words that any nonhuman animal has ever been able to acquire or the number of signals they naturally possess (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 5).

Пример из первой статьи:

The median IQ before HSCT was 99 (range 72-139). Cognitive deterioration was suspected or reported by relatives in all four patients who showed ACALD in their first brain MRI (Kühl et al., 2017: 959).

- Наличие риторических вопросов, на которые автор статьи даёт ответ в процессе или результате исследования. Например,

In particular, what kinds of pressures would lead naturally-occurring computational systems to develop representations supporting infinitely many concepts? (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1).

Говоря о временной отнесённости диктума анализируемого жанра (т.е. объективного содержания высказывания), Е.И. Архипова и О.А. Казакова отмечают, что в научной статье обычно представлены все три аспекта событийного времени: прошлое (история вопроса), настоящее (актуальность исследования, его новизна; собственно анализ материала, наблюдения автора; теоретические положения, используемые в данной статье как бы сейчас, в это время), будущее (перспективы исследования, дальнейшие задачи) [Архипова, Казакова, 2013: 267]. Приведём пример:

*Participants were recruited from community and religious centres across North West England. We **identified** contact details for 364 centres through local government information and Internet searches* (Taylor et al., 2017: 4).

Простое прошедшее время (Past Simple) употребляется при описании проведённого эксперимента.

*It seems plausible that individuals with collectivist backgrounds **will be** more concerned with reducing the extent to which others are associated with the lie, by focusing the account they provide away from others and onto self* (Taylor et al., 2017: 2).

Будущее простое время используется для выражения действия, которое вероятно произойдёт в будущем.

Наряду с этим, можно выделить дополнительные виды синтагматических отношений. К ним относятся:

- Соотношение противоположных значений как тип предметных соотнесённостей. Например:

*People's use of language changes in **subtle** but **distinguishable** ways when they lie* (Taylor et al., 2017: 2).

- Безличные предложения. Например:

*Although there are exceptions, **one** widely observed change in language use when lying is decreased first-person pronoun use, which appears to be compensated by increased third-person pronoun use* (Taylor et al., 2017: 2).

Рассмотрим наиболее значимые стилистические синтагматические отношения на примере методической статьи «Teaching Techniques: Human Mind Maps» [Glass, 2016: 37-39]. К ним относятся:

- Совместная встречаемость слов разной стилистической тональности в одном контексте. Например:

*Human Mind Maps require few **resources** and little **preparation*** (Glass, 2016: 37).

Вероятно, в данном предложении такой эффект достигается благодаря одновременному использованию абстрактного существительного и конкретного исчисляемого существительного во множественном числе. Подобный пример представлен в следующем предложении:

*The main requirements are space where students can move around and a little **creativity** and **imagination*** (Glass, 2016: 37).

Полагаем, что стилистический эффект обеспечен параллельным употреблением разнородных абстрактных существительных, обозначающих место и умственную деятельность.

- Частотное употребление предложений в повелительном наклонении. Думаем, это объясняется форматом методических статей, в которых передаётся опыт преподавания, в данном случае, английского языка, коллегам. Статьи такого рода могут сопровождаться подробным поэтапным изложением конкретных заданий. Например:

*As a class, **brainstorm** terms and concepts that are related to the selected topic (Glass, 2016: 37). Ask a spokesperson for each group to identify the common connection among the terms in their group (Glass, 2016: 38).*

- Употребление предложений в прямой и косвенной речи. Например:

You might tell them, “You have met the other weather terms ...” .

It is important to tell students that in this exercise there is no right answer or wrong answer (Glass, 2016: 38).

- Наличие однородных членов предложений среди знаменательных и служебных слов. Например:

*The important things are for them **to find** and **understand** relationships **between** and **among** the terms they represent, and **to be able** to explain them (Glass, 2016: 38).*

- Повторение синтаксической структуры предложения. Например:

*The topics you choose can be abstract; **they can be** controversial; **they can be** arguments for and against a proposal; **they can be** students’ own opinions about an issue you are discussing in class (Glass, 2016: 39).*

В исследуемых статьях ярко прослеживаются эпидигматические отношения. Они проявляются в наличии дериватов, которые совмещают в себе свойства производимости и воспроизводимости [Голев: URL: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z74.html>]. В эпидигматике проявляется единство деривационных и системообразующих функций, что отражает единство речемыслительной и языкотворческой форм речевой деятельности [Засорина, 1973: 9]. Например:

*With an estimated combined incidence of 1:17 000 in **males** and **females**, X-ALD is one of the most common peroxisomal diseases (Kühl et al., 2017: 954).*

По мнению Н.Д. Голева, в тексте эпидигматические связи проявляются прежде всего на уровне морфосемантической структуры. Функционирование в отрывке, освещающем одну тему, слов из соответствующей тематической области, в том числе слов-эпидигматов, вполне естественно. Это можно интер-

претировать как пассивную регистрацию в тексте эпидигматической системности лексики, отражающей исходные генетические связи слов. В лексической системе они формируют гнёзда родственных слов [Голев: URL: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z74.html>]. Можно привести следующие примеры: *transplant – transplanted – transplantation; treat – treatment – untreated; inflammation – inflammatory; compare – comparison, demyelinating – demyelination* и др. Эти лексемы, встречающиеся в тексте в пределах одного или разных предложений, также можно назвать «эпидигматическими сцепками», которые осуществляют единство процессов говорения и восприятия. По мнению Н.Д. Голева, говорящий как бы «слышит» то, что сказано им самим, повторяет слышимое и использует его в качестве суппозиции для построения нового высказывания [Там же]. Например:

*In two patients it was not possible to identify a suitably HLA-matched donor, and they underwent unrelated cord blood **transplantation** after reduced-intensity conditioning. Basic **transplant** characteristics of all patients are summarized in Table 2 (Kühl et al., 2017: 956).*

*The pattern of CNS demyelination in adults may also be **different** (Loes et al., 2003; Eichler et al., 2007). Moreover, bone marrow derived cells infiltrating the brain may react **differently** in older patients (Barrett et al., 2015) (Kühl et al., 2017: 954).*

*For the purposes of this study, primary and secondary cerebral **demyelination** with gadolinium enhancement of lesions in adulthood is termed adult cerebral ALD (ACALD) (Kühl et al., 2017: 954).*

*Diagnosis of ACALD required the detection of gadolinium enhancement in cerebral **demyelinating** lesions by brain MRI (Kühl et al., 2017: 955).*

Примеры эпидигматических отношений иллюстрируют развитие лексической спецификации.

Особую группу эпидигматов представляют слова, имеющие общую морфему, типа *adreno-* (*adrenoleukodystrophy* / адренолейкодистрофия, *adrenomyeloneuropathy* / адреномиелонейропатия), *neuro-* (*neurological*, *neurophysiological*, and *neuropsychological*) и др. Сравним приведённые примеры. В первом случае – это названия болезней, во втором – прилагательные, описывающие что-то, свойственное нейрологии, нейрофизиологии, нейропсихологии. Например:

*Patients had detailed **neurological**, **neurophysiological**, and **neuropsychological** evaluation as well as MRI exams before and sequentially after HSCT (Kühl et al., 2017: 955).*

Семантика эпидигматических связей отражает тематическую близость и смежность в рамках текста академической статьи. Одновременно с этим одно-аффиксные слова выполняют в лексике классификационную роль, что является дополнительным фактором лексической системности [Голев: URL: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z74.html>]. Так, например, на странице 2 статьи С.Д. Buckley и Е. Boudot под названием «The evolution of an ancient technology» встречается целый ряд прилагательных, образованных от имён существительных при помощи суффикса *-al*, который указывает на зависимость описываемого предмета / объекта / явления / лица от чего-либо или говорит об отношении к чему-либо: *theoretical, computational, vertical, empirical, practical, tribal* и др.

Академическая статья обладает двумя важными функциями:

- первичная – сообщение о результатах исследования;
- вторичная – активизация критического мышления читателя.

«Критическое мышление подразумевает идентификацию и выделение точных и релевантных фактов; представление логических, обоснованных аргументов; выделение различных аспектов работы и определение сходств и различий между этими аспектами» [Поспелова, 2012: 9]. Всё вышеперечисленное находит отражение в этапах создания и в содержании академической статьи. Основы развития критического мышления были заложены ещё в середине XX в. американским психологом В. Bloom, который предложил классификацию целей обучения, состоящую из семи уровней:

Remembering: Retrieving, recognizing, and recalling relevant knowledge from long-term memory / **Запоминание:** извлечение, узнавание и воскрешение соответствующего знания из долгосрочной памяти.

Understanding: Constructing meaning from oral, written, and graphic messages through interpreting, exemplifying, classifying, summarizing, inferring, comparing, and explaining / **Понимание:** выведение значения из устных, письменных и графических сообщений посредством интерпретации, предложения примеров,

классификации, подведения итогов, формулировки выводов, сравнения и объяснения.

Applying: Carrying out or using a procedure through executing, or implementing /

Применение: процедура воплощения чего-то в жизнь.

Analyzing: Breaking material into constituent parts, determining how the parts relate to one another and to an overall structure or purpose through differentiating, organizing, and attributing / **Анализ:** разделение материала на составные части; определение того, как эти части соотносятся со всей структурой или поставленной целью посредством дифференциации, организации и определения.

Evaluating: Making judgments based on criteria and standards through checking and critiquing / **Оценивание:** составление суждения, основанного на определённых критериях и стандартах путём проверки и критики.

Creating: Putting elements together to form a coherent or functional whole; reorganizing elements into a new pattern or structure through generating, planning, or producing / **Создание:** соединение элементов в единое целое с целью образования связного (последовательного) и функционального единства; перестроение элементов в новую модель или структуру путём порождения, планирования или производства [Zawisza: URL: <https://tips.uark.edu/using-blooms-taxonomy/>].

Предложенная классификация представляет собой иерархическую систему, в которой все последующие уровни зависимы от предыдущих.

Критическое мышление неизбежно прослеживается во всех жанрах академического дискурса. При этом в разных жанрах задействованы разные уровни его использования. Например, в жанре лекции студенты извлекают из долгосрочной памяти фоновые знания, на базе которых они воспринимают новый материал. Далее осуществляется переход на второй уровень: студенты стараются осознать новый материал в любой форме подачи (устной, письменной, графической). После этого наступает этап анализа материала. Применять ма-

териал возможно на практических или семинарских занятиях. По нашему мнению, следующие два этапа в жанре лекции остаются незадействованными. В жанре академической статьи задействованы все этапы, но акцент делается на этап создания.

Необходимо отметить, что этапы критического мышления перекликаются с дискурсивными действиями, выделенными С.В. Ракитиной. К последним относятся анализ, аргументация, доказательство, вывод, классификация, объяснение, характеристика и др. [Ракитина, 2006: 26].

Итак, единого варианта графического оформления статей в академических изданиях не существует. Нормы языкового оформления академических статей в разных областях знаний варьируются.

В тексте академической статьи наблюдаются стилистические парадигматические, синтагматические и эпидигматические связи, которые тесно переплетаются между собой. Парадигматические отношения выражаются в наличии узкоспециальных терминов, общенаучной лексики, аббревиатур, числительных, синонимических и антонимических рядов, сравнений, вводных слов, причастных оборотов, простых и сложных предложений, однородных членов предложения. Синтагматические отношения могут проявляться в лексической сочетаемости, в определённых связях предложений в речи (параллельной и цепной), в чередовании простых и сложных предложений, в лексических и лексико-синтаксических повторах, наличии антитезы и т.д. Эпидигматическая связь прежде всего выражается в наличии дериватов и отражает тематическую близость лексики в рамках академической статьи.

В современном англоязычном академическом дискурсе реализуются способности личности к коммуникации и рефлексии. Академический текст является одним из важнейших элементов исследуемого дискурса. Академический дискурс наряду с академическими / научными статьями включает методические. Одна из важнейших функций академической статьи заключается в активизации критического мышления реципиента.

3.6. Системные жанрово-стилистические отношения в тексте студенческого академического эссе: парадигматика, синтагматика, эпидигматика

В современных англоязычных университетах практикуется написание эссе двух основных типов:

- 1) вступительное (college admission essay / application essay);
- 2) академическое (academic essay / paper).

Рассмотрим отдельно данные типы эссе, которые отличаются по ряду параметров.

Во-первых, в них различны интенции продуцента. Во **вступительном эссе** абитуриент преследует следующие цели:

1. Убедить членов приёмной комиссии (application / admissions committee, undergraduate admissions committee) в том, что он способен грамотно излагать свои мысли и приводить логические аргументы.
2. Сообщить как можно больше важной (интересной) информации о себе.
3. Аргументировать свой выбор университета.

Одновременно с этим целями **академического эссе** являются:

1. Демонстрация глубоких знаний по теме, базирующихся на научном исследовании и чтении научной и научно-популярной литературы.
2. Критическое обдумывание и оценивание основной темы эссе в пределах ограниченного объёма. Автор сосредотачивается скорее не на описании, а на «развёртывании» аргументов и анализе научных идей.

Во-вторых, степень научной ориентации текста в двух типах эссе различна. Так, во **вступительном эссе**, как правило, отражается личность соискателя, его неординарность. В эссе такого рода пишут о своих жизненных целях, стремлениях и достижениях, личным опыте, извлечённых из жизни уроках. В нём упоминается причина поступления в данный, конкретный университет и описываются ожидания, связанные со студенческой жизнью. Одновременно с этим в **академическом эссе** продуцент использует и переосмысливает

информацию, полученную на лекционных и семинарских занятиях, а также при прочтении научной и научно-популярной литературы.

В-третьих, исследуемые типы эссе имеют разный объём. Как правило, объём **вступительного эссе** составляет 250-650 слов, в то время как объём **академического эссе** может быть сопоставим с объёмом академической статьи.

Теперь рассмотрим более детально особенности **вступительного эссе**. В целях привлечения внимания эссе данного типа может начинаться с риторического вопроса, диалога, анекдота и т.д. в зависимости от замысла автора.

Во вступительном эссе ставится задача ответить на один из трёх основных вопросов:

1. **«You» question.** Предполагается, что в эссе такого типа соискатель должен предоставить больше личной информации, а не только писать о своей успеваемости. Тема эссе может звучать следующим образом: *«The University of Vermont values a diverse student body. What contributions might you make to our campus community outside of academic achievement?»* / *«Университет Вермонта ценит разнообразный студенческий состав. Что лично вы можете привнести в жизнь студенческого сообщества помимо успехов в учёбе?»*.
2. **«Why us» question.** Некоторые университеты предлагают соискателям написать эссе, из которого можно было бы понять, почему они решили поступать именно в это высшее учебное заведение. Данный тип эссе преследует и другую цель: во время подготовки и написания работы существует вероятность, что соискатель осознает свою ошибку в выборе университета. Тема эссе может быть сформулирована так: *«How did you become interested in American University?»* / *«Как (почему) вы заинтересовались американским университетом?»*.
3. **«Creative» question.** Цель так называемого «креативного» вопроса – оценить умение соискателя размышлять и писать креативно, а также оценить его кругозор и уровень образованности. В эссе такого рода у соискателя появляется возможность выразить свои взгляды на жизнь, одновременно проявляя

свою индивидуальность. Эссе этого жанра должно быть информативным, правдивым, и исключать фантазии, призванные произвести впечатление на приёмную комиссию. Приведём пример темы эссе: «*Sharing intellectual interests is an important aspect of university life. Describe an experience or idea that you find intellectually exciting, and explain why*» / «*Разделять интересы в интеллектуальной сфере - важный аспект университетской жизни. Опишите свой опыт или идею в интеллектуальной области, которые вас вдохновляют, и объясните, почему*» [College Application Essay: URL: <https://www.sites.google.com/a/linnmar.k12.ia.us/kibbie/home/sophomore-english-ii/of-mice-and-men/omam-final>].

Обратимся к плану написания вступительного эссе, который включает в себя следующие пункты:

1. Внимательно прочитать формулировку задания и вопросы эссе (college essay questions). Как правило, они варьируются от личных до тривиальных (путешествия, хобби, внеурочная деятельность, занятие спортом, опыт работы, семья, круг друзей и т.д.), но всегда побуждают соискателей на проявление оригинальности мышления и выражение своей внутренней позиции. Например, задание может звучать следующим образом: “*Discuss an accomplishment or event, formal or informal, that marked your transition from childhood to adulthood within your culture, community, or family*”/ «*Проанализируйте своё достижение или какое-то событие, официальное или неофициальное, которое явилось знаковым при переходе от периода детства к юношеству*».

2. Мозговой штурм. Цель этого этапа – выработать все возможные идеи для содержания эссе и определить его финал. Данный этап можно подразделить на несколько подготовительных:

- Размышление. Следует подумать над своими сильными сторонами, над тем, что отличает автора эссе от других соискателей.
- Запись всех идей.

- Сужение количества идей. Рекомендуется выбрать три концепции, которые лучше всего подойдут для вступительного эссе. Затем из этих трёх нужно выбрать одну самую значительную, наилучшим образом отражающую сущность соискателя.
- Окончательный выбор идеи для эссе. Необходимо остановить свой выбор на такой идеи, для которой можно найти подтверждающие детали, чтобы наиболее выгодно продемонстрировать свои способности, достижения, убеждения.
- Составление плана эссе. Данное письменное произведение должно иметь вступление, основную часть и заключение. Необходимо выработать стратегию написания эссе и придерживаться выбранного стиля изложения.

3. Этап написания эссе. Сначала рекомендуется написать полный черновой вариант без поправок. После этого нужно сделать правку. Следует начать эссе с основной мысли и придерживаться её на протяжении всего произведения. Фразы-клише употреблять не рекомендуется. Свои мысли необходимо подкреплять яркими и детальными фактами, событиями, примерами.

4. Редактирование, исправление ошибок.

Рассмотрим примеры вступительных эссе и выясним, какие системные связи в них прослеживаются. Первым проанализируем эссе «The Palate of My Mind» (из книги Curry, Boykin, Emily Angel Baer, and Brian Kasbar. *Essays That Worked for College Applications: 50 Essays That Helped Students Get into the Nation's Top Colleges*), в котором автор умело сочетает описание академической и внеклассной деятельности в частном исследовательском университете Johns Hopkins University. Соискатель хорошо представляет себе будущую студенческую жизнь в стенах данного университета. Оригинальность вступительного эссе выражается в том, что автор искусно описывает свои исследовательские интересы, параллельно повествуя о своей любимой пище, сравнивая учёбу с любимым блюдом: «*I want my school to resemble my favorite dish: the hummus-*

tabouli wrap». В результате текст привлекает внимание большим количеством лексем и словосочетаний по теме «academy»: *high school senior, college, admissions pamphlets, school, Johns Hopkins University, higher education, academic diversity, the Classics Department, undergraduate courses, students, knowledge, examining, taught, Professor, researching, research, the Hopkins community, learning, discussions, studying* и др., а также по теме «food»: *favorite dish, hummus-tabouli wrap, creamiest, tangiest, most flavorful, ingredients, pita bread, ingredients, diet, plate, taste, tomatoes, onions, and parsley* и др.

Повествование в тексте ведётся от первого лица, что объясняется типом эссе, например: *For students who are struggling with their identity (due to the fear of coming out to their families or friends), I want to help them express themselves and understand that they are not alone.*

В эссе определенно прослеживаются системные связи в виде ярко выраженных парадигматических, синтагматических и эпидигматических отношений. В своей совокупности они позволяют глубже проникнуть в содержание произведения и осознать, при помощи каких конкретных средств автору удалось произвести благоприятное впечатление на экспертную комиссию.

Что касается парадигматических отношений, весь текст данного эссе построен на таком стилистическом приёме, как сравнение. Автор эссе прибегает к сравнению, сопоставляя учебное заведение со своим любимым блюдом, например: *I want my school to resemble my favorite dish: the hummus-tabouli wrap.* Приведём другой пример: *... and Johns Hopkins University is the creamiest, tangiest, most flavorful hummus-tabouli wrap in existence.* В первом примере сравнение достигается при помощи глагола «to resemble», во втором – путём использования прилагательных в превосходной степени: «*the creamiest, tangiest, most flavorful*». Сравнение также осуществляется при помощи вводного слова «similarly», например: *Being the most renowned staple of the Mediterranean diet comes with its pressures, but hummus handles it well, always stepping up to the plate, ready for any intimidating food critic. Similarly, Hopkins's academic diversity lives up to*

its reputation and more. Наряду со сравнением, в данном предложении встречаются имена собственные и географические названия (*the Mediterranean diet, Hopkins's academic diversity*) и эпитеты (*intimidating food critic, the most renowned staple*). Особый интерес представляет следующее предложение: *In this world of **flavorful** foods and people, the delectable allure of Johns Hopkins University entices the palate of my mind.* В нём в сочетании с лексемой «food» прилагательное «flavorful» выступает в роли простого определения, однако в сочетании с лексемой «people» это же прилагательное выполняет функцию эпитета.

В тексте эссе встречаются контекстуальные антонимы: *I want to serve as an advocate as well as a source of comfort, like a homemade pita that is **warm and soft**, yet **tenacious**.* Парадигматические отношения также манифестированы употреблением терминов, в том числе составных (например, *undergraduate courses, high school senior*) и абстрактных понятий (например, *knowledge*). Проиллюстрируем высказанную мысль примером: *The Classics Department offers 83 different **undergraduate courses** (термин), with varied paths that students can take in the pursuit of cultural and literary **knowledge** (абстрактное понятие).*

В исследуемом академическом тексте встречается аббревиатура, выступающая в роли атрибутива: *The **OUTlist**, an online database for Hopkins affiliates who openly identify themselves as members of the **LGBT** community, revolutionized the visibility of **LGBT** individuals in higher education and created a support network at the university.*

Далее рассмотрим примеры синтагматических отношений. Как любое академическое произведение, вступительное эссе носит диалогичный характер и направлено на конкретного специфического адресата, а именно на членов экспертной комиссии. Однако наряду с имплицитными, в эссе присутствуют некоторые эксплицитные элементы диалога. Например, предложение, содержащее риторический вопрос в прямой речи: *A question that every high school senior is familiar with is: “**What kind of college is the right fit for you?**”.*

Обращает на себя внимание употребление сокращённых форм, например: *My criterion **doesn't** appear in the deluge of admissions pamphlets; **that's** because I want my school to resemble my favorite dish: the hummus-tabouli wrap.*

Несмотря на доминирующий активный залог, встречаются предложения в пассиве, например: *The secret to any savory wrap lies in how its flavor **is contained**.* Наряду с этим, можно отметить, что простые предложение чередуются со сложными. Приведём пример сложноподчинённого предложения с атрибутивным придаточным: *A question **that every high school senior is familiar with** is: "What kind of college is the right fit for you?"* Ещё один пример с объектными придаточными предложениями: ***For students who are struggling with their identity** (due to the fear of coming out to their families or friends), I want to help them express themselves and understand **that they are not alone**.*

Теперь обратимся к плану эпидигматических отношений. Особое внимание привлекает предложение, в котором параллельно употребляются наречие и прилагательное с отрицательной приставкой un-: *Hopkins opposes outside pressures, **unapologetically** supporting individuals who are **unafraid** to break tradition.* Однако следует отметить, что лексемы с данной приставкой в определённых контекстах, в том числе и этом, способны выражать позитивное значение, так, «не бояться нарушать традиции» и «беззастенчиво поддерживая тех ...» в представленном примере скорее рассматриваются как достижение со знаком «плюс». В тексте эссе автор использует ещё одно прилагательное с приставкой un-: ***unparalleled**.*

Наряду с этим, в тексте встречается ряд лексем с приставкой inter-: ***interrelationship, international**.* Например, *I hope to study the **interrelationship** of modern literature and culture and its classical roots in Latin by examining **international texts** in courses such as Latin Literature Beyond Hermeneutics taught by Professor Butler.* Очевидно, что автор употребляет в одном предложении две лексемы с одинаковой приставкой, чтобы усилить эффект пространственного взаимодействия.

Рассмотрим системные отношения на примере ещё одного вступительного эссе под названием «On and Off» (из книги Curry, Boykin, Emily Angel Baer, and Brian Kasbar. *Essays That Worked for College Applications: 50 Essays That Helped Students Get into the Nation's Top Colleges*). Исходя из содержания письменного произведения, его заголовок можно перевести как «Включить и выключить». Его автор, желающий изучать в университете физику, электронику и робототехнику, проводит параллель между академической жизнью и техническими и электронными дивайсами, умело переплетая две тематические группы в тексте эссе. Так, наряду с тематической группой, описывающей академическую жизнь: *program, minor, major, advanced research initiatives, courses, lectures, methodologies, classroom, research university, scholar, student-led, peers, student council, scholarship, internships, Student Government Association, mentorship, Alternative Learning Coaches, education* (всего 25 лексических единиц), в эссе встречается 32 простые и составные лексемы, вербализующие тематическую группу «Инженерное дело», например, *remote control device, TV, RC toys, wires, circuits, switches, appliances, circuit configurations, AP Physics and LC's Robotics Team, design, programming, renewable energy, hydraulic-powered, Electrical Engineering*. Таким образом, исходя из содержания, можно заключить, что моделирование текста исследуемого эссе включает в себя два логических порядка, объединяя каждую из двух частей внутри себя и обе части в единый текст. Полагаем, что сигналами перехода при этом является лексика, номинирующая каждую из двух вышеупомянутых групп.

На наш взгляд, кульминация смыслового переплетения двух тематических групп заключается в следующем предложении, где конкретно заявляется о постепенном, плавном переходе автора от академической жизни к трудовой: *Furthermore, internships and the Vredenburg Scholarship will expand my career choices and ease my **transition into the workforce***. В целом, в данном эссе автор умело соединяет свои интересы и имеющийся опыт работы с роботами со специфическим академическим курсом и дополнительными возможностями,

предоставляемыми студентам в данном университете: занятия наукой, участие в студенческом правлении, обучение по альтернативным программам и т.д. Кроме того, он заявляет о своих лидерских качествах и о сочувствии нуждающимся людям.

Обратимся к системным отношениям, способствующим проникновению в суть данного письменного произведения. Необходимо отметить, что жанр вступительного эссе ближе к художественному стилю речи, чем к научному. Автор пишет своего рода сочинение, опираясь на личный опыт, предпочтения и ожидания, т.е. для написания эссе такого рода нет необходимости исследовать научное творчество. Однако, с другой стороны, текст эссе создаётся для членов академического сообщества с целью в будущем самому стать частью этого сообщества, что ставит автора текста в определённые жанрово-стилистические рамки. Тем не менее, параметр художественности в исследуемом типе эссе преобладает. Следует учесть, что «лексика, типичная для иных функциональных стилей, используется в художественной речи в изменённой стилистической функции – как средство создания художественного образа» [Баженова, 2006(б): 442]. Действительно, ознакомившись с текстом целиком, можно утверждать, что терминология (план парадигматики) инженерного дела настолько тесно вплетена в текст эссе, что предметы, которые она называет, практически становятся «героями» произведения. Ощущение определённой художественности текста эссе также подкрепляется наличием прямой речи (план синтагматики), например: *“On and off,” I squealed as I fiddled with every remote control device in the house—from the TV to my RC toys.* Кроме того, наличие парадигматических отношений подкрепляется присутствием в тексте художественных метафор, например: *Although my ruminations did not provide immediate explanations, they spurred my imagination and fueled my fascination for electronics. ... These lessons sparked my curiosity for renewable energy.* Как следует из приведённых выше примеров, повествование ведётся от первого лица (*I, my, me*).

Связность текста достигается наличием связующих вводных элементов типа *later on, although, meanwhile, because, furthermore* и др. Отмечается наличие аббревиатур, например: *A JHU education integrates intellectual and personal lessons that will alleviate Vietnam's and the world's needs*. Присутствует перечисление, например: *For hours, I strove to **unravel** the connection between **the wires, circuits, and switches** that "magically" activated these appliances*. В тексте эссе встречаются фразеологические единицы, такие как *to turn attention toward, to serve social needs, to make a difference*. Привлекает внимание наличие составных лексем, например: *technically-sound, student-led, self-powered, hydraulic-powered*. Наряду с этим, встречаются контекстуальные антонимы: *Beyond the classroom, JHU's legacy as America's first research university merges **theory** with **practice**, transforming **abstraction** into **reality***.

Привлекает внимание тот факт, что наряду с профессиональной, автор также стремится проявить свою активную гражданскую позицию, и поскольку это реализуется в первую очередь за счёт лексических средств, эту особенность тоже можно отнести к парадигматическим отношениям. Например: *My experiences also helped me see that **the essence of engineering lies in serving social needs**. As an Electrical Engineering major and History of Science & Technology (HOST) minor, I will harness JHU's multidimensional platform **to fulfill my purpose as engineer and citizen***.

В 4-м, 5-м и 6-м абзацах эссе прослеживается активное развитие позиции автора, который концентрирует внимание на том, как именно ему помогут занятия в университете стать хорошим специалистом. Разберём пример:

*My quest **begins** with an introduction to the fundamental building blocks of engineering. Courses like "Digital Systems Fundamentals" **unravel important concepts** in logic and design that are applicable to more advanced research initiatives. **Meanwhile** lectures in "Introduction to Renewable Energy Engineering" **unlock ways** to improve Vietnam's outdated energy sources, opening new opportunities for other industries to grow with the new technology. Because engineering does not exist in a vacuum, a HOST minor will **complement** my work by helping me understand the sociopolitical, cultural, and ethical issues that drive scientific developments*.

Считаем, что в развёртывании данной мысли существенную роль играют не только аспектуальные глаголы «begin», «complement» и наречие

«meanwhile», но также глагольные лексемы с приставкой un-: **unravel** (concepts), **unlock** (ways), которые, в сочетании с приведёнными в скобках существительными, приобретают положительное значение и указывают на открытие чего-либо. В представленном примере тесно переплетаются синтагматические и эпидигматические системные связи, которые в первую очередь заключаются в сочетаемости глаголов «unravel» и «unlock» в их переносном значении (синтагматический план), а также в использовании приставки un-, меняющей значение слова на противоположное (эпидигматический план).

Эпидигматические отношения также проявляются в употреблении однокоренных слов: *program – programming, engineer – engineering, fundamental – fundamentals* и др., например: *My quest begins with an introduction to the **fundamental** building blocks of engineering. Courses like “Digital Systems **Fundamentals**” unravel important concepts in logic and design that are applicable to more advanced research initiatives.*

Привлекает внимание тот факт, что лексема *engineering* выступает в одном тексте как часть словосочетания в разных синтаксических функциях, например: *Electrical **Engineering*** – в функции главного слова, ***engineering** branches* – в функции зависимого слова. Употребляя составные лексемы с одинаковой первой частью «*teamwork*» и «*teammates*», автор указывает на важность работы в группах. Далее, лексема «work» употребляется автором и в роли имени существительного, и в роли глагола, например: *Because engineering does not exist in a vacuum, a HOST minor will complement my **work** (сущ.) by helping me understand the sociopolitical, cultural, and ethical issues that drive scientific developments. Alongside my teammates, I **will work** (глагол) toward the perfection of nimble race cars.*

В тексте встретилось 12 лексем с суффиксом -tion, который задаёт определённый ритм: *ruminations, configurations, applications, creation, contrap-*

tion, perception, introduction, association, solution, explanations, imagination, fascination, например: *Although my ruminations did not provide immediate **explanations**, they spurred my **imagination** and fueled my **fascination** for electronics.*

Синтагматические отношения также можно проследить в следующем. Первая треть текста эссе написана в простом прошедшем времени, в остальной части текста автор переключается на простое будущее время, в котором вспомогательный глагол «will» употребляется в значении намерения совершения действия. Просматривается намёк автора на то, что если ему дадут шанс стать студентом этого университета, то его намерения обязательно осуществляются и в этом случае он сможет сделать мир качественно лучше: *I hope **to make a difference** in the 21st century*. Далее, текст эссе начинается с прямой речи (пример приведён выше). Как правило, автор строит сложноподчинённые предложения с одним или более придаточными, например, *Later on, I turned my attention toward circuit configurations, **which I explored through AP Physics and LC's Robotics Team**.*

В тексте эссе встречаются лексико-синтаксические повторы. Например,

*Later on, I turned my attention toward circuit configurations, **which I explored** through AP Physics and LC's Robotics Team. My design, assembly, and programming capabilities compelled me to identify new applications for my skills. With Cooper Union's Summer STEM Program, **I explored** other engineering branches through the development a hydraulic-powered Rube Goldberg Marble Machine.*

В трёх предложениях наблюдается инверсия, они начинаются с причастного оборота, например:

***Having served** as prefect, residential assistant, and student council advocate I will join the Student Government Association.*

Наряду с контекстом, синтагматика также отражается в сочетаемости лексем. Особенностью являются сочетания «существительное+ существительное (+ существительное)», например: *research initiatives, circuit configurations, the Student Government Association; Robotics Team; design, assembly, and programming capabilities*, где существительное в препозиции выступает в роли атрибутива по отношению к последнему существительному.

Обратимся к подробному описанию жанра **академического эссе**, содержание, правила подготовки и написания которого варьируются в зависимости от научной области, в рамках которой создаётся данное письменное произведение. За время существования университетов выработался общий алгоритм написания академических эссе, который содержит и унифицированные, и дифференциальные этапы его создания в разных учебных дисциплинах.

Следует отметить, что написание академического эссе требует серьёзной подготовки в виде прочтения большого количества разного рода произведений в зависимости от предмета и темы. При этом необходимо критически оценивать содержание и качество ознакомительного материала.

Академическое эссе, наряду с академической лекцией и академической статьёй, является научным сочинением. Несомненно, между перечисленными выше жанрами есть существенная разница, однако они тесно переплетаются друг с другом. Наиболее ярко сходства и различия прослеживаются с позиций продуцента / реципиента, содержания и степени самостоятельности каждого произведения. Так, текст академической лекции пишется преподавателем для целевой студенческой аудитории, что накладывает определённые требования к содержанию (включая прагматический аспект), а также к манере подачи (см. параграф 3.4.). Автором академической статьи является преподаватель-учёный, а реципиентами могут быть как представители учёного сообщества, так и студенческая аудитория, которая, как правило, использует статьи во время подготовки к лекциям, семинарским занятиям, занятиям в малых группах (tutorials), а также во время написания рефератов, академических эссе, подготовки презентаций и т.д. Текст академического эссе создаётся студентом с учётом материала прослушанных лекций, но, большей частью, с опорой на научные статьи. Это происходит ещё и по той причине, что очень небольшой процент текстов лекций становится доступным, следовательно, на них сложно сделать ссылку и дословно процитировать. В этом смысле, статьи – надёжный

источник информации. Целевая аудитория академических эссе – преподаватель, который его задал. При условии, что текст эссе зачитывается вслух, слушателями (реципиентами) также становятся студенты. Таким образом, во всех трёх перечисленных академических жанрах осуществляется непосредственная или опосредованная двусторонняя коммуникация.

Что касается содержания лекции, академической статьи и академического эссе, оно определяется заданной темой, но выстраивается по законам каждого жанра. Статья лежит в основе и академической лекции, и академического эссе. В плане самостоятельности текста на первом месте стоит статья, ведь именно в ней автор сообщает о новом открытии, результатах эксперимента и т. д. Коэффициент самостоятельности эссе несколько ниже, но тоже остаётся довольно высоким. Самый низкий коэффициент самостоятельности наблюдается в тексте лекции, которая большей частью представляет собой компиляцию материалов статей, монографий, учебных пособий. Самостоятельное исследование лектор, как правило, не проводит, но высказывает свою точку зрения по определённой проблеме. Типология и этапы написания академических эссе в современном английском языке подробно описываются нами в Главе 2 (см. параграф 2.3.2).

Проследим переплетение системных связей на примере академических эссе из разных областей знаний: медицины, физики, социальных наук, методики преподавания, технологии, окружающей среды, а также эссе с элементами рассуждения, – основанное на собственном опыте студента.

Практически все рассмотренные академические эссе логически выстроены и чётко структурированы, т.е. разбиты на подразделы с отдельными подзаголовками в зависимости от содержания. В целом, эссе состоит из заглавия (Title), которое может иметь не только повествовательную форму, но и форму вопроса; вступления (Introduction); основной части (Body) и заключения (Conclusion). Основная часть всегда делится на несколько подразделов, кото-

рые чаще имеют утвердительные названия, такие как: «*Negative Effects of Technology*», «*Cutting fruits and vegetables*», «*9-12 Lectures in the lecture hall*» и т.д. Однако названия подразделов также могут выступать в форме вопроса. Так, в эссе «*What Makes a Teacher Effective?*» Основная часть представлена подразделами со следующими названиями: «*What do you think it means to be an 'effective' teacher?*», «*Why do teachers need to purposely plan for learning?*», «*How can effective teachers best engage students in learning?*» и др. Примечательно, что в названии подраздела иногда стоят восклицательные знаки, что свидетельствует о повышенной эмоциональности автора, например: «*8.30 am (or later if you are an arts student!!). Breakfast in the cafeteria*».

Исходя из примеров англоязычных академических эссе, их заглавия, как правило, отвечают общему требованию лаконизма. Эссе в отдельных научных областях имеют много ссылок и сопровождаются списком литературы (Works Cited), который является обязательным в большинстве университетов. Соблюдение данного требования помогает читателю понять, на чём основаны факты, аргументы и выводы автора. Однако отдельные работы не содержат ни первого, ни второго. На наш взгляд, это может означать следующее: а) студент безответственно подошёл к выполнению задания по написанию качественного академического эссе; б) студент прекрасно разбирается в теме и делится собственным опытом.

Как уже упоминалось в параграфе 3.2, порождение текста считается результатом системных дискурсивных процессов, а сам академический текст представляет собой базовую единицу академического дискурса. В процесс создания академического эссе, в отличие от эссе вступительного, входит использование справочного материала, а также активная работа с научной и научно-популярной литературой. Обратимся к описанию системных парадигматических, синтагматических и эпидигматических отношений в текстах студенческих академических эссе. Напомним, что парадигматические отношения в дис-

курсе представлены такими семанτικο-понятийными категориями, как системность, цельность, связность, закрытость. Системность текстов исследуемых академических эссе проявляется в упорядоченности всех разделов: текст всегда начинается со вступления и заканчивается заключением (или ссылкой на литературу). Смена порядка частей текста исключена. Цельность текста эссе указывает на внутреннее единство всех его структурных частей, что, например, проявляется в употреблении связующих слов: *however, moreover, in short, firstly, to sum up, wrapping up, to expand the above statement, to detail the above contention, as a matter of first importance, case in point* и др. Наряду с этим, встречаются «сигналы перехода» от одной логической части к следующей:

We thus hypothesize (указывает на последующее выдвижение гипотезы) *that differential expression of VEGF in diabetic and non-diabetic kidney diseases is mediated by A_{2B}AR* (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

Here are our top tutorial tips (указывает на последующее предоставление советов) (эссе «A day in the life of a university student»).

Here we will discuss (указывает на последующее обсуждение проблемы) *how physics is playing its part in running our everyday tasks* (эссе «Importance of Physics in our Daily Life Essay»).

Категория *цельности* академического эссе подразумевает его внутреннее единство, которое проявляется в логике, структуре и целостности текста. Категории цельности и единства проявляются через номинативную соотнесённость с фрагментом реального мира. Таким образом, текст эссе выступает в роли сигнификата (обозначения) внеязыкового реального события, и его конституентами служат предложения-высказывания, актуализирующие свою номинативную функцию. Ещё одной семанτικο-понятийной категорией парадигматики можно считать понятие *закрытости*, в определённом смысле совпадающей с понятием *завершённости* авторского замысла. Категория закрытости указывает на то, что в данный дискурс не могут входить языковые средства, не имеющие отношения к общей теме дискурса.

Обратимся к иным языковым средствам, актуализирующим наиболее ярко *парадигматические отношения* в тексте академического эссе. Отношения данного типа реализуются, в частности, в наличии:

- Аббревиатур. Например:

Diabetic nephropathy (DN) is the most common cause of ESRD development among other disorders predisposing to ESRD (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

Как следует из примера, аббревиатуры употребляются и отдельно и в составе словосочетаний.

- Составных слов. Например: *age-adjusted, audio-visual, professor-led, hit-and-miss, amphitheatre-like, faculty-organised*. Например:

*One big piece of advice seems to be that vegetarians are often better off going for the self-catering option, as almost all reports suggest a distinct lack of variety and quality to **university-provided** veggie options (эссе «A day in the life of a university student»).*

- Так же, как в текстах академических жанров лекции и статьи, в текстах эссе присутствует общенаучная лексика, специализированная, или терминологическая лексика, а также университетская академическая лексика, например: *But despite **knowledge** (общенаучная лексика) of the devastating **effects** (общенаучная лексика) of these complications (абстрактная лексика) and the involved costs to patients, to date, there is still no **method** (общенаучная лексика) that is sufficiently sensitive and accurate for **subclinical diagnoses** (терминологическая лексика) of **diabetic nephropathy** (терминологическая лексика) (из эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).* Например:

*Unlike school where lessons are scheduled throughout the day, at **uni** (сокр. название университета) you are more likely to have a few **lectures, supervisions and tutorial sessions** (академическая лексика) scattered through the week (эссе «A day in the life of a university student»).*

Как видно из примеров, термины могут употребляться и самостоятельно и в совокупности с нетерминологической лексикой.

- Числительных, употребляющихся как отдельно, так и в составе словосочетаний, например:

*Moreover, RAS blockade is usually initiated only after DN manifests itself clinically with persistent proteinuria in both **type 1 and type 2 diabetes** (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).*

- Формул, например:

Second law of motion states that $a=F/m$ i.e acceleration is directly proportional to the force we use or exert while walking ... (эссе «Importance of Physics in our Daily Life Essay»).

- Фразеологизмов, например:

*Vascular endothelial growth factor (VEGF)-A, a potent pro-angiogenic factor, is involved in the development of the kidney, and also **plays an important role** in maintaining the glomerular capillary structure and in the repair process following injuries of glomerular endothelial cells ...* (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

*Knowledge and understanding of the curriculum must also be **taken into account** when setting up the plan so **learning outcomes can be met*** (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).

В текстах академических эссе также встретились такие фразеологизмы с разной степенью семантической слитности как: *it's all fun and games, to meet the (learning) goals, to meet outcomes* (в пассивном варианте – *(learning) outcomes can be met*), *to set foot on ground, to spark interest, taking in consideration* и некоторые другие.

- Антонимов. Например:

*The author explained **the dark side and the bright side** of VEGF effects* (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

*Torque is positive when we open the door **clockwise** and negative if we open it **anticlockwise*** (эссе «Importance of Physics in our Daily Life Essay»).

*If a teacher builds a positive relationship with their students there is a direct influence on the type of communication they will engage in, **positive relationships** opens a **positive environment** and **negative relationships** will generate a **negative environment*** (Howell, 2014) (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).

- Лексических повторов. Например:

*Endogenous VEGF has a relevant role in the renal **tubular** defense against CsA toxicity. Blockade of the VEGF by α -VEGF results in intensification of the **tubular** injury the CsA nephropathy(37). The occurrence of both in-vivo and in-vitro effects of VEGF blockade provides evidence of a direct protective effect of VEGF on the **tubular** cell* (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

***Social stratification** works by society ranking which is based in four sections. **Social stratification** can be passed from one generation to the next ...* (эссе «Social Stratification and Class»).

- Перечислений. Например:

***Substantial movement, air contamination, long of timberland, boundless chase of creatures** are the most genuine issues that our planet confront these days* (эссе «Impact of Human Activities on Earth»).

*There're are many **teaching and learning** strategies, all the strategies can be broken down into 4 planning components: **content, process, products and environment*** (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).

*This is a status based on characteristics a person is born with, such as **race, gender, religion, age** etc.* (эссе «Social Stratification and Class»).

- Сравнений. Например:

***In contrast**, both circulating and local VEGF levels are high in diabetes* (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

***Similarly**, when light falls on black object it absorbs all the light and reflects nothing that's why that object looks black* (Pappas, 2010) (эссе «Importance of Physics in our Daily Life Essay»).

*Life appears to be more agreeable **than before** with progressed machines, we have less opportunities to approach the nature* (эссе «Impact of Human Activities on Earth»).

- **Метафор.** Например:

Following a comment from 'Girlinthehaze' on our recent 'Top 10 UK Universities' article, we have delved into the experiences of students across the country to bring you this report from the academic frontline! (эссе «A day in the life of a university student»).

If a teacher builds a positive relationship with their students there is a direct influence on the type of communication they will engage in, positive relationships opens a positive environment and negative relationships will generate a negative environment (Howell, 2014) (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).

К парадигматическим отношениям в англоязычных академических эссе также следует отнести случай модальности. Субъективная, или авторская, модальность – одна из универсальных категорий академического текста, которая репрезентируется на разных языковых уровнях, в частности, лексико-грамматическом и синтаксическом. Модальность данного типа выражает отношение автора к действительности через содержание текста. По мнению Н.С. Золотовой, языковые репрезентации модальности англоязычного академического текста включают в себя модальные глаголы, модальные слова и частицы, вводные слова, слова категории состояния и их анализ на основе критерия частотности [Золотова, 2007: 13]. Например:

***Hopefully**, this will be helpful to all our readers who are contemplating the next step to higher education and finding it difficult to imagine just **exactly** what it **might** entail* (эссе «A day in the life of a university student»).

*The introductions **should** always be related to the topic and spark interests* (Whitton et al., 2016) (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).

*A person in a class system **may** also start off in one class but **can** move between classes* (Spark Notes, n.d) (эссе «Social Stratification and Class»).

Наглядно языковые средства, актуализирующие стилистические парадигматические отношения в тексте академического эссе представлены в Таблице 3.

Таблица 3. **Языковые средства, актуализирующие стилистические парадигматические отношения в тексте академического эссе**

Название	Пример
Общенаучная лексика	<i>knowledge, method, effect</i>
Специализированная (терминологическая) лексика	<i>subclinical diagnoses, diabetic nephropathy</i>

Университетская академическая лексика	<i>lectures, tutorial sessions</i>
Абстрактная лексика	<i>complications, competence</i>
Аббревиатуры	<i>DN (Diabetic nephropathy), RAS blockade, VEGF effects</i>
Составные слова	<i>age-adjusted, day-to-day, audio-visual, professor-led</i>
Числительные	<i>type 1 and type 2 diabetes</i>
Формулы	<i>$a=F/m$</i>
Средства словесной образности: фразеологизмы и устойчивые сочетания	<i>to cause effects, to meet the (learning) goals, to set foot on ground, to spark interest, taking in consideration</i>
Средства словесной образности: сравнения	<i>in contrast, similarly, to be more agreeable than before</i>
Средства словесной образности: метафоры	<i>the academic frontline, generate a negative environment</i>
Антонимы	<i>non-diabetic and diabetic, the dark side and the bright side</i>
Лексические повторы	<i>Social stratification works by society ranking which is based in four sections. Social stratification can be passed from one generation to the next ...</i>
Перечисления	<i>Physics is considered natural science because it deals with the things like matter, force, energy and motion.</i>
Модальные глаголы, модальные слова и частицы, вводные слова, слова категории состояния	<i>hopefully, exactly, may, might, should</i>

Англоязычный академический дискурс имеет общетекстовые категории и дискурсивные синтагматические категории. К первой группе относятся вербальная, семантическая и структурно-синтаксическая категории, т.е. в тексте взаимодействуют лексемное наполнение, тема-рематическое развёртывание и синтагматическая последовательность предложений. Во вторую группу входят лингвосинтагматическая последовательность, линейность, дистантность и параллелизм. Наибольшую важность для нашего исследования представляет вторая группа категорий. Разберём их по порядку. В общем, под лингвосинтагматической последовательностью понимается упорядоченное следование языковых единиц одна за другой. «Категория дискурсивной последовательности

предполагает повторное обозначение в лексемах и в предложениях уже поименованного объекта, при этом синтаксические единицы в тема-рематических позициях в высказываниях закономерно меняются местами» [Калмуратова: URL: <http://arch.kyrlibnet.kg/?&npage=view&nadd=838>].

Рассмотрим названные специфики на конкретных примерах из академических эссе: *The current therapy for patients with renal injury includes glycemic control by antidiabetic medications. Blockage of renin angiotensin system (RAS) is the most commonly practiced way of controlling blood pressure in DN* (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»). По нашему мнению, в первом предложении темой, т.е. известной информацией, можно считать «*The current therapy for patients with renal injury*», а ремой, т.е. новой информацией, исходной точкой высказывания, – «*glycemic control by antidiabetic medications*». Во втором предложении, если допустить, что под «контролем» можно рассматривать «блокаду системы», то, действительно, рема стала темой последующего высказывания. Однако, проанализировав целый ряд академических эссе, мы не заметили данной закономерности. Очень часто в последующем предложении автор развивает тему и вводит новые характеристики предмета обсуждения. Таким образом, предмет обсуждения может повторяться в двух или даже трёх последующих предложениях. Например:

Diabetic nephropathy (DN) is the most common cause of ESRD development among other disorders predisposing to ESRD. The costs of DN are significantly higher than those from other diabetic complications because the patients are subjected to haemodialysis programs and renal transplant when failure occurs. Thus, the burden of DN on public health is enormous (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

В данном примере терминологическое словосочетание *diabetic nephropathy (DN)* – тема, выражение *the most common cause of ESRD development* является ремой, точнее ядром ремы. В следующем предложении темой выступает выражение «*The costs of DN*», это новая характеристика, о которой не упоминалось в первом предложении; ядро ремы «higher». В третьем предложении темой выступает сочетание лексем «*the burden of DN on public health*», ремой – «enormous».

Следующей дискурсивно-синтагматической категорией является линейность смысла. Линейность предполагает протяжённость текста, а также наличие начала, продолжения и логического конца произведения. Тематическая направленность на определённую предметную сферу определяется в самом начале произведения, она задаёт тон всему содержанию и должна выдерживаться на протяжении всего текста. Тема индивидуального высказывания в дискурсе обусловлена тем, как его информация распределяется линейно, в то время как тема дискурса указывает на то, как его содержание организовано глобально, иерархически (van Dijk, 1981: 190; ср.: Дридзе 1984) [см. в работе: Макаров, 2003: 90]. Все без исключения проанализированные тексты академических эссе содержат категорию линейности. Так, эссе «*What Makes a Teacher Effective?*» начинается с предложения: *An effective teacher utilises aspects of their background, professional knowledge and personality to boost students' academic growth* (Whitton, Barker, Nodworthy, Sinclair, Phil, 2004). В выводах данного эссе читаем:

An effective teacher will aim to promote a positive learning environment through means of displaying approachability and showing assertiveness in their communication. Assertiveness is categorised as communication style as well as aggressiveness and passivity (Howell, 2014). *A good teacher will avoid aggressive and passive styles in communicating as they foster a negative learning environment but should focus on being assertive. The assertive teacher will display the capabilities to be an effective active listener; non-judgemental ...* (Howell, 2014).

Таким образом, семантическая направленность чётко соблюдается на протяжении всего текста эссе.

Другая дискурсивно-синтагматическая категория – дистантность, которая традиционно рассматривается как «разрыв» между коммуникантами (субъектами дискурса) во времени и пространстве, несмотря на тот факт, что характер академического эссе по своей коммуникативной сути диалогичен. Эссе данного типа целенаправленно пишется для проверки профессором, задача которого – оценить накопленные знания и опыт студента и его умения поразмышлять на заданную тему и изложить свои мысли адекватно и грамотно. Продуцентом в этом жанре является студент, а реципиентом – преподаватель.

Еще одной дискурсивной категорией синтагматики является синтаксический параллелизм, при котором члены синтаксической структуры предложения не зависят друг от друга, но их синтаксические связи совпадают. Использование данного приёма призвано усилить объект описания и сделать его более важным и ярким. При этом, параллель может проводиться между предложениями (или структурами), располагающимися и контактно, и дистантно. Например:

*Social classification **has taken place** long before the modern form of classifying people began. Social stratification **has been measured** in different forms; from asking people which class they feel they belong in to using a person's postcode* (эссе «Social Stratification and Class»).

В данных предложениях лексемы «classification» и «stratification» могут рассматриваться в качестве синонимов. Приведём другой пример:

When we apply force perpendicular to the door, larger angular acceleration is produced. When we apply force on the door knob, compel the door to rotate on its axis thus acting on the principle of torque (эссе «Importance of Physics in our Daily Life Essay»).

В следующем предложении «*Seminars are like a stepping-stone between lectures and tutorials – they typically involve around 30-50 students and are professor-led, but can also include some rich and diverse student involvement and debate*» (эссе «A day in the life of a university student») синтаксический параллелизм проявляется в том, что семинары уподобляются ступеньке, промежуточному варианту занятий между лекциями и работой в малых группах, т.е. проводится антитетическая параллель «seminars – lectures» и «seminars – tutorials». Наряду с этим, в предложении сообщается, что семинарские занятия включают от 30 до 50 студентов и их проводят профессора, т.е. параллель наблюдается между «seminars – involve around 30-50 students» и «seminars – are professor-led». Приведём ещё один пример:

*Planning is an important technique teachers use **to amplify student achievement** as well as **teacher satisfaction**, the best teachers are able to organise and deliver the best learning experience through thoughtful planning* (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).

В данном предложении параллельные ассоциации проводятся между лексемой «*technique*» и выражениями «*to amplify student achievement*» и «*teacher satisfaction*». Автор показывает, что планирование как техника может

и улучшить успеваемость студентов и принести чувство удовлетворённости преподавателю. Другими словами, выражения «*to amplify student achievement*» и «*teacher satisfaction*» мотивированы лексемой «*technique*».

Перейдём к краткому описанию эпидигматических (по терминологии Д.Н. Шмелёва – «деривационных») отношений в текстах академических эссе. Именно благодаря этому типу связей в одном тексте, а далее в одном дискурсе, соединяются слова и сочетания различных лексико-семантических групп для выполнения определённой коммуникативной задачи. Эпидигматическая системность лексики проявляется в наличии дериватов, например, *social* – *sociologists* – *society*, *equal* – *inequality*, *class* – *classification*, *measure* – *to measure*, *privacy* – *deprivation*, *to understand* – *understanding*. При этом дериваты могут не только располагаться в тексте отдалённо, но и образовывать словосочетания. Например:

*A starting point for an effective teacher is to **understand** that learning is based on **understanding** the concept of the content, and the means of an effective teacher is to motivate learners from a state of not **understanding** to deeper **understanding** (Killen, 2013) (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).*

***Sociologists** argue that some form of **social** stratification occurs in every society in the world despite that everyone claims to want an equal society (Burton, 2013) (эссе «Social Stratification and Class»).*

*The second negative effect of overuse of technology on the society is the **deprivation of privacy** and security (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).*

Кроме того, как видно из первого предложения, один и тот же дериват может употребляться и самостоятельно и с атрибутивом: «*understanding*» – «*deeper understanding*».

Следует отметить, что в процессе семантической деривации в связи с возникновением у лексемы нового значения смысловое содержание образованных дериватов может либо выходить за рамки тематики произведения, либо, по-прежнему функционируя в рамках существующей системы ценностей, меняет свой оценочный знак на противоположный [Мубаракшина, 2014: 17].

Распределение и характер актуализации лексем в контексте неодинаков и зависит от валентности лексем. Рассмотрим два предложения: *Privacy problems are considered as one of the critical issues. Privacy issues are concerned with tracking locations and spying on information* (эссе «Negative Effects of Technology on Society»). Лексема «privacy» означает «1. the state of being alone and not watched or disturbed by other people; 2. the state of being free from the attention of the public» [Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2005: 1200]. В обоих предложениях задействовано первое, основное значение существительного «privacy», выступающего в роли атрибутива. Дефиниция лексемы «problem» следующая: «1. a thing that is difficult to deal with or to understand; 2. a question that can be answered by using logical thought or mathematics» [Там же: 1202]. В примере данная лексема реализуется в первом значении. Лексема «issue» имеет 6 значений, среди которых: topic of discussion, problem/worry, magazine/newspaper, stamps/coins/shares, making available/known; children [Там же: 824]. В данном примере актуализируется значение «problem/worry», что делает лексемы «problems» и «issue» синонимичными. Считаем, что в таких случаях синтагматические и эпидигматические связи переплетаются особенно тесно.

В связи с тем, что академическое эссе с определёнными оговорками можно причислить к научным письменным произведениям, в которых мысли автора должны подкрепляться мнением признанных учёных или общеизвестными фактами, почти во всех эссе присутствуют прямые ссылки на статьи, либо аллюзии на всем известные научные факты, законы и т.д. Это языковое явление называется интертекстуальностью и включает в себя цитаты, аллюзии, эпиграфы, пересказы и т.д. Интертекстуальность – это способ и процесс взаимодействия различных текстов в рамках одного или даже нескольких дискурсов. Важно отметить, что явление интертекстуальности проявляется как на парадигматическом, так и на синтагматическом уровнях. При этом **парадигматическая** интертекстуальность предполагает, что текст конструируется как результат отбора, предпринятого автором на некотором множестве источников.

Синтагматически ориентированный текст манифестирует не результат, но процесс перехода от источника к источнику. «Читателю указывается не столько на то, что он должен помнить в области источников, как в случае парадигматической интертекстуальности, сколько на то, в каком порядке ему надлежит их запомнить» [Смирнов, 1995: 99]. В задачи настоящего параграфа не входит подробное описание явления интертекстуальности, поэтому приведём лишь несколько примеров из текстов англоязычных академических эссе:

According to zeroth law of thermodynamics energy should be conserved, in our case the energy lost by flame is used by pot to heat water and thus the total energy remains conserved (эссе «Importance of Physics in our Daily Life Essay»).

According to Tripp (2013), people who usually use computers for long terms experience serious issues such as soreness of the eyes and blurring the vision (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

Говоря более подробно о продуценте и реципиенте жанра англоязычного **вступительного эссе** и жанра англоязычного **академического эссе**, необходимо отметить, что, несмотря на тот факт, что оба типа эссе создаются одним человеком на разных этапах (поступления и обучения), продуцент разный: в первом случае – это абитуриент, во втором – студент университета. При этом меняется не только статус человека, но и творческие задачи, которые решаются в эссе. Кроме того, следует отметить двойственность природы реципиента: с одной стороны, именно преподаватель университета назначается в приёмную комиссию и оценивает вступительное эссе; с другой стороны, этот же преподаватель выступает в качественно иной роли, обсуждая со студентами темы и содержание академического эссе. Так, реципиентом в академическом эссе является преподаватель, владеющий специальными знаниями по предмету и соответствующим логико-понятийным аппаратом. Примечательно, что в англоязычном академическом дискурсе реципиент имеет особый статус, статус «ментора», следовательно, статусы коммуникантов неравны.

Продуцент часто предпочитает обозначать себя в текстах эссе. При этом в тексте **вступительного эссе** чаще употребляются местоимения 1го лица, единственного числа, чем в тексте **академического эссе**. Хотя по правилам

написания англоязычного академического эссе, его текст должен быть обезличен, это правило периодически нарушается. Использование местоимения первого лица множественного числа «we» ни в одном из обсуждаемых типов эссе не отмечено.

Подытоживая вышесказанное, приходим к следующим выводам. Англоязычные **вступительное** и **академическое** эссе преследуют разные коммуникативные цели и, как следствие, отличаются по таким основным параметрам, как интенции продуцента, объём и степень научности письменного произведения. По сути, тексты обоих типов эссе диалогичны, хотя продуцент и реципиент «общаются» дистантно. Повествование в тексте может вестись от первого лица. Содержание вступительного эссе более метафорично по сравнению с текстом академического эссе. В текстах англоязычных вступительных и академических эссе, так же, как и в текстах академических лекций и статей, парадигматические, синтагматические и эпидигматические связи тесно переплетаются. И во вступительном, и в академическом эссе наблюдается явление интертекстуальности, которое, однако, проявляется по-разному. В отличие от эссе первого типа, в эссе второго типа ссылки принципиально даются на научные произведения.

3.7. Прагмастилистический характер отношений в современном англоязычном академическом дискурсе

3.7.1. Прагмастилистические отношения в жанре лекции

Дискурсивные жанры обладают несомненной прагматической ориентацией [Кубрякова, 2004: 512]. Прагматический аспект изучения академических жанров включает анализ ситуации общения, взаимосвязи компонентов коммуникации, а также интенций коммуникантов [Архипова, Казакова, 2013: 263]. Установка любого речевого произведения характеризуется наличием прагматического содержания, связанного с основной задачей коммуникантов, которая

заключается в необходимости продуцента речи оказать влияние на реципиента. С точки зрения прагматики форма и содержание высказывания зависят от интенций продуцента речи.

Г.Г. Матвеева справедливо заявляет, что «сложным вопросом прагматики текста является роль интенции отправителя и интенции получателя текста. От интенции автора зависит отбор предложений и их связность. Но он при этом обязан учитывать и интенцию получателя, которая состоит в ожидании определенной связи в тексте. Это ожидание получателя должно быть удовлетворено автором <...> под прагматикой текста следует понимать аспект функционирования языковых единиц, выбор которых определяется интенциональными воздействующими задачами отправителя текста, учитывающего ситуативные условия акта общения и принятые в данном функциональном стиле нормативные способы употребления языка» [Матвеева, 1984: URL: <https://rudocs.exdat.com/docs/index-129483.html>].

Как справедливо отмечают С.Т. Нефёдов и В.Е. Чернявская, изучение языка и речевых структур всегда происходило в тесной связи с контекстом их употребления и потому контекстуализация может и должна рассматриваться как условие текстуальности. «Действительно, следует исходить из того, что экстралингвистический контекст – основа для адекватной интерпретации смыслов и языковой деятельности вообще. Ситуативный экстралингвистический контекст в прагмалингвистическом понимании включает время, место, отношения адресанта и адресата друг к другу – возрастные, профессиональные, личные, гендерные, культурно-специфические, а также фоновые и энциклопедические знания о мире, разделяемые участниками коммуникативной ситуации» [Нефёдов, Чернявская, 2020: 83-84].

С.Т. Нефёдов и В.Е. Чернявская под контекстом понимают конструируемую категорию, предполагающую понимание участниками коммуникации значения определенного аспекта ситуации для ее адекватного анализа. «Контекст

не является статичным, т.е. предзаданным набором внешних факторов, способных влиять на осмысление и понимание. Он формируется автором высказывания и прочитывается адресатом по мере развития коммуникации» [Там же: 88].

Прагмастилистический анализ современного англоязычного академического дискурса в нашем понимании предполагает описание взаимосвязей и взаимозависимостей его структурных (жанровых), стилистических и прагматических характеристик. При этом системность академического / научного стиля отражается в следующих параметрах соответствующих жанров: а) содержательная сторона; б) коммуникативная цель; в) система языковых средств и особенности их организации; г) характер адресата; д) образ автора.

Прагматический компонент академического дискурса изучается довольно активно. Так, описываются академический письменный дискурс в жанре экспозиторного эссе [Мартынова, 2006], тактики участников русского академического общения (на материале жанра лекции) [Зубкова, 2012], ирония в академическом дискурсе [Шилихина, 2013], интонационно-стилистические и коммуникативно-прагматические характеристики устных презентаций [Цымбал, 2015], лингвостилистические и когнитивно-прагматические характеристики дискурса академической блогосферы [Трепак, 2016], феномен языкового манипулирования в академическом дискурсе [Дроздова, 2016], коммуникативные стратегии и тактики академического дискурса: преподаватель-студент [Лобачёва, 2016] и некоторые другие.

Все жанрообразующие параметры как коммуникативно обусловленные характеристики речевого текста являются, по сути, структурно-инициирующими факторами в построении высказывания, поэтому приобретают статус стилеобразующих средств и являются экстралингвистическими аспектами высказывания с определенным стилистическим значением [Васильева, 2001].

Прагмастилистическое своеобразие также характерно для исследуемого дискурса. Для описания прагмастилистического характера отношений в рам-

ках современной англоязычной академической коммуникации считаем необходимым выделить следующие параметры: 1) реализация прагмастилистических установок (целей) через речевые стратегии академического дискурса; 2) лингвистическая реализация социально-прагматических ролей коммуникантов-участников академического дискурса; 3) анализ ценностных установок академического дискурса в базовых жанрах. Прагматика текста подразумевает аспект функционирования единиц языка, которые выбираются продуцентом текста в зависимости от его интенций, а также с учётом ситуативных условий общения и норм употребления языка в данном стиле.

Прагматика находится в прямой зависимости от функций академической коммуникации, к которым относятся: *предоставление материала (exposition)*, *объяснение материала (clarification)*, *подведение итогов (conclusion)*. При этом необходимо помнить, что ключевая функция любого высказывания в академическом дискурсе – информативность. С вышеперечисленными функциями связаны следующие действия преподавателя: *объяснять (explain)*, *давать определения (define)*, *сравнивать (compare)*, *противопоставлять (contrast)*, *классифицировать (classify)*, *(не) соглашаться (agree/disagree)*, *иллюстрировать (illustrate)*, *детально разрабатывать / продумывать (elaborate)*, *заявлять (make claims)*, *видеть последствия (see implications)*, *высказывать догадку (infer)*, *пояснять примерами (exemplify)*, *ожидать ответной реакции (anticipate)*, *делать выводы (conclude)*.

Академическая коммуникация многослойна и представляет собой особое, строго нормированное социальное взаимодействие, которое к тому же является довольно консервативным. Многослойность коммуникации определяется двойственностью ролей (функций) участников академического дискурса (см. Таблицу 4):

Таблица 4. **Модель академической коммуникации**

Студент		Преподаватель	
<u>обучающийся</u>	<u>Исследователь</u>	<u>Обучающий</u>	<u>Исследователь</u>

• Воспринимает информацию	• Занимается наукой	• Транслирует информацию	• Занимается наукой
• Выполняет задания	• Публикует статьи	• Разрабатывает материалы обучения	• Публикует статьи
	• Выступает на конференции	• Оценивает знания	• Выступает на конференции
		• Воспитывает	

Выступая в разных ролях, участники коммуникации выполняют принципиально разные функции. Так, в положении *обучающегося* студент: 1) воспринимает (усваивает) информацию, транслируемую преподавателем; 2) выполняет задания преподавателя.

В позиции *исследователя* студент: 1) занимается научно-исследовательской работой под руководством профессора; 2) публикует результаты своего исследования в академических журналах и / или выступают на студенческих конференциях.

В роли *обучающего* преподаватель: 1) транслирует учебную и научную информацию; 2) разрабатывает материалы обучения; 3) оценивает уровень знаний студентов. В данной роли преподаватель университета также может выполнять воспитательную функцию.

В положении *исследователя* функции студента и преподавателя частично пересекаются. В отличие от студента-исследователя преподаватель занимается научно-исследовательской работой самостоятельно или с группой единомышленников и, в силу знаний и опыта, приходит к более значимым и весомым результатам.

Выступая в качестве средства (среды) передачи / трансляции знаний, академический дискурс одновременно распределяет (конституирует) социальные роли, например, между учёными и студентами, между специалистами, работающими на одном факультете, и т. д.; его цель не ограничивается процессом передачи нового знания. Академический дискурс показывает, как индивиды в

этом процессе взаимодействуют, как конструируется знание, какие знания актуальны для общества [Хутиз, 2015: 77]. В этом заключается основополагающая цель академического дискурса.

В последние несколько десятилетий роль университетов значительно изменилась: в прошлом университеты, как широкие профессиональные сообщества, поддерживали социальный порядок, а сейчас они этот порядок создают [Сивуха, 2004: 143]. Как следствие, у университета появилась новая функция – *создавать и контролировать знания, истину*. К другим общепринятым функциям университета относятся:

- *образовательная функция* (хранение, генерация и трансляция знаний);
- *функция развития науки и технологий* (университеты являются научно-исследовательскими центрами);
- *функцией создания комфортной среды* (университеты принимают на себя обязательства по предоставлению выпускникам условий для успешной учёбы с целью достойного трудоустройства в будущем функция);
- *политическая функция* (университеты участвуют в жизни гражданского общества);
- *функция развития личности* (университеты развивают у выпускников гармоничную личность, способную создавать толерантное общество).

Вышеперечисленные функции оказывают непосредственное влияние на формирование академических жанров, которые возникают, по сути, чтобы обеспечивать выполнение данных функций. Жанры наделены прагматическими установками, которые определяют форму текста как фиксатора жанра, а также определяют отбор материала, общую стилистику и т. д. Однако автор может вносить свои коррективы в выстраивание текста, не нарушая при этом общие правила его построения. Таким образом реализуется прагматическая установка автора. Далее, в структуре прагматики дискурса выделяются прагматические категории, основными из которых считаются участники коммуникации. Отношения между участниками могут определяться типом социально-

психологической дистанции и статусным вектором. Как уже упоминалось, лингвистическим воплощением дискурса как явления, разворачивающегося во времени, служит текст – онтологическая сущность. Именно текст позволяет судить о характеристиках дискурса, которые при этом не сводятся к характеристикам самого текста. Жанрово-стилистические, или формально-структурные, категории текста позволяют установить его содержательные характеристики, будучи неразрывно связанными с семантико-прагматическими категориями. По мнению И.С. Шевченко, в дискурсе жанрово-стилистическая метакатегория определяет выбор форм высказываний и текстов в зависимости от определённых дискурсивных формаций, свойственных тем или иным сферам социальной практики и заданных культурной традицией народа [Шевченко, 2012: 67].

В.И. Карасик справедливо замечает, что «единицей описания общения в прагмалингвистике становится коммуникативная ситуация, в центре которой находится языковая личность и необходимыми компонентами которой оказываются условия и обстоятельства общения, с одной стороны, и используемые при этом коммуникативные средства, с другой стороны. Условия и обстоятельства общения поддаются типизации и детерминированы культурой социума, т.е. ценностями, нормами и обычностями поведения, а также отношениями между участниками коммуникативной ситуации. Эти отношения определяются целью общения, эмоциональным состоянием коммуникантов и их взаимными ролевыми ожиданиями и установками» [Карасик, 2017: 144].

Коммуникативная задача, или интенция, как осознанный мотив общения реализуется через коммуникативную стратегию, которая рассматривается как осознание ситуации в целом, определение направления развития и организация воздействия в интересах достижения цели общения; совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов. Коммуникативная тактика рассматривается в качестве совокупности практических ходов и соотносится с набором коммуникативных

намерений [Балыхина, Нетёсина, 2012: URL:
<http://human.snauka.ru/2012/04/870>].

С уверенностью можно отметить, что в академической коммуникации требуется осознанное использование коммуникативных тактик и стратегий. Приёмы речевого воздействия разнообразны и представляют собой целостную систему.

Стратегия речевого общения охватывает весь процесс осуществления коммуникации: 1) ориентирование в ситуации общения; 2) планирование речевого взаимодействия с учётом конкретных условий общения и личности собеседников и 3) реализацию плана, т.е. «линии» беседы.

Двумя основными единицами речевой деятельности можно считать речевой акт и речевой ход. Речевой акт, являясь минимальной единицей речевого общения в теории речевых актов, представляет собой элементарное речевое действие говорящего, состоящее в произнесении им в ситуации речевого общения целенаправленного высказывания, обладающего смыслом и характеризующегося однозначной референцией [Борботько, 2011: 97].

По убеждению Е.А. Красиной, речевой акт совершается в определённой социально обусловленной коммуникативной (речевой) ситуации, осложнённой целым рядом параметров и предполагающей множество контекстов. Реализация речевого акта – это комплекс сложных многоступенчатых действий, целенаправленно совершающийся говорящим субъектом в направлении к слушателю с целью воздействия на сознание и поведение адресата. По структуре речевой акт представляет собой гетерогенное трехуровневое образование, объединяющее локутивный, иллокутивный и перлокутивный акты [Красина, 2016: 93].

Проанализируем основные коммуникативные стратегии академического дискурса и речевые тактики их реализации:

1. **Объяснительная / информативная стратегия** предполагает последовательность интенций, направленных на информирование адресата. Тактики:

наименование, дефиниция, описание, интерпретация, перефразирование, обобщение, конкретизация, абстрагирование.

2. **Оценочная стратегия** выражает степень значимости преподавателя как представителя норм общества, который в праве дать оценку обстоятельствам, событиям и т. п., а также достижениям студентов. Тактики: похвала; комплимент; одобрение / неодобрение; сравнение; противопоставление, укор, осуждение, дискредитация.

3. **Контролирующая стратегия** направлена на получение объективной информации об усвоении обучающимися фрагментов знаний, готовность получать новую информацию. В данном случае используется компетентностный подход в образовании. Тактики: прямой вопрос; уточнение; провокация; верификация; каузация действия.

4. **Организирующая стратегия** подразумевает общие действия участников педагогического процесса: этикетные формулы (приветствие, обращение), директивные ходы. Тактики: привлечение внимания; вопрос, приказ, просьба, приглашение; запрет / разрешение; призыв.

5. **Содействующая стратегия** предусматривает поддержку, исправление ошибочных действий, создание оптимальных условий для формирования личности. Тактики: акцент на позитивной информации; оправдание; утешение; подбадривание; конструктивная критика; поощрение [Лобачёва, 2016: 139-141].

Возможны следующие комбинации взаимоотношений компонентов ситуации речевого общения в зависимости от ориентации цели общения на говорящего, слушающего, их обоих или на предшествующее / последующее сообщение.

1. Адресатно-ориентированные речевые акты (цель – принятие адресантом на себя обязательств за определённое положение вещей в окружающем мире, например, обязательства, клятвы, гарантии и т.д.).

2. Адресато-ориентированные речевые акты (цель – непосредственно побуждение адресата к действию, например, приказы, требования, распоряжения и т. д.) [Борботько, 2011: 101].

В каждом речевом акте коммуниканты преследуют определённые эксплицитные и имплицитные цели, которые влияют на деятельность собеседника, регулируют её и, как следствие, обуславливают речевое воздействие на реципиента. При этом зачастую скрытые (имплицитные) цели влияют на ход коммуникации даже значительно сильнее, чем явные.

Необходимо отметить, что прагматические категории академического дискурса реализуются в академических жанрах по-разному. Академический жанр лекции является единственным из трёх исследуемых жанров, в котором общение продуцента и реципиента проходит, как правило, в режиме реального времени. Н.А. Лобачева отмечает, что, говоря о коммуникативных стратегиях следует учитывать тот факт, что преподаватель – инициатор коммуникативного процесса, он оптимизирует учебный процесс через диалог [Лобачева, 2016: 139].

Анализ материала показывает, что наиболее наглядно в жанре академической лекции проявляются те же стратегии и тактики, которые свойственны академическому дискурсу в целом, а именно: объяснительная (информативная стратегия), оценочная стратегия, контролирующая стратегия, организующая стратегия, содействующая стратегия.

Т.А. ван Дейк характеризует речевые стратегии и ходы следующим образом:

1. *Обобщение.* Ход, используемый для того, чтобы показать, что информация, в том числе негативная, подкрепляется общим мнением.
2. *Приведение примера.*
3. *Поправка.* Контроль над индивидуальной речью порождает предположение о том, что некоторая формулировка либо референциально «ложная», либо может привести к нежелательной интерпретации реципиентом.

4. *Усиление*. Стратегия, направленная на привлечение большего внимания слушателя, на улучшение структурной организации релевантной информации и т.д.
5. *(Очевидные) уступки*. Ход, дающий возможность для условного обобщения, даже в случае привлечения противоречащих примеров, либо позволяющий продемонстрировать реальную или воображаемую терпимость и сочувствие.
6. *Повтор*. Ход, функции которого близки к усилению: привлечение внимания, структурирование информации, подчёркивание субъективных оценок и т.д.
7. *Контраст*. Ход, имеющий несколько когнитивных функций: риторическую и семантическую.
8. *Смягчение*. Этот ход обслуживает стратегию самопрезентации, демонстрируя понимание и терпимость, а также «аннулирует» оценки или обобщения, которые не могут быть обоснованы. С помощью данного хода блокируются отрицательные выводы.
9. *Сдвиг*. Этот ход типичен для положительной самопрезентации.
10. *Уклонение*. Данный ход может означать, что 1) релевантная информация отсутствует или является неполной, 2) из модели можно извлечь только нерелевантную информацию, 3) из памяти можно извлечь только негативный опыт, который должен блокироваться [Дейк, 2014: 297-298].

При проведении прагматистического анализа необходимо учитывать структуру жанра. Проанализируем наиболее важные коммуникативные стратегии и тактики в текстах академических лекций. Будем опираться на положение о том, что стратегия реализуется в речи посредством речевых актов. При этом отдельный речевой такт используется на определённом этапе реализации речевой стратегии и направлен на расширение определённой задачи (Горяинова, 2009: 48).

• **Стратегия приветствия аудитории.** Эта коммуникативная стратегия настраивает аудиторию на дружественный, приветливый, одновременно с этим официальный характер общения. Используются следующие тактики:

- тактика выражения эмоций, тактика усиления. Например:

It's great to be back again. I'm happy to have the opportunity to bat cleanup and to talk to you a little bit more about this very important question of climate change ... (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 4).

It's real pleasure to be with you all today (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet);

- тактика перечисления присутствующих. Например:

Chairman Adams Bro, distinguished guests, dear friends and family, beloved colleagues, ladies and gentlemen, good evening. I find it difficult to express what a singular honor being asked to give this lecture is for me (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»);

- тактика называния времени суток. Например:

Good morning. The title could be a little interesting for me, but it could be very elusive and also mysterious to other people in the audience (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

• **Стратегия знакомства с аудиторией.** Применяется тактика ссылки на предыдущие контакты и тактика введения личной информации (о себе, своей специализации). Например:

I'm Lawrence Lin. I work in the office of the Science and Technology Advisor to the Secretary (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

So as I explained to you in the first lecture, I'm a historian of science, so in the last several years I've been studying climate science (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 4).

• **Стратегия планирования лекции.** Как правило, в начале лекции предлагается её план. При этом используются следующие тактики:

- тактика выражения планов и намерений на период всей лекции или на определённую её часть. Например:

In the time we have together I'm going to talk about three topics ... (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet) (выражается сопричастность с аудиторией).

And I just said, we are going to talk about utopium (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»);

- тактика введения нового материала, или тактика антиципации (студенты находятся в ожидании того, о чём лектор будет говорить лектор). Например:

And so what I'd like to do now is put this into a perspective of how did this happen? (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

In fact, because of the success, and I'll just show you some of the data on the next few slides, PEPFAR in 2008 was reauthorized for five additional years (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

So what I want to do in the next few minutes is talk about our own work with respect to the nanomaterials, and with respect to the development of materials (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

Новый сегмент также может вводиться при помощи следующих фраз, фокусирующих внимание на новой информации, но с опорой на уже полученную в предыдущей части, например:

Now in response to this the scientific community has suggested that we have what they call an information deficit (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 4», название сегмента – Providing knowledge does not always lead people to act).

And the argument focused around the question of government regulation is ... (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 4», название сегмента – Government regulation as protection against harmful activities).

Now let's take a little bit of time to think about how we actually read this record and we'll start at a time which ... isn't that long, that's about 2000 year ago ... (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet», название сегмента – North America, 20000 year ago).

Now a word about how those remains came to be incorporated in the fossil record (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet», название сегмента – How do fossils form?).

Now we might pause to ask, why is it that we no longer see dinosaurs? (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet», название сегмента – The Cretaceous mass extinction).

Очевидно, что речевые тактики, вводящие очередной сегмент лекции, напрямую зависят от содержания научного материала. Другие примеры речевых тактик, выполняющих ту же задачу, следующие: *Now I also made a statement, let's then ask, let's get at this question now, in order to address this question we are going to* и т.д.;

- тактика опоры на предыдущие знания. Например:

From that we learn that there is a history of life that confirms the predictions of evolutionary theory (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet);

• **Стратегия использования видеоматериала.** Данная стратегия является неотъемлемой частью современных лекций, для реализации которой лектор использует речевую тактику введения видео просмотра. Например,

We're going to show you a video now that talks a little bit about ... (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 4»).

This is just a little video to give you some sense of the physical dynamism of the Earth (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

So what I'm going to show you now are a series of slides (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

- **Стратегия диалогичности:**

- *тактика сопричастности с аудиторией.* Например:

Many of us think that scientific knowledge is certain ... it is changing in front of our eyes ... we are asking questions, and if we're asking questions, then by definition we're asking questions about things we don't already know about ... (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 4).

In the broadest sense, I'm interested in how that surrounds us today came to be. And we've known for a long time from the fossil record that the species that we see around us, in forests, in the sea, are not the same species that inhabited those environments in the past ... We know that we're living at a time of geologically-rapid environmental change (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet).

And we also were trying to encourage a lot of these Iraqi scientists to write joint proposals for competitive funding (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

So what we said was, well, if Mother Nature could be fooled in other ways, let's try to see if we could do something like that here also (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»);

- *тактика постановки риторических вопросов, или вопросов, направленных к аудитории.* Например:

So how do we know that the climate is changing? What is it we've learned about this? (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 4», название сегмента – Science, politics, and the acknowledgement of rising CO₂).

... what does computational social science look like? (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

How did we get to the beginning of the 21st century with this horrific pandemic and what could be done about it? (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

Данная тактика может использоваться в вводной части каждого сегмента лекции.

- **Стратегия привлечения внимания и побуждения к действию.** Считаем целесообразным в данной стратегии выделить следующие тактики:

- *тактика использования повтора информации.* Следует отдельно подчеркнуть эту тактику, которая применяется с целью привлечения внимания и более веского убеждения реципиента. Прагматика стилистического использования форм и типов связи, в частности повторов, заключается в следующем: 1) акцентирование внимания реципиента на отдельных моментах высказывания, 2) выражение эмоциональной экспрессивности, 3) использование замедленного темпа повествования для лучшей перцепции основных положений, 4) создание ритмичного характера высказывания, который психологически влияет на атмосферу

транса толпы, 5) реализация функции нарастания интенсивности эмоциональности и важности передаваемой информации, 6) обеспечение плавности перехода от одной мысли спикера к следующей [Солдатова, 2017]. Например,

We don't see dinosaurs, we don't see mammals, in fact, we don't see any bony animals on the land, ... (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

Повтор также может вводиться с помощью наречия *again*, например: *Again, we might ask, so where are the trilobites today? ... Again, more evidence of water, and some evidence of the particular properties of that water means, because one of the minerals we've been able to identify is something called jarosite* (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet).

But there is an awful lot that we do know, and we know, we know that the Earth's climate is changing right now ... (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 4);

- тактика подчёркивания важности информации. Например:

So, information processing is very, very important (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Кроме того, лектор может использовать следующие речевые варианты: *so that's why we need to keep in mind; I call your attention to; if you look microscopically at* и др.;

- тактика выделения (подчёркивания) основной мысли. Например:

But the main point about this is that these disciplinary social sciences have produced a myriad of theories and theoretical approaches, I would say, I would argue, in a fairly fragmented way (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

The other important point about this that I want to make is that ... (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

Могут также использоваться выражения типа: *I'm going to emphasize, mind you* и др.;

- тактика описания эмоций. Например:

And what makes it exciting for me is that ... (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet).

• **Стратегия убеждения / аппелятивная стратегия** имеет два вектора: она может быть направлена как на убеждение адресата, так и на выражение лектором собственной убеждённости. Соответственно, в ней выделяются две основные тактики: тактика убеждения реципиента и тактика уверенности в своей правоте. Например:

I am convinced the humanities offer us a way through, one way to help us avoid that ever-looming national suicide (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

Могут употребляться фразы типа *It seems to me* и другие. Следует подчеркнуть, что искусство убеждающей аргументации состоит в том, чтобы выбрать значимые факты и ценности, дать им определённое описание, облечённое в подобающую языковую форму с соответствующими акцентами на тех понятиях и явлениях, которые пишущий считает наиболее существенными [Человек и его дискурс, 2014: 232]. Функция убеждения является маркером всех исследуемых в данной работе жанров.

• **Стратегия определения и пояснения.** Выделяются следующие тактики:

- *тактика определения.* Например:

We are all familiar with utopia. Utopia is an ideal place where everything is perfect and is it really achievable and practical? This utopium means a metal or a material in general, which will have all the best possible properties you can think of (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»);

- *тактика пояснения /объяснения.* Считаем, что данная тактика активно используется при объяснении нового материала и при введении толкования того или иного понятия. Пояснительные вставки налаживают диалог и интенсифицируют контакт между автором и его целевой аудиторией [Хутыз, 2015: 132].

Например:

That is to say, how we process beliefs and attitudes and other cognitive, mental components through human decision-making, the interactions of decision-making into groups, into organizations, entire societies and the global system (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

So, this means that the kinds of questions that computational social scientists investigate are distinctly different from the kinds of questions that our colleagues in the traditional disciplines usually investigate because we do so enabled by the power of computing (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Computational social science is computational both in a theoretical sense and in an instrumental sense and I thought I would highlight this contrast by first bringing up the conventional, the traditional social sciences (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Let me make it perfectly clear: the United States of America, is an enduring humanistic experiment (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

Главные коммуникативные задачи академической лекции – объяснить студентом новый теоретический материал в рамках определённой дисциплины, а также раскрыть новые понятия. Следовательно, текст лекции должен включать в себя такие специфические структурные элементы, как *объяснение*

материала и определение терминологического аппарата. Н.В. Шкурина справедливо отмечает, что *объяснение и определение* представляют собой важнейшие композиционно-смысловые единицы научных текстов, отображающих фрагменты внеязыковой действительности. Автор заключает, что «тип объяснительного текста в определении имеет по сравнению с объяснением довольно жёсткую семантико-синтаксическую структуру, выражаемую моделью «что – что» и её вариантами: *что есть что, что является чем, что представляет собой что*. Такая номинативная модель способствует построению определённой синонимического (*оригинал – подлинник*) или родо-видового типа (*компьютер – устройство, операция – процесс*)» [Шкурина, 2014: 50].

Жанр «объяснение» представлен гораздо большим количеством текстовых моделей, «которые в равной степени соответствуют заданной интенции. Обычно это семантико-синтаксические формулы: *что необходимо для чего; что обусловлено чем; что типично / характерно / присуще / свойственно чему; что по сравнению с чем; что составляет что* и т.п. Вариант модели выбирается соответственно содержательной стороне объяснения (характеристика, квалификация, классификация, сравнение и т. п.)» [Там же: 52].

- **Стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности:**

- *тактика цитирования*. Например:

“There are grave doubts at the hugeness of the land,” Henry Adams worried in the 19th Century, “and whether one government can comprehend the whole” (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»);

- *тактика ссылки на уже упомянутый факт*. Например:

The issue of sub types is really important because initially as I mentioned they were very localized (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

- **Стратегия сопоставления**. Выделяется *тактика сравнения*. Например:

Similar though to influenza, this virus had to adapt to its new host and it had to be able to set up transmission from human to human and because of the type of virus this is, it’s a lentivirus, it makes a lot of mistakes, it has a lot of mutations introduced into its genome and so there’s a lot of ways that the virus can adapt to a new host and then there can be positive selection for transmission among humans (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

Likewise, how the money is being spent has been changing, and this is a really important point (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

In contrast, in some of the Muslim countries where circumcision is more common you might not want to put that much effort into that particular type of transmission but worry more if the population is in sex workers and in drug users, for example (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

- **Стратегия иллюстрации материала лекции.** В ней выделяются:

- тактика приведения примеров. Например:

For example, you can see China shows up in 2011 with a very low prevalence of infection whereas in 1990 they're one of the gray countries, which meant there was no data (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

Another recent example that I like is the – maybe you've seen this map that appeared in the New York Times just a few weeks ago (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

- тактика перечисления. Например:

One thing that's really important for all people to understand is that the whole notion of certainty is mistaken, and it's something that climate skeptics and deniers and the opponents of evolution really exploit (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 4).

При этом союз *and* усиливает важность каждого элемента перечисления. Например,

It's also very important to note that information processing is something that computational social science examines from the cognitive level of the human mind (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

- **Стратегия оценочного воздействия.** Данная стратегия находится в центре коммуникативного намерения говорящего и занимает в академической коммуникации особое место. Как отмечает В.Г. Гак, «у эмоций и оценок имеется и функция компенсации информационной недостаточности. Они позволяют понять слушающему позицию или реакцию говорящего, если даже тот не даёт достаточной информации» [Гак, 1997: 89]. Описываемая стратегия реализуется в *оценочной тактике*. Например:

I appreciate that, but let's go back 500 million years (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet).

- **Стратегия контраста.** В ней реализуется *тактика введения альтернативной точки зрения*, основанной на контрасте. Например:

So the other point I would raise in terms of the relevance for foreign policy analysis is that this is a field that depends on the exploitation of the power of computing and that is just getting better and better and better every day (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Следует подчеркнуть, что контраст имеет несколько функций: риторическую, т.е. привлечение внимания к участникам отношения контраста, и семантическую, т.е.

подчёркивание положительных и отрицательных оценок людей, их действий или свойств.

• **Стратегия хеджинга.** Здесь можно выделить *тактику смягчения информации при помощи глаголов с модальным значением*. Например:

Massive volcanoes seem to be the answer (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

• **Образно-изобразительная и эмоционально-оценочная стратегия.** Данная стратегия реализует цель достичь понимания, вызвав имеющиеся в сознании адресата образные представления и эмоциональный отклик [Нагиева, 2016: 19]. Выделяем такие тактики, как:

- *тактика упоминания о своём собственном опыте*. Например:

The humanities in general and the NEH specifically have made my life better in immeasurable ways (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

I remember working thirty-plus years ago on a film biography of the turbulent southern demagogue Huey Long, a film supported generously by the Endowment, when I asked the poet and novelist Robert Penn Warren ... (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»);

- *тактика выражения субъективных эмоций*. Например:

But unfortunately Mother Nature dictates that if you have a really high strength, that also becomes very brittle (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

I was struck by the similarity and the parallels that exist between the work of the foreign-policy analysts in the unit that I worked with and much of the academic work that we do at the University, except we produce for journals and analysts, of course, produce for the upper floors and decision-makers (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»);

- *тактика выражения согласия с учёными-коллегами*. Например:

I agree 100% with Professor Schrag: the planet will be fine (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 4).

- *тактика выражения собственного мнения лектором*. Например:

So I thought I would do two things today, given the limited time, because the first of these would be to explain what is this field of computational social science because I'm sure that, except that the few of you who know me and know something about this, the rest of you have really no reason to know what this field is about (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

I'm at least positive that with all the technocrats in the ministry -- a lot of the ministers are either doctors or engineers or scientist, therefore, they are interested in doing something good for the country, they're interested in making sure that there is a good science basis for all of the developmental work and therefore, I'm confident that something will happen very soon (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

В заключительной части лекции активно используются следующие коммуникативные стратегии и тактики:

- **Стратегия подведения итогов:**

- *тактика подведения итогов.* Например:

And finally, I would say that the fourth method that identifies and characterizes computational social science are these methodologies for automated information extraction (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Sciences»).

- **Стратегия выражения благодарности:**

- *тактика выражения благодарности по завершении лекции.* Например:

In a totally novel way, amazing innovation in terms of strategies and policies and it's been really fun to do this, so thank you very much (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

And thank you very much for your attention and I'll be happy to answer any questions (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

Okay, there are no other questions. I would like to thank the audience once again for patient listening. Thank you (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

Обращает на себя внимание тот факт, что продюцент лекции выступает медиатором между авторами первичных текстов и реципиентами. Следовательно, лекция может рассматриваться в качестве полисубъектного текста, в котором ярко отражаются интересубъектные взаимодействия.

В связи с тем, что исследуемый дискурс является институциональным, тип речевого поведения во всех исследуемых жанрах официальный и сдержанный, т.е. ему не присущи излишние эмоции.

Существуют разные формы лекции: монолог (лектор знакомит студентов с новым материалом), диалог (материал транслируется преподавателем путем вопросов к аудитории и ответов на них), полилог (студенты могут спонтанно прерывать лекцию с целью уточнения материала, либо профессор заведомо отводит время на вопросы). Приведём пример, в котором ряд вопросов был задан лектору ближе к окончанию лекции.

QUESTION: *Yes, my question was simply whether since you talked about PEPFAR funding through '13, what are the prospects beyond '13 for PEPFAR and some of the things you've laid out?*

MAUREEN GOODENOW: *Yeah, that is a very good question and I don't have the answer and that's one of my follow up areas of research. I don't know if anyone is here from PEPFAR or from the Global AIDS Coordinator office, but it would be interesting to hear what they have to say* (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

В лекции может встретиться своего рода диалог, но осуществляемая одним лицом – профессором, который, сам отвечая на собственный вопрос как в следующем примере, выполняет одновременно и роль продуцента, и роль реципиента. Например:

What difference does all of this make? Well, the question about relevance of computational social science for foreign policy is very important and very apropos because, obviously, there would be no need for this discipline at all if it didn't have something important to say (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Do we contradict ourselves? We do! (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

«Well, you know, evolution is very uncertain», you can say ... (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future». Lecture 4).

Функцию вежливости выполняют формулы вежливости, специфические устойчивые единицы общения, благодаря которым устанавливается характер отношений между оратором и слушателями [Балыхина, Нетёсина, 2012: URL: <http://human.snauka.ru/2012/04/870>]. Приведём пример этикетных формул:

Chairman Adams – Bro – distinguished guests, dear friends and family, beloved colleagues, ladies and gentlemen, good evening (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

К формулам вежливости также стоит отнести приветствия в начале и прощания по окончании лекции.

Наряду с речевыми стратегиями и тактиками, лектор часто использует элементы невербального общения, такие как мимика, жесты, определённые позы, просодические элементы и т.д., которые, однако, не являются предметом данного исследования. Перечень коммуникативных стратегий и тактик в текстах лекций представлены в Таблице 5.

Таблица 5. Коммуникативные стратегии и тактики в текстах англоязычных академических лекций

Вступительная часть	Основная часть
<p>Стратегия приветствия аудитории:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика выражения эмоций, тактика усиления; • тактика перечисления присутствующих; • тактика называния времени суток 	<p>Стратегия использования видеоматериала:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика введения видео просмотра
<p>Стратегия знакомства с аудиторией:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика ссылки на предыдущие контакты; 	<p>Стратегия привлечения внимания и побуждения к действию:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика использования повтора информации;

<ul style="list-style-type: none"> • тактика введения личной информации 	<ul style="list-style-type: none"> • тактика подчёркивания важности информации; • тактика выделения (подчёркивания) основной мысли; • тактика описания эмоций
<p>Стратегия планирования лекции:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика выражения планов и намерений на всю лекцию или на определённый её отрезок; • тактика введения нового материала; • тактика антиципации; • тактика опоры на предыдущие знания 	<p>Стратегия диалогичности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика сопричастности с аудиторией; • тактика постановки риторических вопросов, или вопросов, направленных к аудитории
	<p>Стратегия убеждения/апеллятивная стратегия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика убеждения реципиента; • тактика уверенности в своей правоте
	<p>Стратегия использования элементов интертекстуальности/интердискурсивности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика цитирования; • тактика ссылки на уже упомянутый факт
	<p>Стратегия сопоставления:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика сравнения
	<p>Стратегия иллюстрации материала лекции:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика приведения примеров; • тактика перечисления
	<p>Стратегия оценочного воздействия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • оценочная тактика
	<p>Стратегия контраста:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика введения альтернативной точки зрения, основанной на контрасте
	<p>Стратегия хеджинга:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика смягчения информации при помощи глаголов с модальным значением
	<p>Образно-изобразительная и эмоционально-оценочная стратегия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика упоминания о своём собственном опыте; • тактика выражения субъективных эмоций; • тактика выражения согласия с учёными-коллегами; • тактика выражения собственного мнения лектором
Заключительная часть	

Стратегия подведения итогов:

- тактика подведения итогов

Стратегия выражения благодарности:

- тактика выражения благодарности по завершении лекции

Итак, в тексте академической лекции ярко проявляются прагмастили- стические отношения. Это связано с тем, что во время аудиторной лекции происходит непосредственный контакт между преподавателем и студентами. Анализ материала показал, что для достижения основных коммуникативных целей лектор использует следующие речевые стратегии: приветствие аудитории, знакомство с аудиторией, использование видеоматериала, планирование лекции, привлечение внимания и побуждение к действию, убеждение / аппеля- тивная стратегия, оценочное воздействие и т.д. Каждой стратегии присущ определённый устойчивый набор тактик, при помощи которых стратегии раскрываются в пол- ной мере.

3.7.2. Прагмастилистические отношения в жанре академической статьи

Отличительной чертой текстов академической / научной литературы яв- ляется наличие стереотипных структур на лексическом, синтаксическом, ком- позиционном уровнях. Как утверждает А.В. Чалбышева, «речевые стереотипы содержатся в подсознании и представляют собой каркас, на основе которого высказывание воспринимается, анализируется и принимается реципиентом- читателем» [Чалбышева, 2006: 7]. Как известно, научной литературе присущи абстрактность, объективность, точность, логичность изложения

При конструировании дискурса учитываются особенности адресата. Так как целью процесса коммуникации является воздействие на получателя ин- формации, его вовлечённость в дискурсивное пространство является смысло- образующим компонентом. Как утверждает И.П. Хутыз: «Ориентация на ре- ципиента, т.е. учёт его личностных характеристик и интересов, способствует уместности используемых речевых актов, которая является одним из условий

успешного коммуникативного процесса» [Хутыз, 2015: 113-114]. К реципиентам академической статьи относится не только научное сообщество, но и студенты, в частности, при изучении теоретического материала для написания дипломной работы.

По заявлениям М.В. Покотыло, «тематическая целостность, оценка существующих в исследовательском поле публикаций, диалогическое взаимодействие адресата и адресанта позволяют реализовывать необходимые коммуникативные стратегии для установления объективной научной истины» [Покотыло, 2017: 172].

Убеждение можно отнести к речевому воздействию, поскольку при таком коммуникативном использовании языковых выражений автором в модель мира носителя языка вводятся новые знания и модифицируются уже имеющиеся [Баранов, Паршин, 1990: 12].

Столкновение различных мнений является одной из характерных черт научного дискурса, условием развития науки в целом [Покотыло, 2017: 172]. По мнению лингвиста, «именно коммуникативная стратегия убеждения становится ведущей в научном дискурсе» [Там же: 168], и это даёт возможность осуществить «план по оптимальному воплощению определённого коммуникативного намерения отправителя сообщения; план, который регулирует: 1) содержание/тему информации, закладываемой им в текст; 2) тот коммуникативный эффект (реакцию адресата), к достижению которого он стремится; 3) выбор и комбинирование языковых средств, обеспечивающих речевое формулирование задуманных целей высказывания» [Михалёва, 2009: 45].

М.В. Покотыло также отмечает, что «коммуникативная стратегия убеждения реализуется в научном дискурсе в синтезе с коммуникативной стратегией аргументации», т.к. исследователю необходимо донести до своих коллег результаты своих научных поисков, а значит, обосновать её, проявляя достаточную твёрдость и уверенность [Покотыло, 2017: 168-169].

Исследуя коммуникативно-прагматический потенциал убеждения в современном англоязычном научном дискурсе, Д.А. Копыл утверждает:

«1. Коммуникативная стратегия убеждения детерминирована не только традиционно выделяемыми экстралингвистическими и собственно лингвистическими факторами, но и типом дискурса.

2. Выбор коммуникативных тактик, обеспечивающих прагматический эффект убеждения в научном дискурсе, определяется заданностью его информационно-аргументирующей организации. Эффективными коммуникативными тактиками в современном англоязычном дискурсе являются: информирование, размежевание, ссылки на авторитет, актуализация фоновых знаний, анализ-«плюс» /«минус», игры на повышение/понижение, апелляция к оценке, прогнозирование. ...

3. Композиционная организация современного англоязычного научного письменного текста отличается стандартизацией и линейностью, включая в себя логическое последовательное представление трёх основных коммуникативно-прагматических блоков и их составляющих: интродуктивных, основных и заключительных, смысловое и структурное наполнение которых зависит от специфики научных жанров.

4. Коммуникативно-прагматический потенциал убеждения в современном англоязычном научном дискурсе формируется на основе коммуникативного принципа сотрудничества, учитывающего специфику образа мышления научной аудитории, и реализуется посредством триады разноуровневых средств: композиционно-структурных, коммуникативно-прагматических и языковых, отличающихся научно-стилевым и жанровым своеобразием, способствующих убедительному авторскому изложению научного материала, подкреплённому достоверными фактами и данными, полученными эмпирическим способом» [Копыл, 2013: 4-5].

Д.А. Копыл также выделяет следующие коммуникативные тактики, раскрывающие стратегию убеждения: тактика «информирование», тактика «размежевание» (выявляет различия в позициях и мнениях исследователей), тактика «апелляция к оценке», тактика «игра», тактика «прогнозирование», тактика «ссылка на авторитет», тактика «ссылка на фоновые знания читателя» [Там же: 13-19].

С позиций прагмалингвистики жанры научного стиля можно охарактеризовать по следующим параметрам: «цель, условие употребления, содержание общения, объем материала, абзацное структурирование, социальные роли отправителя и получателя текста; пресуппозитивные свойства и стереотипные речевые ожидания отправителя текста» [Чалбышева, 2006: 4].

Научный текст предполагает широкие возможности проявления творческого начала главным образом в содержательном (информационном) направлении, сочетающегося с речевой стереотипностью оформления [Маевский, 1997: 73].

Письменная форма научного дискурса включает разнообразные тактики:

1. **Опровержение мнения оппонента**, сопровождаемое апелляцией к авторитетному мнению для создания дополнительной собственной убедительности. Наиболее частотным приемом, посредством которого реализуется данная тактика, является цитирование, а сами цитаты имеют целью не столько отражение кумулятивного характера научного знания, сколько привлечение дополнительных авторитетных ресурсов для укрепления собственных исследовательских позиций.
2. **Логическая аргументация**, целью которой является подбор аргументов для обнаружения некомпетентности оппонента. В реализации логической аргументации также значимым является графический код: например, продуцент научного дискурса может использовать дробление текста на абзацы для привлечения внимания к конкретным аргументам.

3. **Иронические комментарии** создают возможность синтеза дискуссионной состязательности с игровой, при этом, ирония становится своего рода интеллектуальной провокацией, маркером авторского идиостиля в противоположность демонстрации нейтрального стиля научного текста в целом.

4. **Риторические вопросы** создают иллюзию живого общения с оппонентом и адресатом научного дискурса в целом [Покотыло, 2017: 170-171].

Ранее уже подвергались исследованию коммуникативно-прагматические установки в тексте академической статьи на английском языке. Так, к ключевым из них А.В. Дрожащих относит следующие:

1. При помощи логической *аргументации убедить адресата статьи в объективном характере передаваемой научной информации*. Прагматическая аргументация играет вспомогательную роль по сравнению с логической аргументацией.

2. *Формировать атмосферу доверия к сообщаемым научным фактам*.

3. *Вести научный диалог с адресатом и коллегами корректно, тактично*. В силу сложившегося этикета автору-исследователю важно выразить несогласие с альтернативной позицией в мягкой и сдержанной форме.

4. *Демократизировать процесс научной текстовой коммуникации*. Использование приёма деавторизации в некоторых фрагментах научного текста порождает у адресата чувство сопричастности: адресат переносится в одну временную плоскость с автором, становясь свидетелем описываемых событий, в частности, научного эксперимента.

5. *Акцентировать внимание адресата на фрагментах новых знаний*.

6. *Избежать ответственности за возможные некорректные результаты исследования*. В частности, автор ненавязчиво ссылается на общую неразработанность проблемы, показывая тем самым невозможность её разрешения на современном этапе развития науки [Дрожащих, 2006: 134-137].

Проанализировав академические статьи из материала исследования, мы выделили несколько типичных *прагмастилистических* стратегий и категорий,

характерных для текстов этого жанра. В статье большое внимание уделяется процедурности, что находит отражение в её жестком структурировании. Каждому структурному элементу присущи свои определённые стратегии и тактики, призванные решать поставленные коммуникативные задачи.

Переходим к прагматилистическому анализу. В **аннотации (Abstract)** в сжатом виде дублируется структура статьи: упоминается научная проблема, степень её разработанности, методы и результаты исследования, выводы. В аннотации выделяем следующие стратегии и тактики:

- **Стратегия обобщённости.** Прослеживаются несколько тактик:

- тактика выделения ключевых характеристик. Например:

The key distinctive feature of our language is productivity: we are able to express an infinite number of ideas using a limited set of words. (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1);

- тактика выстраивания структуры исследования. Например:

Using published sources, we build an empirical model of cultural transmission (encompassing individual weavers, the household and the community), focusing on where cultural information resides ... (Buckley, Boudot, 2017: 1);

- тактика упоминания материала исследования. Например:

Our investigation covers a range of scales, from the experiences of individual weavers ('micro') to the broad-scale patterns of loom technologies across the region ('macro') (Buckley, Boudot, 2017: 1);

- тактика упоминания вклада автора статьи в общее исследование. Например:

This study is the first to support the feasibility, complications and potential long-term neurological benefit of allogeneic haematopoietic stem cell transplantation in adult cerebral adrenoleukodystrophy (Kühl et al., 2017: 953);

- тактика описания исследуемых проблем. Например:

Here we formally develop an alternative hypothesis: productivity may have rather solely arisen as a consequence of increasing the number of signals (e.g. sentences) in a communication system, under the additional assumption that the processing mechanisms are algorithmically unconstrained. Using tools from algorithmic information theory, we examine the consequences of two intuitive constraints on the probability that a language will be infinitely productive. (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1).

- **Стратегия ссылки на разработанность проблемы.** К ней относятся:

- тактика обращения к предыдущим исследованиям / опыту. Например:

On the basis of previous evidence of cultural differences in self-construal and remembering, we predicted and found evidence for cultural differences (Taylor et al., 2017: 1);

- тактика критики предыдущих исследований. Например:

There is sufficient detail and resolution in our findings to enable us to begin to critique theoretical models and assumptions that have been produced during the last few decades to describe the evolution of culture (Buckley, Boudot, 2017: 1).

- **Стратегия выражения результата.** Выделяются следующие тактики:

- тактика ознакомления реципиента с результатами исследования. Например:

Our findings show that liars deceive in ways that are congruent with their cultural values and norms, and that this may result in opposing changes in behaviour (Taylor et al., 2017: 1).

These results therefore indicate that both time passage and pressure exert detrimental effects on face matching ... An effect of time pressure was found in each experiment, whereby performance deteriorated under time targets of 4 s (Fysh, Bindemann, 2017: 1);

- тактика доказательства. Например:

We prove that under maximum entropy assumptions, increasing the complexity of a language will not strongly pressure it to be finite or infinite (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1).

- **Стратегия выражения заключения.** Выделяются следующие тактики:

- тактика подведения итогов. Например:

Thus, across evolutionary time, the productivity of human language could have arisen solely from algorithmic randomness combined with a communicative pressure for a large number of signals. (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1).

This study investigated the impact of time pressure on matching accuracy with face pairs that combined photographs from student ID cards with high-quality person portraits ... (Fysh, Bindemann, 2017: 1);

- тактика упоминания перспективы исследования. Например:

Further studies are warranted to attempt to improve outcomes through patient selection and optimization of transplantation protocols (Kühl et al., 2017: 953).

Теперь обратимся к выявлению прагматического характера **вступительной части академической статьи (Introduction).**

- **Стратегия вступления.** Считаем целесообразным выделить такие тактики:

- тактика ссылки на литературные источники. Например:

However, while the literature on linguistic indicators of deception is extensive, almost all of what we know comes from research on Western subject populations (Taylor et al., 2017: 2);

- тактика постановки целей и задач исследования. Например:

Our specific focus here is exploring the impact of individualism–collectivism on the occurrence of language-based indicators of deception (Taylor et al., 2017: 2);

- тактика выражения вклада данного исследования в изучение общей проблемы. Например:

In this article, we make an initial contribution to our understanding of when and if culture affects deceptive behaviour by examining cultural differences in linguistic cues (Taylor et al., 2017: 2);

- тактика обозначения предмета и области исследования. Например:

With this in mind, we report a new study that examines an aspect of traditional culture in a systematic way across a range of scales. Our chosen area of study is traditional weaving cultures in East and Southeast Asia (Buckley, Boudot, 2017: 1-2).

Specifically, we examine the relative use of seven linguistic categories that map directly on to the aspects of language use that underlie the predictions The current study tests the hypotheses described above in statements given by participants from four ethnic groups (Taylor et al., 2017: 3);

- тактика упоминания техники, подходов и методов исследования. Например:

Thus, using as few variables as possible to minimize the occurrence of false positives, our approach was to test hypotheses that both stand out in the cross-cultural literature as likely are as for differences and that are central to methods of lie detection popular in current practice (e.g. criteria-based content analysis [8,37]) (Taylor et al., 2017: 3).

Our approach is to consider constraining a formal language L in some way and examining what the constraint naturally leads to under an assumption of randomness for the aspects which are unconstrained (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 2).

We present a theoretical analysis of productivity that explores the effects of two kinds of constraints - the complexity of a language or grammar, and the number of signals in a language - on the probability that a linguistic system will be infinitely productive, meaning that it grammatically admits an infinite number of sentences. To do this, we develop a new approach to thinking about the origins of language and cognition ... (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1).

The approach is illustrated by a recent debate about the origins of the normal distribution (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 2);

- тактика постановки цели исследования. Например:

For the purposes of this study, primary and secondary cerebral demyelination with gadolinium enhancement of lesions in adulthood is termed adult cerebral ALD (ACALD) (Kühl et al., 2017: 954).

Our analysis will seek to understand how an algorithmically random distribution on L changes as we alter constraints C on the system (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 2);

- тактика внесения предложения. Например:

We report a retrospective analysis of the feasibility, toxicity and long-term neurological outcomes of 14 adult males treated with allogeneic HSCT for ACALD in four European centres. Based on our combined experience, we propose preliminary guidelines for patient selection and treatment protocols for allogeneic HSCT in this setting (Kühl et al., 2017: 954).

• **Стратегия иллюстрирования материала.** В ней выделяется тактика приведения примеров. Например:

For instance, if evolution has increased the complexity of L (through e.g. increasing brain size), we can look to see what properties otherwise random processes that have at least a given complexity will possess (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 2).

• **Стратегия сопоставления.** Выделяется тактика сравнения. Например:

Indeed, as we argue below, the contrasting emphases lead us to hypothesize opposite changes in the occurrence of key indicators of deception, a prediction that is borne out in a comparison of genuine and fabricated statements from four ethnic groups. (Taylor et al., 2017: 2).

In contrast to male children, the cerebral form in adult males is usually associated with motor and sensory deficits in the lower limbs as well as bladder dysfunction as a consequence of AMN (Kühl et al., 2017: 954).

• **Стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности:**

- тактика упоминания научного вклада других авторов. Например:

Technological change was investigated by Basalla [1], who noted that it is a gradual process and concluded that it is 'analogous' to biological evolution. More recently, it has been reviewed by Boyd et al. [2], Mesoudi et al. [3] and Shennan [4] (Buckley, Boudot, 2017: 2).

This generative capacity is reflected in human language, which permits construction of novel phrases and sentences, argued to be infinite by Chomsky (1957, 1969) (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1);

- тактика цитирования. Например:

Wilhelm von Humbolt famously noted that language makes "infinite use of finite means", meaning that a limited set of words and rules give rise to a seemingly unbounded variety of linguistic expressions (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 51).

Survival and neurological outcome of CCALD patients after HSCT is clearly superior compared to untreated patients (Mahmood et al., 2007; Miller et al., 2011) (Kühl et al., 2017: 954).

• **Стратегия определения и пояснения.** Выделяются следующие тактики:

- тактика определения. Например:

X-linked adrenoleukodystrophy (X-ALD) is an inherited peroxisomal disorder caused by a defective ABCD1 gene leading to a characteristic accumulation of saturated very long chain fatty acids in blood and tissues (Kühl et al., 2017: 954);

- тактика уточнения. Например:

In particular, what kinds of pressures would lead naturally-occurring computational systems to develop representations supporting infinitely many concepts? (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1).

В разделе «**Материалы и методы исследования / Material and methods**» используются следующие коммуникативные стратегии и тактики:

• **Стратегия обсуждения материала исследования:**

- тактика сбора материала исследования. Например:

As a first step, we assembled data on cultural transmission processes from published accounts of weaving cultures in the East Asia region, comprising two area surveys [13,14] and four studies of individual cultures [26–29] We also reviewed published accounts on archaeological remains of looms in the region ... (Buckley, Boudot, 2017: 4).

• **Стратегия эксперимента:**

- тактика постановки эксперимента. Например:

In this experiment, observers matched pairs of faces under time pressure (Fysh, Binde-mann, 2017: 2);

- тактика постановки цели. Например:

The aim of this design is therefore to indicate how much time observers require to match a challenging set of stimuli, by revealing a cut-off between time pressure and accuracy (Fysh, Bindemann, 2017: 3).

- **Стратегия метода:**

- тактика опоры на предыдущие исследования. Например:

The first two studies (by the present authors) examined cultural transmission processes among weaving communities in Southwest China (SWC) and East Nusa Tenggara (ENT) (Buckley, Boudot, 2017: 4).

- тактика преемственности знаний. Например:

Considering the findings from the five studies discussed above, we classify the information that constitutes a weaving tradition into four distinct types ... (Buckley, Boudot, 2017: 9);

- тактика процедуры исследования. Например:

This experiment was run using PsychoPy software [29]. Each trial was preceded by a 1-s interval screen displaying the message 'Queue moving up ...', signalling the onset of the next trial Specifically, participants were informed that it was acceptable for the needle to enter the red zone if they took more time on some of the trials, provided that lost time could be recouped on later trials (Fysh, Bindemann, 2017: 4).

Participants were informed that the first part of their task was to individually complete an experimental booklet (Taylor et al., 2017: 4).

We seek to study the behavior of $P1/2 L p jC \#$ under only a constraint C , meaning that we should have maximal uncertainty about what p is otherwise (i.e. maximum entropy) (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 3);

- тактика предварительного результата. Например:

Significant neurological and/or behavioural changes were observed during the transplant procedure and early follow-up in all but one ACALD patient (Table 3) (Kühl et al., 2017: 960);

- тактика выделения положительных и отрицательных черт / характеристик. Например:

The outstanding characteristics of the transmission processes are a lengthy apprenticeship that encourages 'over-learning', the orientation of older weavers towards detecting and correcting errors (deviations from tradition practice) and the codification of complex tasks into ritualized procedures. All of these features tend to increase the fidelity of transmission and discourage innovation (Buckley, Boudot, 2017: 10-11);

- тактика иллюстрирования. Например:

This is summarized schematically in figure 4 (рисунок 4) (Buckley, Boudot, 2017: 10);

- тактика выделения ключевых факторов. Например:

From the point of view of information flow (both 'vertically' in time, and 'horizontally' in space), the key features of this model are as follows ... (Buckley, Boudot, 2017: 10);

- тактика приведения примеров. Например:

For example, it may be that lies about experience lack the spatial and temporal details that typify a true account, while lies about opinions lack the emotive content associated with a passionate belief in a position (Taylor et al., 2017: 5).

- **Стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности:**

- тактика косвенного (не прямого) цитирования. Например:

We will consider a language L to be a set of strings (Hopcroft et al. 1979) (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 3).

- **Стратегия сравнения:**

- тактика сопоставления. Например:

*Differences between both groups became apparent during the long-term follow-up: all six patients in Group I survived and partly recovered, i.e. these patients had a 67% and 50% chance fully to preserve cognitive and motor function, respectively (Table 4), and did not demonstrate significant differences in EDSS, AACSS, and modified Rankin score late post-transplant in comparison to baseline status. **In contrast**, the majority of Group II patients steadily deteriorated and died (Kühl et al., 2017: 963).*

- **Стратегия участников эксперимента:**

- тактика упоминания количества, возраста и пола участников. Например:

Fourteen adult males underwent HSCT for ACALD in four haematopoietic stem cell transplant centres in Germany, France and UK (Kühl et al., 2017: 954-955);

- тактика упоминания количества экспериментов, проведённых участниками. Например:

Participants completed 200 trials, which were counterbalanced across five blocks of 40 face pairs (37 identity matches and three mismatches) (Fysh, Bindemann, 2017: 4);

- тактика упоминания местожительства участников эксперимента.

Например:

Participants were recruited from community and religious centres across North West England (Taylor et al., 2017: 4);

- тактика упоминания национальности и расовой принадлежности участников эксперимента. Например:

*The final data comprised responses from 345 participants who were recruited from 19 centres (nine representing **Black Africans**, two representing **South Asian**, six representing **Eastern European** and two representing **White British**) (Taylor et al., 2017: 4).*

В разделе «**Результаты и их обсуждение / Results and Discussion**». применяются следующие коммуникативные стратегии и тактики:

- **Стратегия дискуссии / обсуждения:**

- тактика построения гипотезы. Например:

Our second prediction concerned the nature of contextual embedding across cultures (hypothesis 2) (Taylor et al., 2017: 7).

Research suggests that some expert observers incur greater benefits than student controls when additional time is provided [25] (Fysh, Bindemann, 2017: 11);

- тактика предположения. Например:

However, it may be possible that similar techniques with more substantial assumptions about the nature of representations, communicative scenario, and constraints could explain the communicative role of elements in L (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 5);

- тактика доказательства / опоры на имеющиеся данные. Например:

This accords with the general notion that the algorithmic processes of language are deeply connected to the stored symbols of communicative use (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 5);

- тактика проверки гипотезы. Например:

To explore this possibility, we examined the change in reference to family and friends using a composite variable of LIWC's Family and Friend categories (see inset in figure 1) (Taylor et al., 2017: 7).

This experiment investigated the effects of time pressure and time passage on face-matching performance ... **These findings are consistent with those of** Bindemann et al. [26], where face matching was most errorprone under 2 s of time pressure (Fysh, Bindemann, 2017: 7);

- тактика иллюстрации (демонстрации) материала. Например:

As shown in figure 1, compared to their use in truthful statements, first-person pronouns were used the most by North African participants when lying and the least by White British participants when lying, ... (Taylor et al., 2017: 6).

The results demonstrate that linguistic cues to deception do not appear consistently across cultures (Taylor et al., 2017: 8).

This is also supported by evidence that passport officers take longer than students in face-matching tasks but are not more accurate [14] (Fysh, Bindemann, 2017: 11);

- тактика иллюстрации / демонстрации результатов исследования. Например:

We have examined the question of language productivity very abstractly: what properties of language should be expected given some simple constraints. **We showed that** an infinite language should not be very strongly expected or unexpected through diachronic forces (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 4).

This showed that all observers complied with the time pressure demands of the task, with the slowest participant taking on average 9.0, 7.3, 5.6, 3.5 and 2.0 s in Blocks 1–5, respectively (Fysh, Bindemann, 2017: 4);

- тактика ожидания. Например:

We expect that this 'lack of inherent direction' will be found to be generally true in respect of pre-modern technologies and craft traditions. **Furthermore, we would expect** long periods of technological stasis to be the norm in the absence of external factors (such as competition within or between cultures) that might drive increased technological complexity (Buckley, Boudot, 2017: 19);

- тактика сомнения. Например:

At present, however, it is unclear how observers allocate their processing time on a trial-by-trial basis in face matching (Fysh, Bindemann, 2017: 11);

- тактика упоминания перспективы будущих исследований проблемы.

Например:

This indicates that there is an effective strategy of time allocation in face matching, and should be explored in future research (Fysh, Bindemann, 2017: 11);

- тактика приведения примера. Например:

For example, in traditional weaving cultures, there is considered to be only one 'right' way to warp a loom, even though there are other methods that might achieve an apparently identical result (Buckley, Boudot, 2017: 18).

- **Стратегия определения и пояснения:**

- тактика пояснения/объяснения. Например:

Bias means choices made by individual members of a population concerning who and what to copy (Buckley, Boudot, 2017: 18).

- **Стратегия сравнения и сопоставления:**

- тактика сопоставления. Например:

In contrast to these differential trends, we found that neither the degree nor valence of affect-related language use differed significantly across cultures This finding is interesting when compared with evidence of a strong correlation between individualism and expressiveness [34] (Taylor et al., 2017: 8).

- **Стратегия использования элементов интертекстуальности/ интердискурсивности:**

- тактика цитирования. Например:

Our study highlights an issue that has been discussed by Mace and Jordan [44], relating to the definitions of 'horizontal' and 'vertical' transmission (Buckley, Boudot, 2017: 18);

- тактика ссылки на уже упомянутый факт. Например:

As outlined above, in our study of transmission processes in weaving communities, we find little evidence that apprentice weavers are able to make choices of this kind, particularly where technique is concerned ... (Buckley, Boudot, 2017: 18).

- **Стратегия результата.**

- тактика описания конечного результата. Например:

In this study, it is notable that the effects of time pressure and time passage were obtained through separate analysis, for which the data were ordered either by the time pressure conditions, which were counterbalanced across observers, or by block order in the experiment (Fysh, Bindemann, 2017: 11);

- тактика противопоставления. Например:

Contrary to this prediction, however, the current study obtained a comparable effect of time pressure on face-matching performance (Fysh, Bindemann, 2017: 11);

- тактика предположения. Например:

*Taken together, these findings **suggest** that time pressure only exerts a relatively moderate effect on face matching, both with optimized stimuli [26] and under the more taxing conditions of the current experiments (Fysh, Bindemann, 2017: 11).*

Разделы статьи, описывающие **результаты, заключение и выводы по исследованию** в одних статьях представлены отдельными блоками, а в других – объединены. Рассмотрим коммуникативные стратегии и тактики, выявленные в данных структурных частях.

- **Стратегия результативности и подведения итогов:**

- *тактика уточнения.* Например:

*It is important to point out that our results speak only to the cardinality of L , not about whether L is communicatively or evolutionarily useful. **In particular**, L may contain many strings that do not serve a useful function, even though they are considered 'grammatical' (e.g. in L) (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 5);*

- *тактика предположения.* Например:

*Our review of micro-level processes **suggests** that loom designs are carefully conserved within dialect/weaving communities with barriers to sharing with neighbouring communities (Buckley, Boudot, 2017: 11);*

- *тактика предварительной проверки результатов.* Например:

*We conducted a preliminary analysis **to determine** whether or not participants' language proficiency might account for effects observed across the ethnic groups (Taylor et al., 2017: 5);*

- *тактика доказательства.* Например:

The proof works by showing that for any infinite language, there is a finite language close in length, and vice versa, thus keeping the relative probabilities close as well (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 3);

- *тактика иллюстрирования результатов исследования.* Например:

*Our results explain productivity too, but have the advantage of not requiring us to theorize which specific representation people use Finally, **our results bear an interesting relationship to the theory of Universal Grammar and standard approaches in linguistics** (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 5).*

The first theorem shows that if we force the program p to be above a certain length k , we cannot conclude anything about the cardinality of L_p (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 3).

При реализации этой тактики могут использоваться выражения типа: *we found that, the results show that, it does fit with our intuition about the characteristics of.*

- *тактика опоры на фундаментальные знания.* Например:

This theorem says that if evolutionary constraints have pushed language to have a long or complex algorithmic description, decidable systems satisfying only that constraint will not tend very strongly to be infinite or finite (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 4);

- *тактика описания процедуры / этапов исследования.* Например:

Next, the data were broken down further into mean correct response times on match and mismatch trials, which are depicted in figure 2, and were analysed using a 2 (trial: match versus mismatch) × 5 (time pressure: 10, 8, 6, 4, 2 s) within-subjects analysis of variance (ANOVA). Next, the percentage accuracy data for each time pressure condition were calculated (Fysh, Bindemann, 2017: 4);

- тактика оформления заключения. Например:

Our conclusions are as follows. We have shown that traditional weaving cultures in Asia, of which loom technology forms a central part, are self-propagating systems with internally defined transmission mechanisms incorporating error correction (Buckley, Boudot, 2017: 21).

Thus, a complex computational or grammatical system p will not guarantee infinite productivity (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 3).

This revealed that response criterion was close to zero under 10 s of time pressure, $t_{79} = 1.48$, $p = 0.14$, but was reliably below zero when time pressure was 8 s, $t_{79} = 4.07$, $p < 0.001$, 6 s, $t_{79} = 3.42$, $p < 0.01$, 4 s, $t_{79} = 4.13$, $p < 0.001$ and 2 s, $t_{79} = 2.46$, $p < 0.05$ (Fysh, Bindemann, 2017: 4);

- тактика описания последствий проведённого исследования. Например:

Overall, our results derive the consequences of two different constraints under the assumption that the unconstrained aspects of cognition are algorithmically random (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 5).

These results indicate that a match response bias was present in each time pressure condition except the 10-s block (Fysh, Bindemann, 2017: 4).

- **Стратегия определения и пояснения:**

- тактика пояснения / объяснения. Например:

This means that if an evolutionary or cultural pressure only increases the number of signals in a language ($crd(L)$) - and the processing mechanisms of the language are Turing-complete the language will naturally tend to be infinitely productive in the absence of other constraints (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 4).

- **Стратегия сравнения:**

- тактика сопоставления. Например:

By contrast, mismatch accuracy was higher than match accuracy in Block 1, but this difference failed to reach significance, $F_{1,79} = 3.91$, $p = 0.05$, $\eta^2_p = 0.05$ (Fysh, Bindemann, 2017: 6-7).

В послетекстовой части статьи часто выражается признательность и благодарность людям, оказавшим содействие в проведении исследования. Используется стратегия выражения признательности и применяются следующие тактики:

- тактика выражения благодарности. Например:

We are grateful to Ricard Futrell, Leon Bergen, Ted Gibson, Göker Erdogan, Tim O'Donnell, and our anonymous reviewers for providing insightful comments and discussion about this work (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 6);

- тактика признания. Например:

We also acknowledge the input of Professor O. Bandmann into the neurological care and assessment of Patient 4S (Kühl et al., 2017: 965).

- тактика выражения долга за оказанное содействие в исследовательской работе. Например:

We are indebted to PD Dr M. Nagy, Berlin, for the laboratory expertise in performing DNA chimerism (Kühl et al., 2017: 965);

- тактика выражения результативности исследовательской работы благодаря оказанной помощи. Например:

All of these comments have helped us to improve the paper (Buckley, Boudot, 2017: 21).

Из примеров становится очевидным, что функция убеждения маркирует большинство структурных элементов академической статьи. Она используется в тактике доказательства; тактике подведения итогов; тактике опоры на предыдущие исследования; тактике выделения ключевых факторов и др. Из этого следует, что немаловажную роль в убеждении читателя играет факт демонстрации эмпирического материала на разных этапах исследования: обращение к количественным подсчётам, приведение цифровых показателей, демонстрация анализа примеров, ссылка на авторитетных исследователей, приведение многочисленных данных об участниках эксперимента, пояснение и объяснение сути исследования.

Таким образом, «коммуникативная стратегия убеждения определяет семантический, стилистический и прагматический выбор говорящего, реализуясь в научной литературе при помощи коммуникативных тактик, понимаемых как часть стратегии, имеющей конкретные задачи, которые, в свою очередь, определяют линию текущего поведения при помощи совокупности языковых средств и приемов для достижения намеченной в недалёком будущем цели» [Копыл, 2013: 13].

Апеллятивная функция является одной из основополагающих во всех исследуемых академических жанрах. В жанре *академической статьи* она представлена наиболее ярко. Считаем, что это, прежде всего, связано с тем,

что в статье автор представляет на суд профессионального научного сообщества результаты своих научных изысканий. Чтобы результаты были восприняты положительно, они должны быть изложены максимально убедительно.

Если сравнить употребление апеллятивной функции в жанрах лекции, эссе и статьи, обнаруживается, что в плане использования апеллятивной функции в *жанре лекции* необходимо особо отметить следующее: лекция относится к устному академическому жанру, следовательно, продуцент имеет возможность непосредственно, напрямую проявлять стратегию убеждения и видеть по реакции аудитории, насколько быстро достигнута его цель, и есть ли необходимость продолжать применять коммуникативную стратегию убеждения для достижения желаемой цели – трансляции научных знаний.

В текстах *вступительного эссе* задача продуцента несколько иная; она заключается в том, чтобы убедить реципиента не в правоте своих научных выводов, а в необходимости принять его в университет. Следовательно, апеллятивная функция выражается в стратегии убеждения (тактика призыва) и, в большей степени, в образно-изобразительной и эмоционально-оценочной стратегии. В тоже время в академическом эссе данная функция раскрывается практически так же, как в академической статье. Наглядно коммуникативные стратегии и тактики в текстах академических статей представлены в Таблице 6.

Таблица 6. Коммуникативные стратегии и тактики в текстах англоязычных академических статей

Аннотация / Abstract	Вступительная часть / Introduction
<p>Стратегия обобщённости:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика выделения ключевых характеристик; • тактика выстраивания структуры исследования; • тактика упоминания материала исследования; • тактика упоминания вклада автора статьи в общее исследование; 	<p>Стратегия вступления:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика ссылки на литературные источники; • тактика постановки целей и задач исследования; • тактика выражения вклада данного исследования в общее изучение проблемы; • тактика обозначения предмета и области исследования;

<ul style="list-style-type: none"> • тактика описания исследуемых проблем. 	<ul style="list-style-type: none"> • тактика обозначения техники, подходов и методов исследования; • тактика постановки цели исследования; • тактика внесения предложения.
Стратегия ссылки на разработанность проблемы: <ul style="list-style-type: none"> • тактика обращения к предыдущим исследованиям / опыту; • тактика критики предыдущих исследований. 	Стратегия иллюстрирования материала исследования: <ul style="list-style-type: none"> • тактика приведения примеров.
Стратегия выражения результата: <ul style="list-style-type: none"> • тактика ознакомления реципиента с результатами исследования; • тактика доказательства. 	Стратегия сравнения / сопоставления: <ul style="list-style-type: none"> • тактика сопоставления.
Стратегия обобщения и заключения: <ul style="list-style-type: none"> • тактика подведения итогов; • тактика упоминания перспективы исследования. 	Стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности: <ul style="list-style-type: none"> • тактика упоминания научного вклада других авторов; • тактика прямого цитирования; • тактика косвенного (не прямого) цитирования.
	Стратегия определения и пояснения: <ul style="list-style-type: none"> • тактика определения; • тактика уточнения.
Материалы и методы исследования / Material and methods	Результаты и их обсуждение / Results and Discussion
Стратегия обсуждения материала исследования: <ul style="list-style-type: none"> • тактика отбора материала исследования. 	Стратегия дискуссии / обсуждения: <ul style="list-style-type: none"> • тактика построения гипотезы; • тактика предположения; • тактика доказательства / опоры на имеющиеся данные (сведения); • тактика проверки гипотезы; • тактика иллюстрации / демонстрации материала; • тактика ожидания; • тактика сомнения; • тактика упоминания перспективы будущих исследований обсуждаемой проблемы; • тактика приведения примера.
Стратегия эксперимента: <ul style="list-style-type: none"> • тактика постановки эксперимента; • тактика постановки цели. 	Стратегия определения и пояснения: <ul style="list-style-type: none"> • тактика пояснения / объяснения.
Стратегия метода:	Стратегия сравнения и сопоставления:

<ul style="list-style-type: none"> • тактика опоры на предыдущие исследования; • тактика преемственности знаний; • тактика процедуры исследования; • тактика предварительного результата; • тактика выделения положительных и отрицательных черт / характеристик; • тактика иллюстрации материала; • тактика выделения ключевых факторов; • тактика приведения примеров. 	<ul style="list-style-type: none"> • тактика сопоставления.
<p>Стратегия участников эксперимента:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика упоминания количества, возраста и пола участников; • тактика упоминания количества экспериментов, проведённых участниками; • тактика упоминания места жительства участников эксперимента; • тактика упоминания национальности и расовой принадлежности участников эксперимента. 	<p>Стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика цитирования; • тактика ссылки на уже упомянутый факт.
	<p>Стратегия результата:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика описания конечного результата; • тактика противопоставления; • тактика предположения.
<p>Заключение и выводы по исследованию / Conclusions</p>	
<p>Стратегия результативности и подведения итогов:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика уточнения; • тактика предположения; • тактика предварительной проверки результатов; • тактика доказательства; • тактика иллюстрации результатов исследования; • тактика опоры на фундаментальные знания; • тактика описания процедуры / этапов исследования; • тактика оформления заключения; 	

<ul style="list-style-type: none"> • тактика описания последствий проведённого исследования. 	
Стратегия определения и пояснения: <ul style="list-style-type: none"> • тактика пояснения / объяснения. 	
Стратегия сравнения: <ul style="list-style-type: none"> • тактика сопоставления. 	
ПОСЛЕТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ «Acknowledgement / Благодарности» Стратегия выражения признательности: <ul style="list-style-type: none"> • тактика выражения благодарности; • тактика признания вклада в общий научный труд; • тактика выражения долга за оказанное содействие в исследовательской работе; • тактика выражения результативности проведённого исследования благодаря оказанной помощи. 	

В результате рассмотрения прагмастилистических отношений в трёх базовых академических жанрах, приходим к следующим выводам. Во-первых, разница в наборе прагмастилистических характеристик представленных академических жанров зависит от канала реализации жанра. Во-вторых, академическая статья представляет собой значительно более объёмное письменное сочинение, чем эссе, следовательно, в нём выделяется большее количество коммуникативных стратегий и практик по сравнению с академическим и вступительным эссе, но сопоставимое с жанром лекции. В-третьих, каждый структурный элемент статьи характеризуется определённым набором стратегий и тактик, которые могут как дублироваться, так и варьироваться. В-четвёртых, одна и та же стратегия может быть представлена разным набором тактик в зависимости от жанра. В-пятых, обращает на себя внимание тот факт, что канал реализации жанра может предоставлять возможность использования таких уникальных стратегий, которые не могут быть реализованы при другом канале. Так, например, в устном жанре лекции встречаются стратегии использования видеоматериала и приветствия аудитории, которые не могут применяться в других базовых академических жанрах. Иная картина наблюдается в

жанре вступительного эссе, в котором была отмечена стратегия выражения недовольства/недоумения, нехарактерная, в частности, для жанра академической статьи.

3.7.3. Прагмастилистические отношения в жанре вступительного и академического эссе

В данном параграфе проанализируем вступительное эссе с точки зрения прагматики. Установки продуцента данного жанра – убедить приёмную комиссию принять его в желаемый университет, найти правильные аргументы, выгодно описать свои интересы, чтобы быть принятым в университет. Стремление стать студентом настолько велико, что в тексте используются наиболее веские стратегии и тактики для выражения и подкрепления своих аргументов. По определению А.А. Шунейко и И.А. Авдеенко, коммуникативная тактика представляет коммуникативное поведение в целом: как человек говорит и что произносит, как он слушает и что слышит, какие выводы делает или не делает, как он реагирует на речь, как строит свои действия до, во время и после разговора. Единство черт каждой тактики позволяет предложить эффективные способы реагирования на любую из них [Шунейко, Авдеенко, 2010: 57]. К наиболее очевидным стратегиям и тактикам во **вступительном эссе** относятся:

- **Объяснительная / информативная стратегия:**

- тактика упоминания конкретного университета, курса и направления обучения. Например:

... and *Johns Hopkins University* is the creamiest, tangiest, most flavorful hummus-tabouli wrap in existence (эссе «The Palate of My Mind»).

As an *Electrical Engineering major and History of Science & Technology (HOST) minor*, I will harness *JHU's multidimensional platform* to fulfill my purpose as engineer and citizen (эссе «On and Off»);

- тактика описания роли, которую студент намеревается выполнять в университете. Например:

I want to serve as an advocate as well as a source of comfort, like a homemade pita that is warm and soft, yet tenacious (эссе «The Palette of My Mind»).

Equipped with this holistic vision, I will be able to adopt technically-sound yet socially responsible methodologies toward the solution of different problems (эссе «On and Off»);

- тактика упоминания роли родителей. Например:

My father started us off early, taking us on many journeys to help us understand that true knowledge comes only from experience (эссе «Finding Truths»).

• **Стратегия сравнения:**

- тактика сопоставления. Например:

Although my ruminations did not provide immediate explanations, they spurred my imagination and fueled my fascination for electronics (эссе «On and Off»).

• **Стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности:**

- тактика самоупоминания. Например:

My experiences also helped me see that the essence of engineering lies in serving social needs (эссе On and Off).

In my life, I have taken many journeys without which I would not have experienced important truths (эссе «Finding Truths»).

• **Стратегия опыта:**

- тактика ссылки на события в прошлом. Например:

It was interesting that the lecturer, whose goal was to teach students not to judge or make assumptions about people based on their sexual orientation, had himself made a racial assumption about me (эссе «Finding Truths»).

• **Стратегия убеждения:**

- тактика призыва. Например:

I often find myself wishing that racial labels didn't exist so that people wouldn't rely on race alone to understand a person's thoughts, actions, habits, and personality (эссе «Finding Truths»).

• **Стратегия выражения недовольства/недоумения:**

- тактика критики со стороны абитуриента. Например:

And now you inquire as to my wishes? They're simple, accept me for who I am! Why can't you just love and not ask why? Not ask about my assets or my past? I'm living in the now, I'm waiting for you to catch up, but you're too caught up in my past, I offer us a future together, not a past to dwell upon (эссе «Look for the Spark»).

• **Стратегия (установки) диалогичности:**

- тактика постановки риторических вопросов. Например:

When someone finds out that I am biracial, do I become a different person in his or her eyes? Am I suddenly "deeper," because I'm not just the "plain white girl" they assumed I was? Am I more complex? Can they suddenly relate to me more (or less)? (эссе «Finding Truths»).

Наряду с риторическими вопросами стратегия установки диалогичности может реализовываться с помощью обращения к общеизвестной информации. Как правило, к ссылкам на общеизвестную информацию можно отнести профессионализмы, употребляемые в данном дисциплинарном направлении, метафоры, обсуждаемые проблемы и т. д. [Хутыз, 2015: 134].

- тактика ведения диалога с самим собой. Например:

Do I wish that my skin were darker so that when I tell people I'm black they won't laugh at me? No, I accept and value who I am (эссе Daniele Melia, New York University).

- **Образно-изобразительная и эмоционально-оценочная стратегия:**

- тактика эмоционального воздействия. Например:

I often find myself frustrated when explaining my racial background, because I am almost always proving my "blackness" and left neglecting my Irish-American side (эссе «Finding Truths»).

I feel sick. I'm nervous and my stomach's turning (эссе Daniele Melia, New York University);

- тактика выражения желания и надежды. Например:

My criterion doesn't appear in the deluge of admissions pamphlets; that's because I want my school to resemble my favorite dish: the hummus-tabouli wrap I hope to spend my next four years in the Hopkins community learning alongside students from backgrounds starkly different from my own, I hope to study the interrelationship of modern literature and culture and its classical roots in Latin by examining international texts in courses such as Latin Literature Beyond Hermeneutics taught by Professor Butler. I intend to further facilitate international communication – a modern necessity – by researching how English is adapted by different cultures (эссе «The Palate of My Mind»).

Следует отметить, что тактика эмоционального воздействия также отражается в использовании восклицательного предложения и предложения с множочием, оставляющего большое поле деятельности для предположений и догадок со стороны читателя [Человек и его дискурс, 2014: 233]). Например,

Words like you're accepted'br you're awesome!'br don't worry, she still loves you!'but I know they're all lies (эссе «Look for the Spark»).

При этом необходимо учесть, что та или иная речевая стратегия и тактика выдвигается на первое место во вступительном эссе в зависимости от темы, предлагаемой приёмной комиссией.

В тексте **академического эссе** прагматические установки проявляются несколько иначе. Установки продуцента текста этого жанра следующие: 1) постараться с предельной полнотой раскрыть тему эссе; 2) продемонстрировать

эрудицию и способность анализировать научную литературу; 3) грамотно и стилистически правильно выразить свои мысли; 4) проявить способности логического и критического мышления. Анализ материала исследования показал, что к наиболее ярким стратегиям и тактикам в англоязычных академических эссе относятся следующие:

- **Объяснительная / информативная стратегия:**

- тактика ознакомления с текущей ситуацией. Например:

The number of patients with chronic kidney disease (CKD) progressing to end-stage renal disease (ESRD) and requiring renal replacement therapy are increasing worldwide (эссе «Investigating the Level of VEGF in Two Different Chronic Nephropathy Models»).

- **Стратегия выбора предмета и объекта исследования:**

- тактика постановки проблемы. Например:

Here, we will discuss some of the examples, which will help us to learn how physics is playing its part in our lives each day (эссе «Importance of Physics in Our Daily Life»).

- **Стратегия структурирования текста:**

- тактика эксплицитного деления текста эссе на части (с оглавлением каждой из них). Например:

What do you think it means to be an 'effective' teacher? Why do teachers need to purposely plan for learning? How can effective teachers best engage students in learning? (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).

Walking. Cooking. Cutting fruits and vegetables (эссе «Importance of Physics in Our Daily Life»).

- **Стратегия (установки) диалогичности:**

- тактика ссылки на всем известные факты. Например:

As everyone knows, each species has its prey (эссе «Impact of Human Activities on Earth»).

- **Образно-изобразительная и эмоционально-оценочная стратегия:**

- тактика выражения желания и надежды. Например:

Of course, every student experience is different, and varies according to the subject you are studying and the specific institution you attend, but we hope our 'day in the life' will give a helpful idea of the sort of day-to-day experience you can expect from a UK university. Hopefully this will be helpful to all our readers who are contemplating the next step to higher education and finding it difficult to imagine just exactly what it might entail (эссе «A Day in the Life of a University Student»);

- тактика эмоционального воздействия. Например:

The rising times of university students are notoriously erratic and varied! (эссе «A Day in the Life of a University Student»).

- **Стратегия сравнения:**
 - **тактика сопоставления.** Например:

Unlike school where lessons are scheduled throughout the day, at uni you are more likely to have a few lectures, supervisions and tutorial sessions scattered through the week (эссе «A Day in the Life of a University Student»).
 - **Стратегия убеждения:**
 - **тактика побуждения к действию.** Например:

Take notes! Team up. Always be prepared (эссе «A Day in the Life of a University Student»);
 - **тактика приведения цифр и формул.** Например:

Only 65 percent of energy is provided by stored potential energy to take next step, remaining 35 percent is provided by bio chemical processes (эссе «Importance of Physics in Our Daily Life»);
 - **тактика приведения примеров.** Например:

For example, if a professional hacker login a bank database, he would cause a fatal damage to the users and the bank, running away leaving almost no trace (эссе «Negative Effects of Technology on Society»);
 - **тактика множественности мнений.** Например:

Sociologists argue that some form of social stratification occurs in every society in the world despite that everyone claims to want an equal society (эссе «Social Stratification and Class»).
 - **тактика привлечения внимания.** Например:

However, don't let this fool you into thinking it's all fun and games ... (эссе «A Day in the Life of a University Student»).
 - **Стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности.**
 - **тактика цитирования.** Например:

According to Tripp (2013), people who usually use computers for long terms experience serious issues such as soreness of the eyes and blurring the vision (эссе «Negative Effects of Technology on Society»);
 - **тактика самопоминания.** Например:

*When we walk we actually do some work in physical terms, as $W=F*S$, when we exert some force and as a result of it we cover some distance we actually do work* (эссе «Importance of Physics in Our Daily Life»).
 - **Стратегия оценочного воздействия.**
 - **тактика оценивания.** Например:

An effective teacher will aim to promote a positive learning environment through means of displaying approachability and showing assertiveness in their communication (эссе «What Makes a Teacher Effective?»);

- **тактика упоминания сильных и слабых сторон исследования.** Например:

The SC (social classification) has strengths as well as weaknesses with its use (эссе «Social Stratification and Class»); *One of the negative sides of the rapid use of technology on societies is the health issue* (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

- **Стратегия подведения итогов:**

- **тактика заключения.** Например:

Here, we have seen a limited example of physics, but over life is governed by this branch of science (эссе «A Day in the Life of a University Student»).

Finally, technology was made to serve the world but people used it in intensive levels that it caused serious problems that are health problems, privacy problems and social problems (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

Wrapping up, technology affects dramatically on the privacy and security (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

Как уже упоминалось, в ряде случаев авторы академического эссе предоставляют ссылки на источники информации и список использованной литературы. Очевидно, что ссылка на источник информации способствует тому, что информация воспринимается как более убедительная. Наглядно коммуникативные стратегии и тактики в текстах англоязычных вступительных и академических эссе представлены в Таблицах 7 и 8.

Таблица 7. Коммуникативные стратегии и тактики в текстах англоязычных вступительных эссе

<p>Объяснительная / информативная стратегия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика упоминания конкретного университета, курса и направления обучения; • тактика описания роли, которую студент намеревается выполнять в университете; • тактика упоминания роли родителей 	<p>Стратегия сравнения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика сопоставления
<p>Стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика самоупоминания 	<p>Стратегия опыта:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика ссылки на события в прошлом
<p>Стратегия убеждения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика призыва 	<p>Стратегия выражения недовольства/недоумения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тактика критики со стороны абитуриента
<p>Стратегия (установки) диалогичности:</p>	<p>Образно-изобразительная и эмоционально-оценочная стратегия:</p>

<ul style="list-style-type: none"> • тактика постановки риторических вопросов; • тактика ведения диалога с самим собой 	<ul style="list-style-type: none"> • тактика эмоционального воздействия; • тактика выражения желания и надежды
--	--

Таблица 8. Коммуникативные стратегии и тактики в текстах англоязычных академических эссе

Объяснительная / информативная стратегия: <ul style="list-style-type: none"> • тактика ознакомления с текущей ситуацией 	Стратегия выбора предмета и объекта исследования: <ul style="list-style-type: none"> • тактика постановки проблемы
Стратегия структурирования текста: <ul style="list-style-type: none"> • тактика эксплицитного деления текста эссе на части с оглавлением каждой из них 	Стратегия (установки) диалогичности: <ul style="list-style-type: none"> • тактика ссылки на всем известные факты
Образно-изобразительная и эмоционально-оценочная стратегия: <ul style="list-style-type: none"> • тактика выражения желания и надежды; • тактика эмоционального воздействия 	Стратегия сравнения: <ul style="list-style-type: none"> • тактика сопоставления
Стратегия убеждения: <ul style="list-style-type: none"> • тактика побуждения к действию; • тактика приведения цифр и формул; • тактика приведения примеров; • тактика множественности мнений; • тактика привлечения внимания 	Стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности: <ul style="list-style-type: none"> • тактика цитирования; • тактика самоупоминания
Стратегия оценочного воздействия: <ul style="list-style-type: none"> • тактика оценивания; • тактика упоминания сильных и слабых сторон исследования 	Стратегия подведения итогов: <ul style="list-style-type: none"> • тактика заключения

Итак, жанры современного англоязычного академического дискурса прагматически ориентированы и находятся в прямой зависимости от интенций продуцента речи. В данном параграфе были описаны наиболее продуктивные коммуникативные стратегии и тактики во вступительном и академическом эссе. Набор тактик варьируется, т.к. зависит от темы эссе и методов, при помощи которых продуцент раскрывает тему. Академическое эссе представлено большим количеством коммуникативных тактик по сравнению со вступительным, что объясняется более масштабными коммуникативными установками и большим объёмом текста.

3.8. Интертекстуальность и интердискурсивность как свойства современного англоязычного академического текста

Исследуемый дискурс характеризуется ярко выраженной интертекстуальностью и интердискурсивностью, которые находятся в ряду основных системообразующих свойств академического текста. Данное явление означает, что для порождения и адекватного восприятия научных высказываний требуется большое количество опор на прецедентные тексты и авторитетные имена.

Под дискурсивностью как общим свойством текста понимается явная или максимально скрытая связь данного вербального произведения с определённым типом дискурса, которая проявляется в его включённости в определённый фрагмент картины мира путём использования её концептов, фреймов, сценариев и схем построения. Дискурсивность академического текста прослеживается на нескольких уровнях текстовой организации: типологическом – сохранение и реализация сложившихся жанровых форм, структурно-смысловом – включение процесса познания, отраженного в конкретном тексте, в общий процесс отражения научной картины мира, речевом – использование речевых вкраплений различного типа из других академических текстов [Карчаева, 2010: 8].

Дискурсы существуют не в изоляции, а взаимодействуют друг с другом. Данное взаимодействие отражается в понятии «интердискурс», или «междискурсивное взаимодействие», представляющем собой «дискурсное и идеологическое пространство, в котором разворачиваются дискурсные формации с их отношением господства, подчинения и противоречия» [Серио, 1999: 45]. Интердискурс формируется на границе между дискурсами, т.е. включает в себя не только информацию о дискурсах, но и о междискурсивных отношениях. Следовательно, интердискурс представляет собой явление более широкого плана, чем дискурс [Георгинова, 2014: 150].

Феномен интердискурсивности исследуется в работах лингвистов и литературоведов Э. Пульчинелли Орланди, М. Пеше, А.А. Гордиевского,

В.Е. Чернявской, Е.А. Белоглазовой, О.А. Мельниковой и др. Так, описывая междискурсивное взаимодействие, О.В. Соколова утверждает, что оно «происходит одновременно на лингвистическом и экстралингвистическом уровнях, задействуя суперструктуру и макроструктуру дискурсов. Процесс взаимодействия определяется генетической связью, параллельным развитием и апроприацией отдельных дискурсивных элементов, интерференцией как результатом влияния базового (доминантного) дискурса и обратным взаимодействием со стороны со-дискурсов в новой социокультурной ситуации [Соколова, 2014: 26].

Мы согласимся с наблюдениями I. Fortanet, которая утверждает, что англоязычный академический университетский дискурс пересекается со следующими типами дискурсов: *general school discourse* / общешкольный дискурс, *technical professional high school discourse* / технический профессиональный дискурс старших классов школы, *professional discourse (workplace)* / профессиональный дискурс по месту работы и *scientific discourse* / научный дискурс. Взаимодействие перечисленных выше дискурсов схематически показано на Рис. 3 [Fortanet, 2005].

Рисунок 3. **Непрерывный цикл текстов в академической и профессиональной сферах**

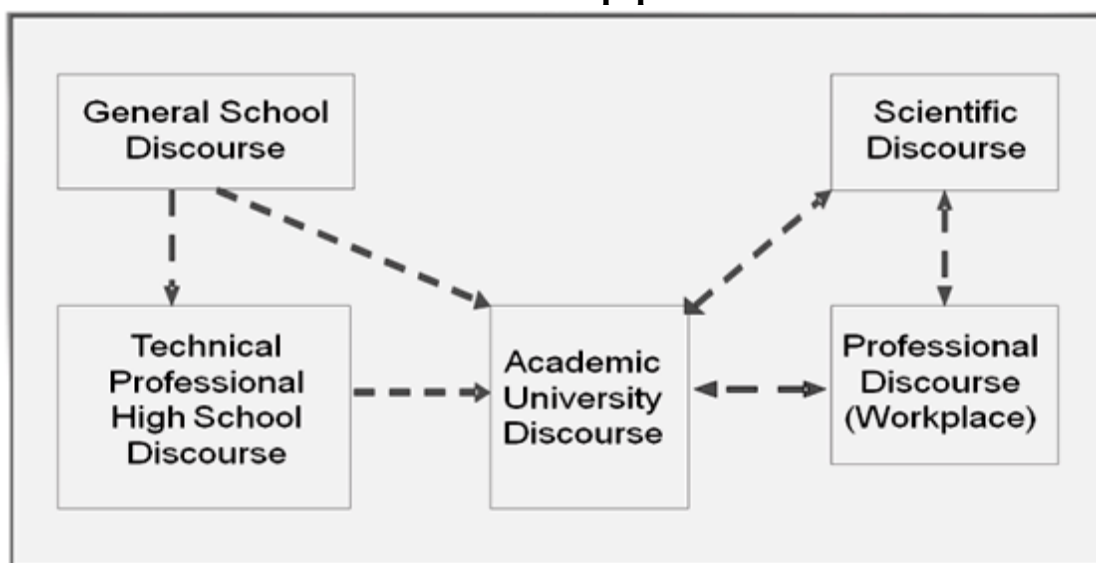


Figure 1: Continuum of texts in academic and professional fields.

Как следует из рисунка, на характеристику стиля академической коммуникации влияет тесная связь академического дискурса с научным и профессиональными дискурсами. При этом, именно научный дискурс является источником общенаучной и узкоспециальной терминологии в академическом стиле коммуникации [Там же].

Очевидно, что текст составляет основу дискурса. Считаем, что в широком смысле интертекстуальность является частью интердискурсивности, при условии, что взаимодействуют тексты, принадлежащие к дискурсам разных типов. По утверждению В.Е. Чернявской, интертекстуальность как текстовая категория в собственно лингвистическом смысле выражает особый способ построения смысла текста. Как категория «разгерметизации» и открытости текста интертекстуальность охватывает качественно различные стратегии содержательного и формального соотнесения текста с другим (другими). Выделяются следующие аспекты открытости текста: «1. содержательно-смысловая незамкнутость текста по отношению к иным текстовым системам, обеспечивающая диалог смысловых позиций и мнений внутри одного текстового целого (взаимодействие своего и чужого);

2. коммуникативно-прагматическая и психологическая открытость текста читательскому сознанию и его «тексту в голове»;

3. идейная и тематическая открытость текстов одного автора друг другу в рамках архетекста авторской концепции действительности (т.н. автоинтертекстуальность);

4. внутренняя содержательная прогрессия отдельно взятого текста, реализуемая в поступательном движении от одного смысла к другому и от одной структурно-композиционной части к другой;

5. типологическая открытость текстов одного класса (типа) друг другу, как прототипизация на уровне общей типологической конституции (т.н. типологическая интертекстуальность);

6. функционально-стилистическая соотнесённость текстов одного класса в общей текстовой таксономии» [Чернявская, 2007: 12].

Говоря о научном дискурсе, В.И. Карасик справедливо заявляет, что интертекстуальность является одним из его системообразующих признаков [Карасик, 2002: 232]. Считаем данное утверждение основополагающим и применительно к исследуемому академическому дискурсу.

Н.Ю. Георгинова справедливо отмечает, что текст как часть дискурса приобретает все те особенности, которые характеризуют дискурс, например, историческая детерминированность (или дискурсивность). С другой стороны, текст как продукт дискурсивной деятельности служит средством её репрезентации, то есть в тексте находят своё отражение все дискурсивные процессы, в том числе «междискурсивный диалог» [Георгинова, 2014: 151-152].

Н.В. Данилевская подчёркивает, что именно научное «старое» знание носит интертекстуальный характер. Научное «новое» знание, напротив, организует текст как замкнутую информационную систему и представляет собой собственно концептуальный пласт (научное открытие) смысловой структуры отдельного текста [Данилевская, 2005: 14-15].

По мнению Е.В. Белоглазовой, в случае интертекстуальности сигналами выступают «конкретные языковые единицы, сигнализирующие связь между текстами (цитаты, аллюзии, реминисценции)»; в случае интердискурсивности сигналами будут выступать «прототипические, ядерные элементы концептуального и языкового плана дискурса» [Белоглазова, 2009: 69].

По замечанию К. Hyland, чтобы считаться «удачным», академический текст должен отвечать двум основным требованиям, а именно отражать индивидуальную точку зрения самого автора текста и «вписываться» в тему и область исследования. Данное противоречие между оригинальностью авторских мыслей и учётом мнения научного сообщества способствует совместному выстраиванию знаний путём обсуждения новых идей в противовес к уже существующим и общепринятым [Hyland, 2017 (b): 2]. В этой связи цитирование

приобретает особую важность. Кроме того, всё больше цитат привлекается для более убедительной доказательности при конструировании новых знаний. При этом, по наблюдениям К. Hyland, авторы научных работ всё чаще используют безличный тон и активнее подчёркивают вклад научного сообщества в свои конкретные исследования и достижения [Там же: 20].

Вызывает особый интерес категоризация глаголов, вводящих цитату в косвенную речь, предложенная К. Hyland. В основе классификации лежит вид деятельности, выполняемый глаголом, и тип оценивания (*type of evaluation*). По первому критерию выделяются:

1. Исследовательские акты (*research acts*), которые вводят в косвенную речь утверждения, в которых говорится об исследовательских находках (например, *observe, discover, notice*) или идёт отсылка на процедуры исследования (например, *analyse, calculate, explore*).
2. Когнитивные акты (*cognition acts*), в которых содержится отсылка на ментальные действия (например, *believe, suspect, view*).
3. Дискурсивные акты (*discourse acts*), которые включают в себя глаголы, направленные на рассуждение (например, *ascribe, discuss, hypothesize, state*) [Hyland, 2017(b): 5].

Второй критерий, выделяемый К. Hyland, – оценочное значение, согласно которому были выбраны глаголы, вводящие информацию позитивно (например, *acknowledge, point out, establish*), отрицательно (например, *fail, overlook, exaggerate, ignore*), нейтрально (например, *address, comment, look at*) [Там же].

Исследовательский интерес также вызывает классификация типов интертекстуальности в академическом дискурсе, представленная М. Malavska. Автор выделяет следующие типы интертекстуальности:

- а) очевидная интертекстуальность / *manifest intertextuality*. Это горизонтальный тип интертекстуальности, который включает в себя цитаты и парафраз;

- б) конститутивная интертекстуальность / *constitutive intertextuality*. Представляет собой вертикальный тип, который отражает включение ранее написанных текстов в новые. При этом происходит либо ассимиляция знаний, либо их противопоставление, либо повтор;
- в) функциональная интертекстуальность / *functional intertextuality*. Текст становится частью более крупной системы текстов. Данный тип используется при обучении определённой теме [Malavska, 2016: 69].

Опираясь на приведённый выше теоретический материал, явления интердискурсивности и интертекстуальности на материале исследования мы определяли по следующим параметрам:

1. Интердискурсивность.

Явление интердискурсивности определяется по лексике, принадлежащей другой тематической группе, отличной от той, которая вербализует академический дискурс. Так, в одном из вступительных эссе автор сравнивает обучение в университете с разнообразными блюдами и старательно проводит параллели. Например:

*My criterion doesn't appear in the deluge of admissions pamphlets; that's because I want my school to resemble **my favorite dish: the hummus-tabouli wrap**. ... I hope to spend my next four years in the Hopkins community learning alongside students from backgrounds starkly different from my own, who, like each component of **tabouli sauce**, bring their varied perspectives to discussions, an invaluable trait when studying how English has been adapted by different cultures (эссе «The palate of my mind»).*

Приведённые выше примеры связаны с *пищевым / кулинарным дискурсом*. Наряду с этим, встретились предложения с лексикой *туристического дискурса*. Например:

*These were all tourist experiences that I, at first, found spellbinding. My truths were the truths of the **tourist brochures: beautiful hotels, beaches, and cities** (эссе «Finding Truths»).*

В связи с тем, что академический дискурс охватывает самый широкий спектр областей знаний, в рамках одного эссе, одной статьи, одной лекции и т.д. можно встретить лексические единицы, характерные для разнообразных типов дискурса за пределами академического дискурса. Считаем данную особенность одной из *ключевых* характеристик исследуемого дискурса. Приведём

наиболее яркие примеры из ряда дискурсов, с которыми пересекается академический дискурс.

1. *Научный дискурс*. Например:

*I intend to further facilitate international communication – a modern necessity – by **re-searching** how English is adapted by different cultures. I can imagine narrowing my **research** from World Englishes to the fundamentals of the English language that bring about its malleability under Professors Celenza or Roller of the Classics Department (эссе «The palate of my mind»).*

*Because engineering does not exist in a vacuum, a **HOST** minor will complement my work by helping me understand the sociopolitical, cultural, and ethical issues that drive **scientific** developments (эссе «On and Off»).*

2. *Туристический / туристский дискурс*. Например:

*These were all tourist experiences that I, at first, found spellbinding. My truths were the truths of the **tourist brochures: beautiful hotels, beaches, and cities** (эссе «Finding Truths»).*

3. *Пищевой / кулинарный дискурс*. Например:

*Silly things I remember from those trips include **the mango chili sauce on the pork in Maui, the names of the women who gave out the towels by the pools in Selva Verde, Costa Rica, eating dinner at 10 p.m. in Spain** (эссе «Finding Truths»).*

4. *Технический дискурс*. Например:

*“On and off,” I squealed as I fiddled with every **remote control device** in the house—from the **TV** to my **RC** toys. For hours, I strove to unravel the connection between the **wires, circuits, and switches** that “magically” activated these **appliances** (эссе «On and Off»).*

5. *Инженерный дискурс* (как разновидность технического). Например:

*A JHU education integrates intellectual and personal lessons that will alleviate Vietnam’s and the world’s needs. With the creation of effective, affordable, and sustainable **engineering** solutions, I hope to make a difference in the 21st century (эссе «On and Off»).*

6. *Юридический дискурс*. Например:

*Eventually we would get older, I would become a well-educated **corporate lawyer** and you would enrich yourself within the domain of human knowledge (эссе «Look for the spark»).*

7. *Религиозный дискурс*. Например:

*Our eyes are an incredible gift by **God** (эссе Importance of Physics in our Daily Life Essay).*

But I think an older “quote” gets things even better. *It’s from **Ecclesiastes, the Old Testament: “What has been, will be again, what has been done, will be done again. There is nothing new under the sun.”*** (лекция National Endowment for the Humanities).

8. *Политический дискурс*. Например:

*I soon became intrigued, however, with this supposed plague to my freedom, my culture, and everything good and decent. I began to think, just what is **communism** anyway? ... I was stepping out of an American political cave that shrouded the beauty of Cuba and stepping into another, one built on **patriotic socialism**, one where truths were just as **ideological** as, yet very different from, mine (эссе «Finding Truths»).*

Следует отметить, что научный, технический, инженерный, юридический, религиозный, политический, туристический / туристский, пищевой / кулинарный дискурсы являются примерами и одновременно частями многогранного и многопрофильного профессионального дискурса. Наряду с профессиональным, англоязычный академический дискурс также пересекается с социальным дискурсом и расовым / расистским дискурсом. Термин «расистский дискурс» заимствован нами из работы А.И. Кугай и А.М. Ковалевой «Расистский дискурс электронных СМИ как фактор конструирования межэтнических конфликтов» (2015 г.). Термин «расовый дискурс» встречается в работах по истории и социологии [см., например, Усачёва, 2012].

Приведём пример социального дискурса:

*The term **social stratification** refers to the grouping of **social classes** within a **society** **Slavery** has legally been abolished in many countries but there is still evidence of at least 400 million people living under conditions that amount to slavery (эссе «Social Stratification and Class»).*

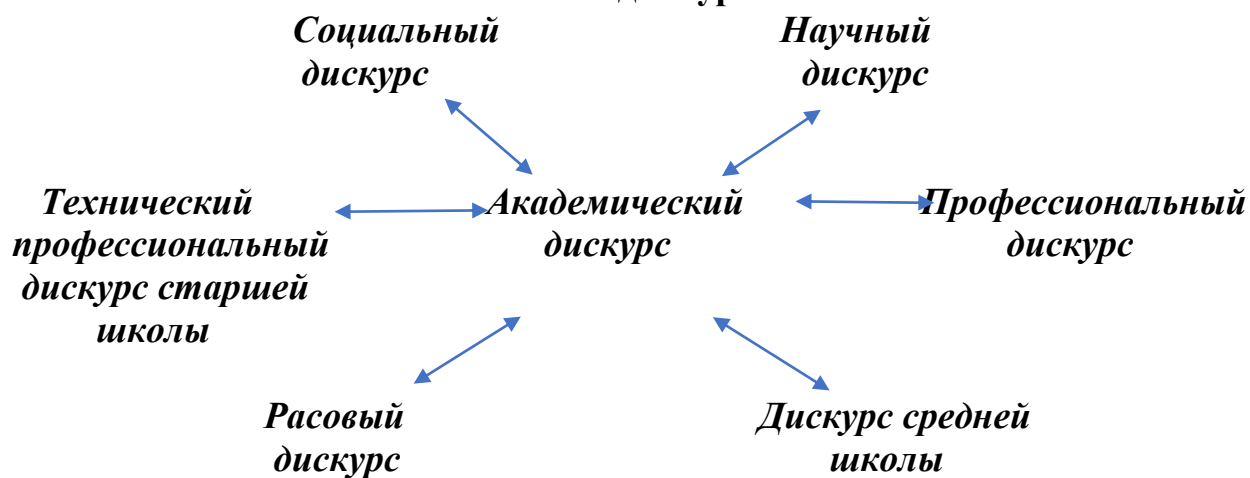
*According to Howarth (2014), children **social skills** are decreasing dramatically because of spending long periods of time interacting with technology (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).*

Проблема расовой принадлежности по-прежнему остаётся чрезвычайно актуальной в англоговорящем мире. Так, в США до сих пор существуют *black colleges* и *black universities*. Примером расового / расистского дискурса является следующее высказывание:

*I cannot be placed neatly into a single **racial** category, although I'm sure that people walking down the street don't hesitate to label me "caucasian." ... I often find myself frustrated when explaining my **racial background**, because I am almost always proving my "**blackness**" and left neglecting my **Irish-American side** (эссе by Daniele Melia).*

В этой связи предлагаем дополненную схему интердискурсивных связей исследуемого дискурса с другими дискурсами (см. Рис. 4):

Рисунок 4. Взаимодействие академического дискурса с другими типами дискурса



Ярким примером интердискурсивности в академическом дискурсе являются лекции. Вполне очевидно, это объясняется тем, что лекции читаются не только по разным дисциплинам и по разным темам. Современные лекции отличаются междисциплинарными связями, что также свидетельствует в пользу наличия интердискурсивных связей.

2. Интертекстуальность.

Цитация является примером явной диалогичности академического текста. Диалог происходит как между автором текста и другими учёными, так и между автором и читателем. Используются несколько вариантов цитации: непосредственно цитаты и аллюзии. Что касается непосредственно цитат, вслед за К. Hyland мы выделяем интегральную (*integral*) и неинтегральную (*non-integral*) цитацию [Hyland, 2017(b): 10]. Интегральная цитация включает имя автора, которое упоминается в структуре предложения и может выступать в роли подлежащего, агента, части фразы с именем существительным или адъюнкта. При неинтегральной цитации автор или ссылка на него только даётся в скобках с пометой «see ...» / «см. ...».

Интегральные цитаты обычно используются при необходимости сделать акцент на деятельности исследователей, в то время как *неинтегральная* цитация делает упор на само исследование. В интегральных цитатах цитируемый

автор может выступать в разных синтаксических функциях, а именно, в роли подлежащего (subject), агента действия в пассивных конструкциях (agent), части фразы с именем существительным (part of a noun phrase), в качестве обстоятельственного слова (adjunct). Приведём наиболее яркие примеры интегральных цитат в вышеупомянутых функциях:

а) имя цитируемого автора функционирует как субъект предложения. Например:

Crawford (2011) mentioned that due to spending huge amounts of time; huge number of children were diagnosed by bipolar disorder, anxiety and depression resulting in using enormous amounts of psychotropic medications (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

Wilhelm von Humbolt famously noted that language makes 'infinite use of finite means' ... (Piantadosi, Fedorenko, 2017).

More generally, as Hatz and Bourgeois [57] show in their analysis of anger in lies, our findings demonstrate the need to be specific about the exact kind of emotion under examination (Taylor et al., 2017);

б) имя цитируемого автора функционирует как агент. Например:

This generative capacity is reflected in human language, which permits construction of novel phrases and sentences, argued to be infinite by Chomsky (1957, 1969) (Piantadosi, Fedorenko, 2017).

However, the effect of time pressure observed by Bindemann et al. [26] was numerically small (less than 11%) ... (Taylor et al., 2017).

More recently, it has been reviewed by Boyd et al. [2], Mesoudi et al. [3] and Shennan [4] (статья «The evolution of an ancient technology»).

VEGF and NO interaction has been explained as one of the regulating mechanism in causing paradoxical effects of VEGF by Takahiko Nakagawa et al.; 2007 (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

Следующее предложение начинается с аллюзии на вышеупомянутого автора:

The author explained the dark side and the bright side of VEGF effects (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»);

в) имя цитируемого автора употребляется как часть фразы с существительным.

Например:

The foundations of modern day network analysis and computational social science are traced back to graph theory in mathematics and the work of Euler and others who are very well known to mathematicians, applied mathematicians ... (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

There are some interesting parallels between our findings and theoretical conclusions stemming from information theory, particularly Shannon's analysis of signal transmission [39] (Buckley, Boudot, 2017);

г) имя цитируемого автора употребляется в роли обстоятельственного слова.

Например:

According to Tripp (2013), people who usually use computers for long terms experience serious issues such as soreness of the eyes and blurring the vision (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

Следующий пример представляем как разновидность данного пункта, хотя в роли агента выступает не имя человека, а приведена ссылка на физический закон. Например:

According to zeroth law of thermodynamics energy should be conserved, in our case the energy lost by flame is used by pot to heat water and thus the total energy remains conserved (эссе «Importance of Physics in our Daily Life Essay»).

Встречаются также смешанные случаи, в которых в пределах одного предложения имена цитируемых авторов функционируют и как подлежащее, и как агент. Например:

As Pennebaker [21] notes, the underlying mechanism that connects use of first-person pronoun with honesty is likely self-attention of the kind observed by Wicklund [22] in his studies of US undergraduate behaviour (Taylor et al., 2017).

При оформлении ссылок в случаях неинтегральной цитации возможны следующие варианты:

1. В круглых или квадратных скобках даются только цифры – нумерация из библиографического списка. Например:

The contrasting effects of VEGF in non-diabetic and diabetic kidney disease prompted us to review factors modulating VEGF expression in CKD. Hypoxia and certain cytokines are major regulators of VEGF expression (22-29) (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

Although there are exceptions [15], one widely observed change in language use when lying is decreased first-person pronoun use [16–19] ... (Taylor et al., 2017).

2. В скобках упоминается и автор, и год издания. Например:

Third law of motion is about action and reaction, when we set foot on ground we exert force on it and as a result to it ground exerts reactionary vertical force on body (Patricia Ann Kramer, 2011) (эссе «Importance of Physics in our Daily Life Essay»).

3. В скобках, библиографический номер вводится сокращением «e.g.» (сокр. от лат. *exempli gratia* - например). Например:

Available information suggests that these passenger processing time targets are frequently missed (e.g. [17–21]) (Taylor et al., 2017).

4. Ссылка в скобках на имя вводится при помощи слова «see» («смотри / смотрите»). Например:

For participants, the significance of weaving extends beyond practical concerns and is linked with other aspects of complex culture, including ethnic identity (where it ranks alongside language/dialect in importance), displays of wealth and status and customs related to rites of passage (see Maxwell [6], Hunt-Kahlenberg and Barnes [7] for reviews of these topics) (Buckley, Boudot, 2017).

Across two experiments, time pressure was administered flexibly via two onscreen displays that allowed observers to monitor whether they were on track to meet a time target, or were required to speed up (see [26] for a similar design) (Taylor et al., 2017).

5. В скобках представлено не только имя, но и год издания. Например:

All these highlighted qualities make the teacher approachable, if a student finds a teacher approachable they're more likely to confide with the teacher and should they have a problem in the future they will feel encouraged to come to the teacher to share their concerns and feelings (Whitton et al., 2016) (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).

Allogeneic haematopoietic stem cell transplantation (HSCT) is an established long-term treatment in male children with CCALD (Aubourg et al., 1990; Shapiro et al., 2000; Baumann et al., 2003; Peters et al., 2004; Beam et al., 2007; Miller et al., 2011), although the mechanism of action is not fully understood (Moser and Mahmood, 2007; Schonberger et al., 2007; Cartier et al., 2014) (Kühl et al., 2017).

Sociologists argue that some form of social stratification occurs in every society in the world despite that everyone claims to want an equal society (Burton, 2013) (эссе «Social Stratification and Class»).

6. В скобках представлена ссылка на учебный материал. Например:

When we open a door by using the handle, at farthest place from hinge, we can easily open the door by producing torque, $\tau = F \cdot l \sin \theta$, where l is the distance of hinge from door knob or handle (Lesson 27a: Torque (AP Only), 2013) (эссе «Importance of Physics in our Daily Life Essay»).

В материале исследования также встречаются особые случаи, когда интегральная и неинтегральная цитация используются в одном предложении. Интегральная цитация при этом выражается в использовании имени учёного в составном наименовании определённого феномена. Например:

Assessment tools were used to analyse changes in disease status: the Adult X-ALD Clinical Symptom score (AACs) (Köhler and Sokolowski, 1999) to quantify the overall X-ALD neurological impairment, the Kurtzke Expanded Disability Status Scale (EDSS) (Kurtzke, 1983) to assess motor dysfunction, the modified Rankin scale (Rankin, 1957) to describe disability status in daily activities, and the Loes MRI severity score (Loes et al., 1994) to measure the extent of cerebral demyelination (Kühl et al., 2017).

We formalize productivity using tools from formal language theory (Hopcroft et al. 1979), Kolmogorov complexity (Li and Vitanyi 2008), and algorithmic information theory (Solomonoff 1964a,b; Chaitin 1982) (Piantadosi, Fedorenko, 2017).

По нашим наблюдениям, в неинтегральных цитатах присутствуют слова-маркеры, которые становятся таковыми только в том случае, если они подкрепляются ссылкой. Например:

These conditions were based on tasks that have proven successful in past research [2,17,33,41,42] (Taylor et al., 2017).

The possibility that deceit manifests differently across cultures is important to law enforcement policy in contexts such as police interviews [4], airport screenings [43] and hostage negotiations [58] (Taylor et al., 2017).

Other studies have shown also that observers become progressively worse at detecting impostors over a prolonged period [12], even with the administration of regular rest breaks [13] (Fysh, Bindemann, 2017).

Moreover, evidence from both brain imaging studies (Fedorenko et al. 2012) and neuropsychological investigations of patients with brain damage (Bates and Wulfeck 1989; Menn and Obler 1990) suggests that the very same regions store and process meanings of individual words and engage in combinatorial processing, in line with many modern grammatical frameworks that do not draw a sharp boundary between the lexicon and grammar (Bresnan 1982; Pollard and Sag 1994; Goldberg 1994; Jackendoff 2003) (Piantadosi, Fedorenko, 2017).

Цитация в лекциях часто носит принципиально иной характер. Интегральная цитация в текстах лекций, как правило, лишена ссылок. Например:

*George Will told me in an interview that, **“The best of the New Deal programs was Franklin Roosevelt’s smile. He was armored,” Will said, “with the Christian faith that the universe is well-organized” - maybe not always that seemingly random chaos of events I mentioned earlier after all - “and,” Will went on, Roosevelt was also armored “with the American faith that history is a rising road.”** (лекция «National Endowment for the Humanities»).*

*And then, as Shannon said, **we have already been successful in two of the Iraqi scientists winning out of the three proposals submitted from Iraq, two were funded for P.E.E.R. programming** (лекция «In Search of Utopium: the Elusive Metal»).*

*And Linus Pauling, who was a two-time Nobel winner in Chemistry, **he said, “It’s all nonsense, there’s nothing like a new material and this is all old material itself but is a periodic twinning that’s what you’re actually looking at and therefore don’t even worry about talking about it as a new material.”** (лекция «In Search of Utopium: the Elusive Metal»).*

*The first inaugural is remembered for its beautiful and generous peroration, **Lincoln’s emotional plea that “we must not be enemies, but friends,” that we were all, southerner as well as northerner, still connected by “mystic chords of memory,” music, that if listened to, would help us summon “the better angels of our nature.”** (лекция «In Search of Utopium: the Elusive Metal»).*

***“Liberty,” Judge Learned Hand once said - and can there be a better name for a jurist than Learned Hand - “Liberty,” he said, “is never being too sure you’re right.”** (лекция «National Endowment for the Humanities»).*

*Our religious teachings constantly remind us that the greatest enemy comes from within this favored land, the greatest enemy is always ourselves, that we will, as a young **Abraham Lincoln predicted in 1838, years before the Civil War, “live through all time...or die by suicide.”** (лекция «National Endowment for the Humanities»).*

*The jazz trumpeter and composer **Wynton Marsalis told me that in our country the question of race “is like the thing in the story, in the mythology,” he said, “that you have to do for the kingdom to be well.”** (лекция «National Endowment for the Humanities»).*

В следующем предложении текста лекции сначала упоминается конкретная авторитетная фигура, затем приводится цитата-комментарий неизвестного или малоизвестного автора. Например:

And when I was asked to work on the Iraq desk and also talk about the science and technology collaboration, as Shannon has already described, somebody was commenting very recently, “The efforts are -- something like pushing a boulder up a hill and trying to see it falling down again.” (лекция «In Search of Utopium: the Elusive Metal»).

Упоминание имени автора цитаты может прерывать прямую речь.

Например:

“There are grave doubts at the hugeness of the land,” Henry Adams worried in the 19th Century, “and whether one government can comprehend the whole.” (лекция «National Endowment for the Humanities»).

В текстах лекций также может встречаться ссылка на ссылку. Например:

In that tumultuous year of 1968, when protest over the Vietnam War threatened to tear our country apart, Bobby Kennedy wrote an op-ed where he quoted the poet William Butler Yeats: “Things fall apart; the center cannot hold; Mere anarchy is loosed upon the world.” (лекция «National Endowment for the Humanities»).

Цитация также может встречаться в вопросах к лектору. Так, в следующем примере процитированы слова лектора, и задан вопрос по поводу содержания цитаты (информации, представленной в цитате). Например:

And the second question is to what extent do you borrow theory from the existing social sciences because it seems that you are having some kind of theoretical construct when you say, “Let's feed climate change in as an independent variable and see what happens to the independent variables which are the people and all these things.” (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

В ряде случаев в текстах лекций имя учёного упоминается, но даётся не прямая цитата, а косвенная. Например:

Albert Einstein even wrote a paper in 1939, claiming stars could not collapse under gravity, because matter could not be compressed beyond a certain point (эссе «Stephen Hawking's Reith Lecture»).

The principal exception was the American scientist John Wheeler, who in many ways is the hero of the black hole story. In his work in the 1950s and '60s, he emphasized that many stars would eventually collapse, and the problems that posed for theoretical physics (эссе «Stephen Hawking's Reith Lecture»).

Считаем справедливым выделить в особую группу случаи, в которых даётся аллюзия на всем известные знания, факты события и т.д. Например:

It is known that information of users of any website are saved in cloud storage of the website (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

Some students report that every lecture was essential to their course (if you're a medic, you can't exactly skip over the day they talk about the knee), others that they were more optional and worth attending only when relevant to your current area of study (эссе «A day in the life of a university student»).

Some people guarantee that human exercises harms our planet earth, at the same time as, other individuals say that human action makes the earth an improved place to live (эссе «Impact of Human Activities on Earth»).

As everyone knows, the population on our earth nowadays increases rapidly so that more people than before have to consume more food provision and daily commodities (эссе «Impact of Human Activities on Earth»).

As we know, to profit, numerous production lines and undertakings empty off harmful waste water into waterways moreover, air contamination has as of recently harmed nature's domain of earth and us who additionally live on the earth (эссе «Impact of Human Activities on Earth»).

The reason why I chose this title, "In Search of Utopium," is because we all know what utopia is (лекция «In Search of Utopium: the Elusive Metal»).

Numerous studies have reported a important role of NO in regulation of the effects of VEGF on angiogenesis, vascular permeability, and blood pressure regulation (38, 39) (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

Наряду с этим важно отметить, что в материале исследования встречаются так называемые «предполагаемые» цитаты. Приведём пример:

Mark Twain is supposed to have said, "History doesn't repeat itself, but it rhymes." (лекция «National Endowment for the Humanities»).

Итак, континуум текстов исследуемого дискурса характеризуется ярко выраженной дискурсивностью, интертекстуальностью и интердискурсивностью. Данные свойства проявляются вариативно. Наиболее явно исследуемый дискурс пересекается с дискурсом средней школы, техническим профессиональным дискурсом старшей школы, профессиональным дискурсом, научным дискурсом, социальным дискурсом, расовым дискурсом.

Явление интертекстуальности проявляется в двух основных типах цитации: интегральной и неинтегральной. При этом наличие цитат указывает на диалогичность академического текста. Следует отметить градацию упоминания автора цитаты в академическом тексте: в лекциях автор цитаты упоминается напрямую или косвенно, в статьях ссылка на автора представлена всегда, в академических эссе данная норма может иногда нарушаться, в текстах вступительных эссе ссылки на автора цитат практически не встретились.

ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 3

В Главе 3 были рассмотрены системные отношения в жанровой иерархии современного англоязычного академического дискурса. Наряду с этим ис-

следованы прагмастилистические отношения в базовых академических жанрах: лекции, статьи и эссе. Также была предпринята попытка на материале исследования изучить такие свойства современного англоязычного академического текста, как интертекстуальность и интердискурсивность. Прделанная работа позволяет высказать следующие заключения:

1. Коммуникативная задача академических текстов пронизывает все элементы их композиционно-смысловой структуры. Коммуникативной задачей продуцента *академической лекции* является актуализация лекционного материала, предоставление аудитории новых знаний, выбор формы подачи материала, расстановка акцентов в процессе создания текста лекции, прогнозирование вероятных вопросов от аудитории (реципиента). В *академической статье* коммуникативной задачей считается передача научной концепции или научного открытия, сделанного автором, научному сообществу. При этом, наряду с академическими, исследуемый дискурс также включает в себя методические статьи. В коммуникативную задачу продуцента *вступительного эссе* входит убедить преподавателя-реципиента в важности со стороны абитуриента-продуцента быть принятым именно в данный университет. Коммуникативная задача продуцента *академического эссе* заключается в создании письменного текста по заданной теме на основе предварительного анализа литературы, соблюдая при этом все законы заданного жанра.

2. В рамках англоязычного академического дискурса академические жанры лекции, статьи и эссе взаимосвязаны и взаимозависимы. Это можно проследить по наличию константного набора их системных отношений: *парадигматических, синтагматических, эпидигматических*. Базовым элементом изучаемого дискурса является академический текст. Комплексное изучение тесно переплетающихся стилистических парадигматических, синтагматических, эпидигматических отношений в базовых академических жанрах способствует раскрытию целей акта коммуникации, помогает проследить развёрты-

вание академического знания, а также объясняет выбор лексических, синтаксических, морфологических и фонетических средств говорящим и выбор правил объединения речевых единиц в синтагмы. При этом каждому жанру присущ свой уникальный набор вышеперечисленных системных отношений.

3. Исследуемый дискурс представляет собой сложное коммуникативно-когнитивное образование, в основе которого лежит антропоцентрический фактор. Признание *эпидигматической природы* академического дискурса влечёт за собой рассмотрение дискурса как особой тематической концептосферы. Развёртывание академического текста предстаёт как динамика ментальных действий автора. Концептологический анализ указывает на наличие в исследуемом дискурсе ядерных и периферийных концептов. К ядерным относятся концепты, включающие наиболее устойчивые компоненты, отражающие более полно и ёмко основную суть академической коммуникации: «*university / университет*», «*higher education / высшее образование*», «*research / научно-исследовательская работа*», «*student body / студенческий состав*», «*university teaching staff / профессорско-преподавательский состав*. Периферийными мы считаем такие концепты, которые раскрывают более частные аспекты академического дискурса и играют вспомогательную роль при осуществлении академического общения, например, «*faculties and departments / факультеты и отделения*», «*methods and forms of teaching / методы и формы обучения*», «*testing and assessment / тестирование и оценивание*», «*university libraries and museums / университетские библиотеки и музеи*», «*university sport / университетский спорт*».

4. Жанры исследуемого дискурса *прагматически ориентированы* и находятся в прямой зависимости от интенций продуцента речи и от функций, выполняемых университетом: образовательной функции, функции развития науки и технологий, функции создания комфортной среды, политической функции, функции развития личности. Набор речевых стратегий и тактик ва-

рируется в зависимости от жанра и задач продуцента. Каждой стратегии присущ определённый устойчивый набор тактик. Учитывая специфику академического университетского дискурса, можно утверждать, что основополагающей стратегией является апеллятивная. Выбор стратегий и тактик также зависит от канала реализации жанра.

5. Важными свойствами академического дискурса являются *интертекстуальность* и *интердискурсивность*. Интердискурсивные связи проявляются во взаимодействии академического дискурса с дискурсом средней школы, техническим профессиональным дискурсом старшей школы, профессиональным дискурсом, научным дискурсом, социальным дискурсом, расовым дискурсом. Интертекстуальность выражается в наличии многочисленных прямых и косвенных научных цитат, ссылок, аллюзий.

Глава 4. СИСТЕМНЫЕ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В настоящей главе описываются и анализируются основные лингвостилистические аспекты текстов базовых жанров академического дискурса – академической лекции, академической статьи и академического эссе. Подробно исследуется лексическая организация академического текста: анализируются лексические пласты, на базе которых создаётся академический текст; изучается степень выраженности авторского «я» в академических текстах. Выбор лексического наполнения академического текста определяется целями и функциями жанра.

Наряду с этим, описывается синтаксическая природа и выстраивается синтаксическая матрица ядерных жанров академического дискурса (исследуются и категоризируются функционально-синтаксические средства, а также когезийные элементы; описываются категории проспекции и ретроспекции в академических текстах; изучаются экспрессивные средства синтаксиса, ссылочные обороты, средства смягчения авторской позиции (хеджинг), средства усиления авторской позиции (бустинг); анализируются «сигнальные слова и выражения», акцентирующие внимание читателя на ключевых понятиях академического текста).

Кроме того, выявляются основные стилистические черты каждого базового жанра: использование формального стиля, стилевые интеракции, экспрессивные и образные средства, уровень коллоквиальности, наличие / отсутствие «чужой речи», монологичность / диалогичность речи и др.

Наконец, в Главе 4 с целью стандартизации академического текста вводится многоаспектное понятие «композиционная матрица академического жанра», в рамках которого описывается и сопоставляется структура и композиция академических текстов базовых жанров, включая притекстовые и послетекстовые блоки. Наряду с этим, выявляются элементы, занимающие сильную

и слабую позицию в тексте. В целом, в настоящей главе окончательно выстраивается универсальная матрица современного англоязычного академического дискурса.

4.1. Лексическая организация академического текста

4.1.1. Лексическое оформление текста академической лекции

Весь лексический состав текста академической лекции подразделяется на четыре основные относительно автономные группы:

- 1) общеупотребительная лексика;
- 2) общенаучная лексика / терминология;
- 3) терминологическая, или узкоспециальная лексика;
- 4) общеобразовательная университетская лексика.

В тексте лекции предпочтительно употребление общенаучных терминов для избежания двусмысленности. К общенаучной терминологии относятся имена существительные, глаголы, сочетания «существительное + (предлог) + существительное» и «прилагательное + существительное»: *technique, application, development, progress, ways, data, study, phenomenon, research scientists, concept, evidence, a point of view, scientific themes, a number of studies, issue, considerations, major goals, to run experiments, to observe, to figure out, to conduct research, to achieve, to do research, to suggest* и др.

Терминологическое наполнение текста лекции напрямую зависит от предметной области. Представим примеры терминов из ключевых областей современных научных знаний: *математика* (арифметика, геометрия, математический анализ, теория структур, алгебра, теория вероятности, математическая статистика, теория графов, вычислительная математика, информатика и др.), *логика* (силлогистика, исчисление высказываний, исчисление предикатов, модальная логика, вероятностная логика, многозначная логика и др.), *есте-*

ствознание (физика, химия, биология, география, геология, молекулярная биология, генетика, астрономия, почвоведение, астрономия, космология и др.), *технонауки* (теория машин и механизмов, сопромат, детали машин, металлургия, строительство, теория связи, космонавтика, фармацевтика, навигация, судостроение, военное дело и др.), *социальные науки* (социология, история, политические теории, юриспруденция, экономика, социальная экология, демография, геополитика, футурология и др.), *гуманитарные науки* (философия, психология, филология, литературоведение, теория искусства и др.). Благодаря явлению междисциплинарности, один и тот же термин может встречаться в нескольких, даже несмежных, научных областях:

- математические науки: *applied mathematicians, statistical and mathematical approaches, statistical regression models, computational age, algorithms* и др.
- логика: *artificial systems, modality, modal logic, standard logic* и др.
- естественные науки: *quasi-crystalline materials phylogenetic tree, phylogenetic tree, the hydrogen storage materials phylogenetic tree, phylogenetic tree, energy, electrons, current, to emit, radiation, wavelength, antimatter, nanoparticles, nano-sized materials, drug-resistant viruses, phylogenetic tree, metabolism, chimpanzee virus, molecular fingerprint* и др.
- технические науки: *multi-scale computation, electrochemist, energy spectrum, complexity of batteries, electric vehicles* и др.
- социальные науки: *automated information extraction, content analysis, statistical regression models, game theory, election, political scientists, public administration, non-state groups, natural environment, multi-country model, social landscape, family cultural infrastructure* и др.
- гуманитарные науки: *investigation, cultural anthropologist, legislative, judicial, inaugural address, historiography, rhymes, verses, content analysis* и др.

Приведём примеры в контексте:

So, computational social science is so in a theoretical way, due to the paradigm and the perspective on informational processing in human social systems and organizations (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

The impact of the development funds and biomedical advances on the trajectory of the pandemic and then the economic aspects of HIV/AIDS as a framework for expanded health care ... (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

Отметим, что материалом исследования явились тексты академических лекций естественных, социальных и гуманитарных наук. Приведённые выше термины из области математических наук, логики и технических наук встречаются в материале исследования в рамках описания тем естественных, социальных и гуманитарных областей знаний, что свидетельствует в пользу междисциплинарного подхода исследований.

Устное изложение материала является одной из определяющих характеристик жанра академической лекции. При этом особая роль отводится лектору, выступающему перед международной студенческой аудиторией. В этом случае он становится посредником между культурами, т.к. в процессе выступления с лекцией создаётся своего рода мост, или связь, которая соединяет людей разного происхождения, научных знаний, культур и языков. При этом важно, что лектор может выражать собственную позицию по предмету лекции.

Следует отметить, что особенность жанра лекции видится в кратком письменном изложении материала, подготовленного для устного изложения. Во время чтения лекции продуцент может менять порядок слов в предложении, сообщать дополнительную, не заготовленную ранее информацию. Одновременно с этим, устный текст лекции, как правило, включает в себя большое количество примеров и пояснений. В этом также заключается одно из ключевых отличий жанра лекции от иных академических жанров.

Жанр академической лекции также уникален тем, что, с одной стороны, выступление лектора опирается на многочисленные научные тексты других авторов (теоретический материал, цитаты и т.д.), с другой стороны, каждая лекция уникальна и являет собой отражение индивидуального стиля лектора.

Лексическое наполнение академической лекции определяется её основными целями:

- трансляция теоретической и практической информации;
- привлечение внимания аудитории;
- вовлечение аудитории в диалог.

На каждом из вышеперечисленных этапов употребляются определённые лексико-грамматические клише. Приведём их классификацию с примерами:

- **Сообщение важной / новой теоретической и практической информации:** *this is just to give you the sense of; I won't talk about this in detail; and the reason is; strong and weak points of the theory; and this is what we call; I'm going to talk about; just to give you a sense of; I have to say that; I should say that; just to show you how it works; now it's important to be clear here about; in this lecture we examine; so, what I intend to show is; another big issue is; this becomes important; it strengthens an understanding; we also find; so it turns out that; we are going to talk about; but what I want to show is* и др. Приведём примеры:

And this becomes important when you look at this representation of how international assistance is being distributed or is distributed across the world, and this again is from the UN-AIDS report from 2012 (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

But the important point to remember is, if you find something, stick on to it, don't easily give up (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- **Привлечение внимания аудитории** (как правило, это происходит в двух основных случаях: перед сообщением важной / новой информации, а также при объяснении или пояснении материала): *let me make it perfectly clear; many, many* (усиление как привлечение внимания); *listen; I call your attention to the picture; and again* (усиление как привлечение внимания); *I'll call your attention to the fact that; it is important; if you look at* и др. Приведём примеры:

Where we get into trouble is when our arrogant certainty suggests that only one point of view, perhaps only one religion, is “right.” (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

And I call your attention just to the picture of the Arctic island of Spitsbergen (лекция «Changing the Planet: Past, Present, Future. Lecture 1»).

• **Вовлечение аудитории в диалог** (этому способствует употребление личных и притяжательных местоимений первого и второго лица): *so as many of you know; there is smth else we can say about; and if you want to know; you can see here; we ought to ask about; so let's talk a little bit about; (so) we know (that); we now begin to share; you see; let's then ask; if we think about it; so you know; as you know; if we really want to claim that; (and) if you recall; we believe; if you are interested in* и др. Приведём примеры:

Just to show you how it works, let's just start out with a beaker of water, put some salt into it, let it dissolve, and then evaporate the water (лекция «Changing the Planet. Lecture 1»).

You know when we want to do something, we get hyper (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

Лекционный материал подаётся в сжатой форме, т.к. время лекции ограничено. Этот экстралингвистический фактор также влияет на выбор лексического оформления.

К основным лингвистическим характеристикам речи лектора относятся:

- логичность и последовательность;
- системность и чёткость;
- употребление речевых клише;
- объективность;
- недвусмысленность;
- лаконичность;
- интеллектуальная экспрессия / выразительность (intellectual expressivity)

[Malavska, 2016: 67].

Данные характеристики находят непосредственное отражение в лексико-грамматическом оформлении текста лекции. Приведём классификацию лексико-грамматических элементов из материала исследования по различным функциям:

• **Ссылка на общеизвестные факты:** *we know that; and, we actually even know; as people say; we do know; we know that* и др. Например:

○ *So as people say, we came tantalizingly close to the discovery of quasi-crystals, ...* (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

• **Ссылка на пройденный материал:** *as I explained to you in the first lecture, as I've already said, as I mentioned* и др. Например:

So I was trying to get reasonably clear answers of what they were looking for and sometimes we have got the answers, but sometimes it's not very easy, as I mention (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

• **Деление на разделы:** *let's start with; what we would like to do is; let us pause; in a moment I'm going to; so now we look at; as we'll see in a moment; I'll show you how that occurs in just a moment; so, what I intend to show is; what I'm going to show you now are; then I'm going to give some closing remarks; so I will very briefly describe; I'm just going to; another thing I want to talk about is* и др. Например:

I'm just going to give some very brief remarks, describe for you the Jefferson Science Fellowship Program, for those of you who aren't familiar (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

• **Выводы и заключение:** *moving to a conclusion for this; then I'm going to give some closing remarks; and finally; I'm going to close with this particular slide* и др.

Например:

Let me conclude this evening with a brief story that suggests other possibilities, a glimpse into, perhaps, our better selves, an evolving human nature, a rising road (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

I've chosen issues of governance and environmental change as those of primary interest to illustrate some of these ideas and then I'm going to give some closing remarks (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).
В тексте академической лекции используется в основном эмоционально-

нейтральная лексика. Наряду с этим, встречаются утверждения, содержащие **оценочный компонент**. Он проявляется, когда лектор выражает своё отношение к материалу лекции и даёт ему персональную оценку. Оценочный компонент выражается следующими лексико-грамматическими элементами: *it's a wonderfully existential statement, it's a wonderful quote, how fortunate it is, I'm sorry to say, so this is interesting, what's nice about this is that, but unfortunately,*

great question, that's not surprising, (that's) an interesting question, it would be interesting to hear и др. Приведём примеры:

*So we're **incredibly excited** and we believe that that will be a catalyst for more Iraqi scientists to look for more international partnerships over the next years* (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

*I'm at least **positive** that with all the technocrats in the ministry – a lot of the ministers are either doctors or engineers or scientist, therefore, they are interested in doing something good for the country, they're interested in making sure that there is a good science basis for all of the developmental work and therefore, I'm **confident** that something will happen very soon* (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- **Эмоциональный компонент:** *frankly, incredibly, exciting, terribly sad* и др.

Например:

*At the University of Central Florida, Dr. Surya has been a pioneer in the development of advanced material science, including nanotechnology, aerospace materials, and **frankly**, a long list of other things that my education did not prepare me to adequately explain to you* (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

*It's a **wonderfully** existential statement, navigation to help us escape the specific gravity of our own self-destructive impulses* (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

- **Реакция на вопросы:** *that's a good question, so in order to address this question, so let's stop here and take questions, now we can take some questions, that brings a lot of questions, we have time for a few questions* и др. Например:

That's a great question and so it's actually a very complicated question and in our book we talk about this (лекция «Changing Planet. Lecture 4»).

*And thank you very much for you attention and **I'll be happy to answer any questions*** (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- **Пояснение / объяснение:** *what it tells us is, it just shows that, I give you some sense of, let me make it perfectly clear, that is, in other words, I mean* и др.

Например:

It means that the virus that now causes HIV/AIDS entered the human population from animals, from an animal transmission, and what you can see in this particular slide is a genealogy relationship among a whole bunch or a large number of different animal species that carry viruses that are similar to and linked to HIV in the human population (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

*It cannot have ductility, or **in other words**, you cannot fabricate materials containing complex shapes once the material is very strong* (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- **Приведение примеров:** *again I have an example here, I just want to show you, for instance, typical examples, a concrete example* и др. Например:

For example, we had an issue of climate change in inner Asia inducing change on the biomass on the ground ... (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

- **Закрепление информации:** *let's see what we learned, what we have learned so far* и др. Например:

So let's see what we learned (лекция «Changing the Planet. Lecture 1»).

- **Выдвижение гипотезы:** *is it possible that* и др. Например:

So our efforts were, is it possible we could add magnesium, which is the lightest structural material, to titanium and reduce the density even further? (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- **Хеджинг:** *what I guess you could call, perhaps, maybe, it is likely, we might be able, so you might ask the question, you might be tempted to say, you might decide, so I might say, so to speak, in a sense, so there may be* и др. Например:

And that there are localized clusters of infection, the early localized clusters of infection, most likely spread by connectivity, urbanization, and conflict (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

And as probably some of the people in the audience would know, that was financed by the U.S. government in the initial days (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- **Выражение лектором собственного мнения:** *I am reminded of; it seems to me; I believe; there's reason to believe; so I would argue; so I (do) think; I don't think; my view is; that is to say; I know; I am convinced; I remember; it seems to me (that)* и др. Приведём примеры:

What I think we've heard repeatedly from the Iraqis is that they want a relationship led by educational and cultural exchange, commercial exchange, business exchange (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

I am convinced the humanities offer us a way through, one way to help us avoid that ever-looming national suicide (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

- **Выражение категоричности:** *(I'm) sure (that), of course, I am convinced, certainly, you are absolutely right that, definitely* и др. Например:

So these are definitely in and of themselves diseases that bring extensive morbidity and mortality, co-infections with TB and HIV are even more serious for both of the diseases than one of those infections alone, and certainly this type of framework that has been established virtually worldwide can be used for women and children's health, for screening and treatment of cancer, also the non-communicable diseases like diabetes, cardiovascular and pulmonary diseases, as well as tropical diseases (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

- **Описание деталей:** *in particular, in the case of, so that's evidence, to put it in the context of* и др. Приведём пример:

In particular, Dr. Surya was asked this year to help identify and develop opportunities for U.S.-Iraqi university cooperation, coordinate the submission of competitive research proposals (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- **Систематизация информации:** *to put this into a framework* и др. Например:

So, to put this into a framework, I think it's important for us to look back at the beginning of the 21st century and say, what was the lay of the land and what was going on? (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

- **Указание на противоположную точку зрения:** *however, although, on the other hand, (and) yet, unlike, in contrast, nevertheless* и др. Например:

In contrast, and for comparison, what you can see is what these countries were spending at the time on their military spending (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

Nevertheless, many of us are still seduced by George Santayana's famous saying ... (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

- **Указание на сходство:** *(so) like this, likewise, similarly* и др. Например:

So like this, lots of things are happening, but again this is not really completely new (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- **Указание на суть сообщения:** *in fact, really, actually, indeed, basically* и др.

Например:

In fact, as though dinosaurs sort of slowly peter out through time outcompeted by mammals (лекция «Changing the Planet: Past, Present, Future. Lecture 1»).

- **Функциональные слова:** *right, now, ok, well, good, sort of, thus, so* и др.

Приведём примеры:

Okay. Let's take a look at one of those limestones here in the left-hand panel and what you'll see is there is a layering, which geologists will know that kind of swalye, uneven layering is very much the kind of accumulation of carbonate muds ... (лекция «Changing the Planet: Past, Present, Future. Lecture 1»).

So in the case of HIV-negative people being exposed, there's now evidence that if you treat, you can prevent them from getting infected if you treat them early enough (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

- **Вводные слова и словосочетания:** *by the way, in addition to, equally, typically, with respect to, in principle, for some reason, overall, in a totally novel way, in a larger sense* и др. Например:

Eventually, however, the star will exhaust its nuclear fuel (лекция «Stephen Hawking's Reith Lecture: Annotated transcript»).

Remarkably, we have embryos preserved from that age, as well as that sort of spiky thing in the bottom (лекция «Changing the Planet: Past, Present, Future. Lecture 1»).

Как следует из примеров, некоторые лексемы и словосочетания могут относиться не к одной, а к двум группам. Так, высказывание *I'll be happy to answer any questions*, с одной стороны, выражает реакцию на поступивший вопрос из аудитории, а с другой прилагательное «happy» содержит оценочный компонент. Ещё один пример представляет собой высказывание *we might be*

able: употребление модального глагола *might* указывает на явление хеджинга. Одновременно с этим личное местоимение *we* позволяет отнести данное высказывание к группе «вовлечение аудитории в диалог».

В тексте лекции обычно избегают употребления идиом, метафор, сокращённых форм, т.к. они могут затруднять восприятие материала, особенно для иностранных студентов.

Исследовав лексическое наполнение текста англоязычной академической лекции, приходим к следующим выводам:

А. Общеупотребительная, общенаучная и терминологическая лексика составляют основу текста лекции. Наличие узкоспециальных лексических единиц позволяет определить область научной деятельности в тексте лекции.

Б. Цели лекции диктуют выбор лексического наполнения текста. Отмечено употребление лексических и лексико-грамматических клише, выделяющих следующие этапы лекционного занятия: сообщение важной теоретической и практической информации, привлечение внимания аудитории, вовлечение аудитории в диалог.

В. По функциям лексика делится на следующие группы: ссылка на общеизвестные факты, ссылка на пройденный материал, деление на разделы, выводы и заключение, эмоциональный компонент, реакция на вопрос, объяснение / пояснение, приведение примеров, закрепление информации, выдвижение гипотезы, хеджинг, выражение лектором собственного мнения / убеждения, выражение категоричности, описание деталей, систематизация информации, указание на противоположную точку зрения, указание на сходство, указание на суть сообщения, функциональные слова, вводные слова и словосочетания.

4.1.2. Лексическое оформление текста академической статьи

Лексика в текстах статьи включает в себя следующие относительно самостоятельные группы:

1) научная терминология, которая подразделяется на общенаучную и терминологическую, или узкоспециализированную;

2) нетерминологическая лексика.

Важно отметить, что в рамках академического дискурса приоритным является употребление научной терминологии.

Специфика лексического оформления текста академической статьи отражает её структурные и композиционные особенности. Здесь активизируются языковые средства, призванные раскрыть суть каждой структурной части / раздела. При этом целевая направленность раздела диктует применение тех или иных языковых приёмов выразительности. К ним относятся средства, отражающие определённую «динамику мысли»:

- Начало изложения (например: *in our study we seek to shed some light on; this paper examines; in this paper I attempt to untangle some of the conceptual difficulties of; in this section I turn to look at; to introduce the research work; we report a new study; our study focuses on; we seek to study; we report a retrospective analysis of*). Приведём примеры предложений:

In this article, we make an initial contribution to our understanding of when and if culture affects deceptive behaviour by examining cultural differences in linguistic cues (Taylor et al., 2017: 2).

In our study, we seek to shed some light on how NS and NNS students use language in one important pragmatic area, without comparing the behaviour of either group against standards of expert usage (Hyland, Milton, 1996: 149).

- Определение темы и цели исследования (например: *our purpose is to identify; the purposes and characteristics; one of the main themes in this research explores; this paper has sought to offer a general overview of; for the purposes of this study*). Приведём примеры предложений:

For the purposes of this study, primary and secondary cerebral demyelination with gadolinium enhancement of lesions in adulthood is termed adult cerebral ALD (ACALD) (Kühl et al., 2017: 954).

Our purpose is to identify the lexical devices and formulaic expressions that learners employ to express academic claims and to compare the linguistic strategies of NS and NNS students of similar age, educational level, and writing in comparable contexts (Hyland, Milton, 1996: 149).

- Активизация идей (например: *it points to; it acknowledges; it suggests; one point to make here is that; this data points to; in this study we address; it is worth noting that*). Приведём пример предложения:

Metadiscourse thus suggests a familiarity with an audience and so connects texts with contexts. It points to the routine, almost automatic, use of conventions which are developed through participation and linked to familiar situations and relationships which tie us into webs of common sense, interests and shared meanings (Hyland, 2017: 20).

- Ожидания от авторов (например: *authors are expected to take positions and express points of view in acceptable ways; it is not reasonable to expect that; authors seek to compare*). Приведём пример предложения:

In addressing these questions we hope to show something of how disciplines accommodate new social conditions in their rhetorical practices ... (Hyland, Jiang, 2017: 3).

- Упоминание об основах исследования (например, *this study is based on; based on insider interviews and a corpus of*). Приведём пример предложения:

Based on MRI analysis, 10 patients (71%) showed involvement of pyramidal long tract fibres, reflecting AM (Table 1) (Kühl et al., 2017: 962).

- Логическое выделение (например: *it should be stressed that; it should be noted that; studies tend to focus on; one approach that has received attention is; the overwhelming majority of research focuses on; research focuses on; significant differences; I think that first and foremost; this is an important consideration; the central point here is that; it is also important; it is notable that; it is also worth noting; once again*). Приведём примеры предложений:

It is worth noting that these results were obtained in a context where average response times were consistently below the target threshold in all time pressure conditions (Fysh, Binde-mann, 2017: 11).

The central point here is that readers can always refute claims, and this gives them an active and constitutive role in how writers construct such claims (Hyland, 2001: 549).

It is important to point out that our results speak only to the cardinality of L, not about whether L is communicatively or evolutionarily useful (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 5).

- Описание методов исследования (например: *methods include; the quantitative analysis of, to report a retrospective analysis*). Например:

We report a retrospective analysis of the feasibility, toxicity and long-term neurological outcomes of 14 adult males treated with allogeneic HSCT for ACALD in four European centres (Kühl et al., 2017: 954).

- Описание материалов исследования (например: *our data sources include; our data suggest; a corpus of research articles*). Приведём пример предложения:

The data for this study consist of a corpus of research articles and interviews with academics from the same disciplines (Hyland, 2001: 552).

- Связь с вышесказанным (например: *I want to redress; while we have followed other researchers; as noted above; as noted; as I have noted; I organise these reflections around the key themes identified above; various studies have been conducted to explore the effect; in another study; as mentioned above; based on the foregoing; as outlined above; as noted earlier; I suggested earlier*). Приведём примеры предложений:

In this article, I want to redress this imbalance by exploring some key ways that writers explicitly establish the presence of their readers in the discourse rather than manage their own performance of self (Hyland, 2001: 550).

Considering the findings from the five studies discussed above, we classify the information that constitutes a weaving tradition into four distinct types ... (Buckley, Boudot, 2017: 9).

- Описание этапов исследования (например: *first, we discuss the importance of; first, we searched; we then examined; then; finally; I first offer a brief critical overview of; next, we examined; finally, we also reviewed; our second procedure was to identify; we analysed; first; secondly; thirdly; lastly, we compared; as a first step; as a second step; next; in the next section, I outline my data and methodology*). Приведём примеры предложений:

Our second procedure was to identify the most frequently occurring fixed collocations that express hedging and intensification in each corpus (Hyland, Milton, 1996: 150).

I first offer a brief critical overview of its main distinctions, assumptions and classifications and argue for an interactive model of metadiscourse (Hyland, 2017: 16).

Thirdly, we have documented changes in the types of reporting, with the most significant results being an overall decline in structures which contain reporting verbs and a shift to a preference for generalization, neutral stances, discursive representation, and present tense citing (Hyland, Jiang, 2017: 19).

- Описание процесса исследования (например: *to study the similarities and differences; find differences between; grab immediate attention; discuss the importance of; in our discussion we follow; to review literature; describe the importance of; we classify the information; in the current study, we investigated; the*

data were analysed; this study investigated; we develop a new approach; this experiment was run; the data were analysed according to; to view the proofs; to develop an alternative hypothesis; our third hypothesis predicted; this provides further evidence; these facts imply; to present and support a position; to present claims). Приведём примеры предложений:

To do this, we develop a new approach to thinking about the origins of language and cognition: we consider computational systems that are constrained in some dimensions, but subject to random chance in others (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1).

This study investigated the effects of time pressure on face-matching accuracy (Fysh, Bindemann, 2017: 4).

- Ссылки на предшествующие исследования по теме (например: *other studies have shown; other research has shown; some studies have highlighted*). Например:

For example, Wang [31] demonstrated that priming Asian Americans with their individualistic American-self or collectivist Asian-self determined whether they reported more self-focused details, such as references to personal emotional and judgements, or more socially orientated memories, such as references to relationships and group actions (Taylor et al., 2017: 3).

For some analysts, audience is actual people outside a text whom the writer must accommodate, whereas for others, it is a fiction embodied in the writer's rhetorical choices (Kirsch & Roen, 1990; Park, 1986; Selzer, 1992) (Hyland, 2001: 550).

- Иллюстрация материала исследования (например: *these sources indicate; Figure 1 shows that; Table 3 shows; Figure 3 represents; this shows that; the databases show; we can see in Table 5 that; for example; for instance; Table 5 presents; we can see from Figure 2 that; the results are contained in a table; the table shows that; as we can see from Figure 3; one example is; the third example concerns; as these examples suggest; as shown in Figure 1; characteristics are summarized in Table 1*). Приведём примеры предложений:

As shown in figure 1, compared to their use in truthful statements, first-person pronouns were used the most by North African participants when lying and the least by White British participants when lying ... (Taylor et al., 2017: 6).

Table 1 shows the devices initiating these interactions in rank order, ... (Hyland, 2001: 554).

Findings from these studies are summarized in table 1 (Buckley, Boudot, 2017: 4).

- Выражение противоположной точки зрения (например: *on the other hand, however, although, at the other end of the cline, nevertheless, otherwise, although, unlike the other, by contrast, conversely, arguably, in contrast to, contrary to this prediction*). Приведём примеры предложений:

Contrary to this prediction, however, the current study obtained a comparable effect of time pressure on face-matching performance (Fysh, Bindemann, 2017: 11).

On the other hand, a declarative title states the outcome and it is believed that a casual reader may then not have much curiosity left for reading the entire paper (Bavdekar, 2016: 53).

- Указание на итог, вывод, находку, открытие (например: *in sum; overall; so; thus; the results suggest; the result may be that; the findings of this paper are specific; we present and discuss the results of the present research; this study has illustrated that; there is considerable evidence; thus; in sum; to result in; we admit that; to summarize; we admit that; we also found; the results also show; these results indicate; these generally confirm that; as a result; these results therefore indicate; the researchers found; these findings raise some important concerns; research has indicated; our findings point to; our findings suggest; the current results; the results demonstrate; this experiment investigated the effects of; our findings show; as a consequence; to acknowledge the strengths and limitations of a case; our results explain; this theorem results*). Приведём примеры предложений:

As a result, most directives tend to be citational in the soft fields, a less threatening role than those that explicitly tell readers how to interpret an argument (Hyland, 2001: 565).

To summarize, it is not easy for authors to select an appropriate title; since multiple (at time, contrasting and conflicting) factors need to be considered while finalizing a title (Bavdekar, 2016: 55).

This theorem results very directly from the definition of conditional probability $P(X/Y) = P(X \cap Y) / P(Y)$ (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 4).

- Связь с последующей информацией (например: *the next step is; in the next section I turn to the topics; further research in other fields; we will discuss these issues; further studies are warranted*). Приведём примеры предложений:

In the following sections, I will discuss these devices in more detail and draw some tentative links between reader engagement and the discursal preferences of different fields (Hyland, 2001: 550).

In sum, writers must acknowledge the strengths and limitations of a case, the possibilities of another explanation, and the necessity of negotiating with readers (Hyland, Milton, 1996: 147).

Наряду с этим, в текстах научных статей часто используются следующие глаголы и глагольные словосочетания: *to state, to examine, to take account of, to confirm, to contribute to, to research into, to concern with, to clarify, to observe, to fill a research gap, to conclude, to raise concerns, to test hypotheses, to reason, to indicate, to argue, to analyse, to consider, to mean, to note, to show, to believe,*

to be based on, to be dominated by studies of, to address a question, to explore the effect, to result in и другие. Например,

*In this article we **explore** the ways in which academic citation practices have changed over the past 50 years* (Hyland, Jiang, 2017: 1).

*While perhaps an unconventional paper for this journal, I hope these methods **clarify the term**, document its main areas of focus and indicate its current strengths, limitations and directions* (Hyland, 2017: 16).

Кроме того, в текстах исследуемых статей употребляются существительные и именные словосочетания: *research articles, citations, subject of this article, contribution, argument, findings, research questions, researchers, area of study, current experiments, theorem, analysis, in this study, focus on, reason for, at the other end of the cline, from the construct point of view, in other words, in the current paradigm, in conclusion* и другие. Например:

*Explicit features of reader orientation are **the subject of this article*** (Hyland, 2001: 552).

*Our **approach** is to consider constraining a formal language *L* in some way and examining what the constraint naturally leads to under an assumption of randomness for the aspects which are unconstrained* (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 2).

Отмечается обильное использование когезийных связок (о когезии смотри подробнее в разделе 4.2.1) *much more equally; similarly; surprisingly; not only, but also; in fact; of course; in spite of; also; in addition to; in this way; although; clearly; for completeness; critically; it is true that; traditionally; analogously; even more remarkably; indeed; accordingly*. Например:

***Taken together**, these findings suggest that time pressure only exerts a relatively moderate effect on face matching, both with optimized stimuli [26] and under the more taxing conditions of the current experiments* (Fysh, Bindemann, 2017: 11).

***In short**, we expect the title to attract readers so that the article is read, appreciated and cited* (Bavdekar, 2016: 53).

***In particular**, the growth of managerialism in academia and the rise of an accountability culture places ever-greater demands on academics ...* (Hyland, Jiang, 2017: 20).

В строго академических научных текстах эмоциональные языковые элементы, как правило, не используются. Экспрессивно-эмоциональные средства языка (в частности, тропы) здесь скорее подчинены экспрессии мысли, чем экспрессии чувства. Как отмечает Н.Я. Милованова, «экспрессивность – эмоциональность естественна и необходима, так как она обычно усиливает, оттеняет уже аргументированную логически мысль автора» [Милованова 1976:

142]. Следует также отметить, что назначение этих средств языка в научном стиле иное, чем в других. В научной речи они служат цели пояснения, конкретизации, достижения доступности изложения [Валгина, 2003: 128].

Язык академической статьи содержит элементы межличностного взаимодействия, в которых отражаются оценочные компоненты (т.е. даётся своего рода оценка проведённого исследования другими учёными), компонент вовлечения реципиента, компонент убедительности (прагматический компонент, см. параграф 3.7). Опишем более подробно вовлечение реципиента в научный спор. Согласимся с К. Hyland [Hyland, 2017 (a): 7], который среди источников вовлечения читателя выделяет следующие:

- Хеджинг, т.е. элементы, позволяющие автору статьи выражать сдержанную, некатегоричную позицию: *it is likely that, possible, about / around (приблизительно), this may be generally true, one might speculate that, perhaps more importantly, these findings might arise, it seems plausible, it may be that; as might be expected* и др. Приведём примеры:

One might speculate that the discursal turn in the social sciences has affected the treatment of secondary sources (Hyland, Jiang, 2017: 9).

It seems plausible that individuals with collectivist backgrounds will be more concerned with reducing the extent to which others are associated with the lie ... (Taylor et al., 2017: 2).

As Pennebaker [21] notes, the underlying mechanism that connects use of first-person pronoun with honesty is likely self-attention of the kind observed by Wicklund [22] in his studies of US undergraduate behaviour (Taylor et al., 2017: 2).

- Бустеры / усилители (boosters), т.е. элементы, подчёркивающие силу аргументации автора и уверенности в своей позиции: *in fact, definitely, it is clear that* и др. Например:

In fact, it is perhaps now one of the most commonly employed methods for approaching specialist written texts, so that a simple Google search produces over 154, 000 hits, Google Scholar returns some 185,000 documents containing the term and the Web of Science encompasses over 270 papers on the topic (Hyland, 2017: 16).

- Маркеры отношения (attitude markers), т.е. маркеры, которые выражают отношение автора к научной проблеме: *unfortunately, I (dis)agree, surprisingly* и др. Например:

Surprisingly, there are considerable similarities between the two student corpora in both the overall frequencies of epistemic devices and in the specific items used (Hyland, Milton, 1996: 151).

- Маркеры вовлечённости (engagement markers), т.е. маркеры, которые способствуют выстраиванию отношений с читателем: *consider, note that, you can see that* и др. Например:

We note that this second result holds for a huge range of possible distributions P [•], including the one defined by (1) (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 4).

Equally, we can see the writer's construction of readers through presuppositions of their knowledge and beliefs (Hyland, 2001: 551-552).

- Самоупоминания (self mentions), т.е. ярко выраженные ссылки на автора: *I, we, my, our*. Например:

We can see from Figure 2 that writers overwhelmingly favour putting others' words into their own (Hyland, Jiang, 2017: 9).

We showed that an infinite language should not be very strongly expected or unexpected through diachronic forces that create only complex processing mechanisms or grammars (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 4).

Our use of two lie conditions stems from a recognition that different kinds of lie may elicit different language use [26,43] (Taylor et al., 2017: 5).

К одному из способов вовлечения реципиента в научную дискуссию относим процесс диалогизации, который усиливает логическую выразительность текста академической статьи. Диалогизация рассматривается как динамическая, иерархически организованная система языковых средств, репрезентирующих факт наличия диалогичности как категории текста. При этом диалогизация может быть межсубъектной, интертекстуальной, внутритекстовой. В тексте статьи реализуется именно межсубъектный тип диалогизации, который указывает на наличие диалога между автором и читателем – основными антропоцентрами коммуникативного процесса, где автор выступает в коммуникативной цепи адресантом, а читатель – адресатом [Скорик, 2008: 98].

Как справедливо отмечает К. Hyland, представление и доказательство своей позиции всегда предполагает диалог, в который читатель вовлекается как участник дискурса. К элементам диалогизации относятся: 1) личные местоимения первого и второго лица (I, we, you); 2) притяжательные местоимения

(my, our, your); 3) отступления личного характера (personal asides); 4) директивы (directives) (например, *note ...*, *remember ...*, *what we now need to examine, it is important to understand*); 5) вопросительные предложения (реальные и риторические); 6) апелляция к общеизвестным для научного сообщества фактам (например, *of course, it should be obvious, this tendency obviously reflects, this measurement is distinctly different*). Все вышеперечисленные элементы являются риторическими стратегиями, которые носят (имеют) диалогический характер [Hyland, 2001(a): 553]. Приведём примеры из материала исследования:

So, while our [притяжательное местоимение] *epistemic categories seek to capture the general sem-antic meaning of items from maximum to minimum certainty, we* [личное местоимение] *admit that precise categorisation is uncertain in some cases* (Hyland, Milton, 1996: 153).

Before we get to the actual task of describing how a title should be written, let us [директива] *describe the role that the titles are expected to play* (Bavdekar, 2016: 53).

The questions we set out to answer in this study are the following:

- 1. what information characterizes a weaving tradition, and where does it reside?*
- 2. how is this information passed from generation to generation?* (Buckley, Boudot, 2017: 2).

Подытоживая вышесказанное, приходим к следующим выводам

А. Своеобразие лексического наполнения текста академической статьи заключается в приоритетном употреблении научной терминологии (общенаучной и узкоспециализированной). К языковым средствам, раскрывающим содержание академической статьи, относятся средства, описывающие начало изложения; определение темы и цели исследования; активизацию мысли; ожидания от авторов; упоминание об основах исследования; логическое выделение; описание методов исследования; описание материалов исследования; связь с вышесказанным; описание этапов исследования; описание процесса исследования; ссылка на других исследователей и предыдущие исследования; иллюстрация материала исследования; выражение противоположной точки зрения; указание на итог, вывод, находку, открытие. Наряду с этим, широко используются когезийные связки.

Б. Выбор речевых единиц подчиняется авторскому «я» с контактно-устанавливающей функцией. Элементами межличностного взаимодействия в тексте статьи считаются оценочные компоненты, компонент вовлечения

реципиента, компонент убедительности. В параграфе подробно был описан компонент вовлечения реципиента в научный спор как наиболее значимый. Данный компонент раскрывается при наличии таких элементов, как хеджинг, Бустеры, маркеры отношения, маркеры вовлечённости, самоупоминания.

В. Наиболее эффективным в ряду иных способов вовлечения реципиента в научный спор является процесс диалогизации, который выражается в употреблении личных местоимений первого и второго лица; притяжательных местоимений; отступлений личного характера; директивов; реальных и риторических вопросительных предложений; апелляций к фактам, известным реципиенту.

4.1.3. Лексическое оформление текста академического эссе

Специфической чертой академической прозы выступает её лексикоцентричность. Как справедливо отмечает М.П. Котюрова, «именно слово в научном тексте является необходимой предпосылкой для последовательных операций с понятиями в процессе формирования мысли» [Котюрова, 2006(а): 258].

Для удачного воплощения замысла эффективного университетского эссе на английском языке следует учитывать лексическое наполнение текста. «Академическая лексика», т.е. лексика, используемая во время образовательного процесса, а также на конференциях для студентов и преподавателей, неоднородна и, независимо от жанра, включает в себя следующие относительно самостоятельные группы:

- 1) нетерминологическую;
- 2) общенаучную;
- 3) терминологическую;
- 4) университетскую лексику.

Каждая из этих групп выполняет в языке академической коммуникации свою функцию. Нетерминологическая лексика формирует нейтральную словесную ткань специального текста [Котюрова, 2006(а): 260].

К общенаучной относят лексику, используемую в научных и академических текстах всех областей знаний. Данный лексический пласт используется для толкования и связи научных понятий, для выражения их отношений между ними. Благодаря интеграции и дифференциации наук, пласт общенаучной лексики имеет тенденцию к расширению. К данной лексической группе относятся лексемы типа *problem, task, issue, hypothesis, conclusion, discussion, result, principle, criterion, conception*, т.е. имена существительные, которые маркируют этапы развёртывания научного содержания от постановки проблемы до вывода [Там же: 258].

Университетская лексика включает в себя несколько лексических групп, которые, номинируют типы учебных заведений, состав студентов, дисциплины и курсы, типы студенческого жилья, виды занятий, методы обучения и т.д.

По ходу исследования лексического оформления заявленных жанров является важным факт, заключающийся в том, что наряду с вышеупомянутыми группами, конституирующими академическую лексику, в текстах исследуемых жанров периодически встречаются межстилевые вкрапления, или «иностилиемы» [Карагодская, 2013: 181]. В частности, в текстах академических жанров встречается лексика разговорно-бытового стиля. В первую очередь, это присуще жанрам академического эссе и лекциям. Так, в тексте эссе студент может переходить на разговорно-бытовой стиль с целью использования стилистических приёмов для экспрессивного выражения мысли. В лекциях для установления более тесного контакта со студентами профессор может посвятить несколько минут рассказу о себе, своей биографии и научной деятельности.

Кроме того, велика вероятность «переключения» на разговорно-бытовой стиль в вопросно-ответной части лекции, когда вопрос или ответ могут вызвать

повышенные эмоции у аудитории. Также следует помнить о том, что межстилевые вкрапления встречаются естественным образом, например, в лекции по юриспруденции, когда необходимо использовать терминологию данной науки и приводить примеры юридических документов.

Переход на разговорно-бытовой стиль при общении студенческого сообщества с профессорско-преподавательским составом в некоторой степени уравнивает участников общения, нивелируя их статусные различия. Данные ситуации могут преследовать разные цели: 1) объяснить или проиллюстрировать сложный материал по предмету более простым языком; 2) при неинституциональном общении преподавателя и студента, например, с целью выяснить причину отсутствия студента на занятии, или поинтересоваться здоровьем студента и его готовностью продолжать обучение.

Кроме разговорно-бытовых, в академическом дискурсе также можно наблюдать вкрапления из публицистического стиля. Общеизвестно, что каждый крупный университет имеет академические издания, в частности, онлайн прессу, в которой активно обсуждаются жизнь, проблемы и перспективы академического сообщества. Жанр академической прессы является предметом отдельного исследования.

Анализ многочисленных инструкций по написанию академического эссе в современном английском языке выявил целый ряд характерных признаков, соблюдение которых, во-первых, формирует сам жанр академического эссе, а во-вторых, способствует созданию полноценного текста эссе. Следующие характеристики являются общими для академических эссе разных типов:

1. *Мысли выражаются разнообразно.* Структура предложений и вокабуляр разной сложности являются базовыми отличительными признаками эффективного письма. Во избежании повтора фраз по возможности используются синонимы. Именно разнообразное / вариативное лексическое и структурное воплощение идей «оживит» текст и сделает его запоминающимся.

Остановимся подробнее на каждом из этих двух признаков. Итак, в процессе написания эссе необходимо подбирать синонимы, это разнообразит текст и вызовет бóльший интерес у реципиента. Как известно, синонимы практически не имеют идентичных значений, поэтому необходимо подбирать их тщательно и не менять регистр / стиль. Следует помнить, что точность выбора синонима зависит от контекста. Так, например, обе лексемы «*student*» и «*pupil*» можно использовать при описании учащегося школы, однако, когда речь заходит о студенте университета, обычно используется лексема «*student*». Возможным синонимом также может быть слово «*scholar*» (архаичное значение «1. школьник, школьница; 2. студент университета» в словаре «WoordHunt». URL: <https://woordhunt.ru/word/scholar>; «a person who studies a subject in great detail, especially at a university» в «Cambridge Dictionary». URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/scholar>; «1. a learned person, esp in the humanities; 2. a person, esp a child, who studies; pupil; 3. (Education) a student of merit at an educational establishment who receives financial aid, esp from an endowment given for such a purpose; 4. *South African* a school pupil в словаре «Collins English Dictionary – Complete and Unabridged», 12th Edition, 2014), но оно принадлежит формальному стилю. Подобным образом для номинации университетского преподавателя могут использоваться лексемы «*lecturer*» и «*teacher*», но школьного учителя называют «*teacher*», старомодные наименования / вышедшие из употребления наименования – «*master*» и «*mistress*».

Приведём примеры некоторых синонимичных пар слов, широко употребляющихся в академической сфере (см. Таблицу 9):

Таблица 9. **Синонимы в академической коммуникации**

<i>Существительные</i>	<i>Глаголы</i>
<i>goal – target</i>	<i>reduce – decrease</i>
<i>study – research</i>	<i>achieve – reach</i>
<i>results – findings</i>	<i>alter – change</i>
<i>area – field</i>	<i>evaluate – examine</i>
<i>method – system</i>	<i>maintain – insist</i>
<i>option – possibility</i>	<i>predict – forecast</i>
<i>statistics – figures</i>	<i>prohibit – ban</i>

<i>framework – structure</i>	<i>retain – keep</i>
<i>trend – tendency</i>	<i>strengthen – reinforce</i>
	<i>accelerate – speed up</i>

Следует учитывать тот факт, что ряд базовых слов академического дискурса, такие как, например, «*culture*», «*economy*», «*society*», «*science*», не имеют полноценных синонимов [Bailey, 2003: 79-80].

Разнообразие выражения мысли также можно добиться, если выстраивать предложение не по классической модели «подлежащее + сказуемое + прямое дополнение», а, например, начать его с причастного оборота, вводной фразы и т.д. Например:

Wrapping up, technology affects socializing of children (эссе «Negative Effects of Technology on Society»). *As a matter of first importance, human exercises crush characteristic assets* (эссе «Impact of Human Activities on Earth»).

2. *Вместо пассивного залога употребляется активный.* Активный залог, при котором подлежащее является производителем действия, выраженного сказуемым, считается намного более убедительным способом привлечения внимания. Например:

An effective teacher utilises aspects of their background, professional knowledge and personality to boost students' academic growth (Whitton, Barker, Nodworthy, Sinclair, Phil, 2004) (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).

A person's social class will depend on where they are from, what they do for a living, where they achieved their education, who they are connected to and how powerful their people may be, how much wealth they have and their position in society (эссе «Social Stratification and Class»).

3. *Местоимения первого лица «I», «me», «tu» к употреблению не рекомендуются.* Данное правило нарушается только в том случае, если текст представляет собой нарратив от первого лица. Реципиент больше заинтригован, если мысли автора направлены на описание ситуации в общем и целом [The Five Paragraph Essay: URL: https://www.internationalstudent.com/essay_writing/essay_tips/].

Одновременно с этим употребление местоимения «*we*» вполне уместно в том случае, когда подразумевается всё человечество, и данная лексема используется для обозначения «общего» продуцента или реципиента. Например:

When we talk about parts of body and their function, it is the general concept that we are talking about biology (эссе «Importance of Physics in our Daily Life Essay»).

4. *Используется исключительно релевантная лексика в рамках жанра эссе.* При создании эссе необходимо тщательно подбирать лексику. Так, например, не рекомендуется употреблять сокращённые отрицательные формы типа «*can't*», «*wouldn't*» и т.д., а также усечённые формы слов, например, «*uni*» вместо «*university*», т.к. они сигнализируют о неформальности общения, в то время как академическое письмо осуществляется в формальном контексте. Например:

*The thing this really shows you is how much independence and control over your own schedule you will have at **university**. Unlike school where lessons are scheduled throughout the day, at **uni** you are more likely to have a few lectures, ...* (эссе «A day in the life of a university student»).

В приведённых в качестве примера предложениях видим одновременное использование полной и усечённой формы лексемы «*university*». Это свидетельствует о том, что несмотря на рекомендации, в текстах реальных эссе норма и отклонения от нормы могут сосуществовать.

5. *Академическое эссе пишется чётким языком, мысли выражаются прямолинейно.* Чтобы этого достичь, необходимо:

- *Использовать формальную лексику.* Так как академический дискурс и, как следствие, все конституирующие его жанры являются институциональными, слова, используемые в повседневной коммуникации, считаются неприемлемыми в академическом эссе. К ним, в частности, относится неофициальная разговорная бытовая лексика. Чтобы язык звучал более формально, следует избегать следующих маркеров неформального языка: сленг, клише, коллоквиализмы [Communicating in the University Culture: URL: <https://www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/10/1-cover.pdf>]. Например:

Knowledge and understanding of the curriculum must also be taken into account when setting up the plan so learning outcomes can be met (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).

В англоязычных инструкциях и рекомендациях по написанию академического эссе встречаются противоположные мнения по поводу употребления аббревиатур. В некоторых источниках [например, Communicating in the University Culture, URL: <https://www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/10/1->

[cover.pdf](#)] их приравнивают к маркерам разговорного языка и поэтому в тексте академического эссе употреблять не рекомендуют. Однако мы, вслед за S. Bailey, согласны с тем, что аббревиатуры считаются важной чертой современной английской лексики. Они используются во всех академических предметах для удобства и экономии пространства и времени, умелое обращение с ними облегчает процесс академического чтения и письма. Среди аббревиатур выделяются следующие группы:

- а) сокращённые / усечённые слова, например, *lab (laboratory)*;
- б) акронимы, например, *UNESCO*;
- в) другие, например, инициальные аббревиатуры типа *BBC*. В эту группу входят названия стран, организаций, компаний, а также аббревиатуры, которые встречаются только в письменном варианте английского языка, например, *PTO = please turn over*, *Rd = road*. Например:

The occurrence of both in-vivo and in-vitro effects of VEGF blockade provides evidence of a direct protective effect of VEGF on the tubular cell (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»). Под «*VEGF*» подразумевается «*vascular endothelial growth factor*».

Новейшей тенденцией в практике использования аббревиатур является то, что употребление сокращённых слов не предполагает обязательного знания полной формы лексемы. Приведём пример аббревиатур из области экономики и бизнеса:

GDP = gross domestic product

PR = public relations

PLC = public limited company

CEO = chief executive officer

IMF = International Monetary Fund

WTO = World Trade Organisation

Существует ряд аббревиатур, которые можно встретить во всех письменных академических жанрах. К ним относятся:

cf. = compare

e.g. = *for example*

et al. = *and others* (употребляется, когда подразумеваются несколько авторов)

Fig. = *figure* (для диаграмм, графиков, схем, карт)

ibid. = *in the same place* (употребляется, когда нужно сделать отсылку на источник, упомянутый непосредственно только-что)

i.e. = *that is*

K = *thousand*

op. cit. = *in the source mentioned previously* (в источнике, упомянутом ранее)

p.a. = *yearly*

pp. = *pages*

re = *with reference to* (Bailey, 2003: 87-88).

Приведём пример:

*Once liberated in the extracellular space, adenosine is either recycled (e.g., through dipyr-
idamole-sensitive carriers) or interacts with cell surface Adenosine Receptors (ARs)* (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

Остальные аббревиатуры специфичны для данной предметной области и требуют пояснения. Например:

*It is very easy for professionals to trace and spy on any electronic device that connects to
a network by simply tracking the IP location using programs then establishing connections by
dominating over foibles resulting in accessing data of the user* (эссе «Negative Effects of Tech-
nology on Society»). Полная форма аббревиатуры «IP» – «Internet Protocol».

- *Использовать лексему «figure»* при оформлении и отсылки к визуальной информации в тексте. Эта лексема употребляется для названия карт, графиков, схем и т.д., однако для таблиц употребляют лексему «table» [Bailey, 2003: 84].

- *Использовать «правильные/сильные» глаголы.* Авторам академического текста рекомендуется использовать правильные глаголы вместо фразовых глаголов, характерных для разговорного английского языка, например, «establish» вместо «set up». Например:

*We resolved to investigate the mechanisms of cyclosporine induced nephropathy as nondi-
abetic chronic nephropathy model in present study* (эссе «Investigating the level of VEGF in two
different chronic nephropathy models»). Глагол «resolve» употребляется вместо
выражения «take up one's mind».

- *Использовать специализированную лексику, в частности, глаголы, вводящие цитаты.* Вместо чрезмерного употребления глаголов «say», «show», «report» в академическом эссе рекомендуется использовать более специфические глаголы, указывающие на «научность» речи, такие как «assert», «claim», «argue», «infer», «reason», «postulate», «illustrate» [Using Appropriate Words in an Academic Essay: URL: <https://www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/10/chapter03.pdf>]. Например:

*Sociologists **argue** that some form of social stratification occurs in every society in the world despite that everyone claims to want an equal society (Burton, 2013) (эссе «Social Stratification and Class»).*

- *Использовать уместные переходы / связки.* Переходы играют важную роль в создании академического эссе. К ним относятся лексические единицы типа «moreover», «furthermore», «on the one hand». Они помогают создать эффект связности и логичности, а также являются своего рода указателями для реципиента при отслеживании потока мысли продуцента текста. Выбирая подходящие переходы, автор создаёт логическую связь, благодаря которой читатель воспринимает содержание текста именно так, как задумал автор. Так, выражение «on the other hand» нужно употреблять, когда подчёркивается контраст / противопоставление с точкой зрения, выраженной в предшествующем предложении. Лексемы «moreover» и «furthermore» используются при намерении автора привести ещё один довод в поддержку аргумента автора. Если в предложении присутствует наречие «also», в связующих словах нет необходимости, т.к. упомянутая лексема вполне адекватно связывает последующую мысль с предыдущей. Приведём ещё один пример: выражение «on the contrary» используется, чтобы указать на противопоставление завлению, выраженному ранее или подразумеваемому [Using Appropriate Words in an Academic Essay: URL: <https://www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/10/chapter03.pdf>]. Например:

***Moreover**, privacy is negatively affected due to spying and stealing of information of users. **Furthermore**, socializing is affected by rapid change of temper and lack of social skills (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).*

- *Использовать лексические единицы, указывающие на логическую связь.*

Например:

First, glucose can scavenge NO. Second, there is an impairment of eNOS activation. A third mechanism could be oxidative stress, which quenches NO to form peroxynitrite. Fourth, the formation of advanced glycation products in diabetes may also result in the consumption of endothelial NO. Fifth, both asymmetric dimethyl arginine and uric acid are commonly elevated in diabetes and can reduce endothelial NO bioavailability. Finally, NO may bind to glycosylated deoxyhemoglobin (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

- *Избегать избыточности выражения.* Лаконичность также считается хорошим тоном в академическом письме. Она заключается в умении не добавлять к тексту ничего лишнего ради эмоционального эффекта. Чтобы не писать лишнего, автор должен задаться вопросом, в достаточной ли мере написанный текст передаёт замысел и намерения автора. Например, если перед студентами стоит задача написать об эвтаназии, в эссе не следует упоминать о самоубийстве.

Избыточность также может проявляться при использовании прилагательных в сравнительной или превосходной степенях сравнения. Приведём два примера:

*There is a **more** preferable method to do this.*

*This is **the most unique** case we have yet seen.*

В первом случае семантика глагола «*prefer*» предполагает, что кому-то описываемый метод нравится больше и, следовательно, в первом примере «*more*» является избыточным. Во втором примере прилагательное «*unique*» означает, что описываемому случаю нет равных, поэтому степеней уникальности быть не может.

Другая проблемная область – употребление предлогов. Их часто ошибочно используют с глаголами, с которыми они не должны употребляться. Например: «*comprise (of)*», «*emphasise (on)*», «*stress (upon)*», «*despite (of)*», «*discuss (about)*», «*request (for)*».

Признак избыточности также может распространяться на морфемную структуру слова. Так, в лексеме «*irregardless*» присутствуют две отрицательные морфемы: префикс *ir-* и суффикс *-less*. Лексема «*regardless*» кажется вполне достаточной.

- *Соблюдать употребление слов в их прямых, непереносных значениях.* Правильный выбор лексических единиц не только помогает убедить реципиента, но и делает текст важным и серьёзным в глазах читателя. Однако в том случае, если употребляются непонятные, двусмысленные слова, велики шансы того, что текст эссе будет воспринят неправильно. Так, часто путают слова «*suspect*» и «*doubt*», «*access*» и «*assess*», «*personal*» и «*personnel*» и некоторые другие [Using Appropriate Words in an Academic Essay: URL: <https://www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/10/chapter03.pdf>].

- При сопоставлении предметов и понятий *активно пользоваться лексическими способами выражения сравнения.* Чтобы подчеркнуть сходство, можно употребить конструкцию «*as ... as*», например:

Engaging students in learning is just as important as teaching the students (эссе «What Makes a Teacher Effective?»). *Adenosine is a critical mediator during ischemia and hypoxia and contributes to diseases as diverse as inflammation and carcinogenesis* (30) (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

При этом для количественных сравнений могут употребляться выражения «*half as*», «*three times as*» и другие. Кроме этого, сравнения звучат более точно, когда перед прилагательным в сравнительной степени стоят наречия «*slightly*», «*considerably*», «*significantly*» [Bailey, 2003: 57].

- *Уместно использовать дефиниции в тексте эссе.* В академическом письме определения, как правило, необходимы в двух случаях: 1) во вступлении, чтобы объяснить значение слова или фразы из названия; 2) чтобы объяснить слово или фразу, которая является слишком специфической и встречается только в тематических словарях, или слово или фразу, которая недавно вошла в употребление и ещё не приобрела общепринятого значения [Bailey, 2003: 60].

При введении в текст дефиниций могут применяться разнообразные способы:

- а) приводятся примеры, которые классифицируются по группам и рассматриваются продуцентом по отдельности;
- б) используются категориальные слова типа «*process*», «*system*», «*effect*»;
- в) цитируется дефиниция другого автора.

Во вступлении к эссе уместно дать определение термина из заголовка эссе (при его наличии), даже если значение термина известно реципиенту. Это означает, что продуцент внимательно продумал тему, прояснил её для себя, уточнил некоторые понятия и чётко понимает, о чём нужно писать. Например:

*The term **social stratification** refers to the grouping of social classes within a society. This is a specific form of inequality, and the effect of this is that certain groups in society are seen as having a higher status or rank than others based on power and wealth* (эссе «Social Stratification and Class»). *Convection is a process of movement of molecules in liquid and gases* (эссе «Importance of Physics in our Daily Life Essay»).

- Многие эссе требуют от продуцента изучения темы с разных, порой противоположных точек зрения; и, как правило, в заключении необходимо поддерживать одну из них. Эссе такого типа называются «эссе с элементами рассуждения» / «discussion essay», «эссе "за и против"» / «for and against essay» и «эссе с элементами аргументации» / «argument (argumentative) essays». Приведём примеры тем эссе с элементами аргументации для студентов университета, сложность которых существенно увеличивается по сравнению со школьными темами:

- *Is there enough evidence to prove that news sources have a biased agenda?*
- *Would the legalization of marijuana as a recreational drug be economically justifiable?*
- *Can we constitute Russia as a superpower alongside the USA and China?*
- *What was the most influential technological advancement in the history of humanity?*
- *Should we sacrifice some public services for lowered tax brackets?*
- *Production and sales of tobacco must be made illegal.*

- *Death sentence should be activated in every country of the world.*
- *Smoking in public places has to be banned.*
- *Alcohol usage should be controlled.*
- *They should not sell alcohol beverages after 11 P.M.*
- *Energetic drinks should be banned and made illegal*
- *Should court proceedings be documented for television?*
- *The most suitable age to have a right to vote.*
- *When can citizens start drinking and smoking (specific age)?*
- *On the whole, is there justice for all?*

Как следует из примеров, темы могут быть заявлены как в форме утверждения, так и в форме вопроса.

Вокабуляр для обсуждения

(discussion vocabulary)

+

(minor) benefit

advantage

a positive aspect

pro (informal)

plus (informal)

Перекрёстная ссылка

(cross reference)

–

(serious) drawback

disadvantage

a negative feature

con (informal)

minus (informal)

Для выражения собственного мнения вместо фразы «*I think*» не рекомендуется использовать безличные конструкции типа:

It is widely believed that ...

Most people consider that ...

It is generally agreed that ...

It is probable/possible that ...

This evidence suggests that ...

Однако при возникновении необходимости защитить противоположную точку зрения, можно использовать следующие выражения:

It can be argued that ...

It has been suggested that ...

Some people believe that ...

Прежде чем выражать собственное мнение, необходимо показать, что продуцент ознакомлен с релевантными источниками информации и изучил достаточное количество фактов, иначе эссе не будет представлять собой особой ценности [Bailey, 2003: 61-63]. Например:

- *Корректно использовать цифры и числовые выражения.* Обсуждение статистических данных считается важной частью ряда академических эссе. С этой целью используются числовые и количественные выражения. Представляя числовые данные, не следует перегружать реципиента избыточными деталями. В отдельных случаях для упрощения восприятия текста конкретное число уместнее заменить словом, выражающим общее количество. Для описания количества, как правило, используются следующие слова и выражения: «few» в значении «менее, чем ожидалось», «several», «various», «dozens of», «scores of», а также «thousands», «hundreds», «millions».

Для облегчения восприятия статистических данных можно использовать следующие выражения: «a third/a quarter», «twice/three times», «the majority/the minority», «a tenfold increase», «fifty per cent», «to double/to halve», «on average», «the most/the least» [Bailey, 2003: 70-71]. Приведём примеры на употребление чисел и цифровых выражений:

*Slavery has legally been abolished in many countries but there is still evidence of at least **400 million** people living under conditions that amount to slavery* (эссе «Social Stratification and Class»).

*Crawford (2011) mentioned that due to spending **huge amounts** of time, **huge number of** children were diagnosed by bipolar disorder, anxiety and depression resulting in using **enormous amounts of** psychotropic medications* (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

При введении примеров используются следующие лексические единицы: «for instance» / «for example», «such as» / «e.g.», «particularly» / «especially», «a case in point». Например:

***Case in point** the Amazonas woodlands is the most harm area and as a result many creatures have been doused* (эссе «Impact of Human Activities on Earth»).

Для приведения единичного примера употребляется следующая группа слов: «*in other words*» / «*namely*» / «*that is to say*» / «*i.e.*» / «*viz.*» (сокр. от «*videlicet*» – «*a именно, то есть*»). Последний пример употребляется только в официальной речи.

Подытоживая сказанное, приходим к следующим выводам:

А. К основным правилам лексического наполнения текста академического эссе относятся следующие: разнообразие лексических конструкций; нежелательное использование местоимений первого лица; использование релевантной формальной лексики и «правильных» глаголов; предпочтительное употребление глаголов-лексем вместо фразовых глаголов; использование глаголов, специфических для научной письменной речи; использование уместных логических переходов; корректное употребление лексики; использование лексических способов сравнения; уместное использование дефиниций, цифр и числовых выражений в тексте эссе и другие. Несмотря на существующие правила, в реальных текстах академических эссе наблюдаются некоторые девиации, которые, например, свидетельствуют о том, что в формальный язык исследуемого типа текста вторгаются элементы бытовой разговорной лексики. В частности, можно встретить сокращённые варианты лексем, аббревиатуры, коллоквиализмы.

Б. В языке академической коммуникации наблюдаются межстилевые вкрапления, в частности, из разговорно-бытового и публицистического стилей. На необходимость использования «иностилем» влияет характер общения между участниками академического дискурса, а также необходимость, продиктованная характером учебного материала. Интеракции выступают как оптимальный способ представления сложных связей между смыслами.

4.2. Синтаксическая организация академического текста

4.2.1. Синтаксическое оформление текста академической лекции

За единицу синтаксического анализа современного англоязычного академического дискурса принимаем фрагмент дискурса. Специфика синтаксиса дискурса проявляется и в плане выражения, и в плане его содержания.

Можно утверждать, что синтаксическая форма выступает генератором семантики. Это касается и синтаксиса предложения, и сверхфразового синтаксиса, где смыслопорождение опирается на композицию дискурса. Как отмечал И.Р. Гальперин, именно в составе дискурса у слов и предложений проявляется способность порождать смыслы. При этом форма единиц, вступающих в синтаксическое взаимодействие, позволяет установить и характер этого взаимодействия, и те смыслы, которыми оно результируется. Находясь в синтаксической композиции дискурса, слова испытывают семантическую дивергенцию, которая затем отражается и в их собственном морфо-лексическом плане, закрепляясь, в конечном итоге, – в языковой системе [Гальперин, 1981: 28].

В дискурсе начальное высказывание перспективно связано с последующими, а всякое последующее высказывание ретроспективно опирается на предыдущие. Роль синтаксиса не сводится только к согласованию высказываний между собой – к созданию семантической связанности за счёт разного рода повторов. Главная особенность дискурсивного синтаксиса – это способность порождать нетривиальную семантику, уникальные смыслы, которые либо получают разовую фиксацию в дискурсивной форме, либо остаются в распоряжении говорящих на более длительный срок [Борботько, 2011: 28].

В синтаксической организации академической речи отражаются основные характеристики научного стиля изложения, такие как логичность, обобщённость, абстрактность, точность, ясность выражения мысли. Так как содержание базовых академических жанров ориентировано на передачу сложной системы научных знаний, установление между ними причинно-следственных отношений, синтаксис академической речи тяготеет к сложным конструкциям.

Фразы и сверхфразовые единства в академической коммуникации характеризуются структурной полнотой, наличием однородных членов, союзной связью, разнообразием подчинительных связей и т.д.

В исследовании СФЕ в плане синтактики выделяются два основных направления: а) вычленение и исследование единиц более крупных, чем предложение, путём изучения способов объединения самостоятельных предложений в эти сложные единицы; б) непосредственное изучение языковых средств, с помощью которых осуществляется сцепление предложений в связном тексте [Гальперин, 2007: 70].

Исходя из структурной соотнесённости компонентов СФЕ, выделяются пять основных типов грамматической связи: 1) цепная, 2) параллельная, 3) лучевая, 4) присоединительная, 5) ситуативная (более подробно об этом см. в разделе 4.4.1.). Наличие разных типов СФЕ определяется двумя основными факторами: видами составляющих единства предложений и характером связи между ними. Эти два фактора в свою очередь зависят от функционального стиля, от типа текста, от индивидуальной манеры автора (там же: 71).

Одним из наиболее очевидных синтаксических средств в академическом дискурсе является категория когезии. Когезия как категория в большей мере характерна для текста, а не для отдельно взятого предложения. Она может осуществляться контактным и дистантным способом. Как заявляет И.Р. Гальперин, именно «дистантная когезия, осуществляемая главным образом лексическим повтором (тождественным, синонимическим и/или перифрастическим), обеспечивает континуум повествования» [Там же: 76].

К когезийным средствам в академическом тексте относятся *грамматические, логические, композиционно-структурные и стилистические*. К традиционно-грамматическим признакам, как правило, относятся союзы и союзные речения (*in connection with, that is why, however* и др.); все дейктические средства – местоимения, прилагательные и т.д. (*given, called, mentioned, this, such*

as и др.); причастные обороты. Данные средствами когезии связывают и абзацы, и сферхфразовые единства.

Наречия *already, soon* и др., являясь временными параметрами сообщения, «сцепляют» отдельные события, придавая им достоверность. Такую же функцию выполняют предлоги места, выступающие как пространственные параметры (*nearby, opposite, behind, under, above, in front of* и др.).

К подобным формам когезии относятся и формы перечисления: *firstly, secondly*; графические ср-ва: *a), b), c)*; выделение частей высказывания цифрами: *1), 2), 3)* и т.д.

Важнейшим средством выражения логических связей являются специальные синтаксические средства, указывающие на последовательность развития мысли (*first of all, at first, then, firstly, secondly* и др.); противительные отношения (*however, by the way, at the same time, nevertheless*); причинно-следственные отношения (*therefore, that is why, thanks to, in accordance with, because of, in this connection*); переход от одной мысли к другой (*before we start discussing, it's necessary to stop at, let's turn to*).

Перечисленные средства когезии считаются логическими, т.к. укладываются в логико-философские понятия последовательности, временных, пространственных, причинно-следственных отношений. Именно в них наблюдается пересечение грамматических и текстовых форм связи [Гальперин, 2007: 78-79).

К композиционно-структурным формам когезии относятся такие, которые прерывают последовательность и логическую организацию сообщения разного рода отступлениями и вставками, напрямую не связанных с основной темой повествования. Такие «нарушения», прерывая основную линию повествования, представляют собой второй план сообщения (например, воспоминания, «лирические отступления») [Гальперин, 2007: 82]. Приведём пример использования воспоминаний в тексте лекции:

I remember working thirty-plus years ago on a film biography of the turbulent southern demagogue Huey Long, a film supported generously by the Endowment, when I asked the poet and novelist Robert Penn Warren, whose epic novel All the King's Men was based loosely on Long's life, to read a passage from his remarkable book on camera (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

Нарушением нормы в современном английском языке считается употребление сочинительных союзов в инициальной позиции, например, союза «*and*». Однако такие союзы являются частотными и служат, как правило, для выделения «правого контекста». В отсутствие союза обе части высказывания рассматривались бы как равнозначные [Куралёва, Абдульманова, 2015: 315-316]. Приведём примеры из текстов лекций:

And therefore, I would also welcome the incoming Jefferson Science Fellows to consider this as a possibility. *And* the excitement is there, the challenges are there and eventually, you will also be rewarded for your work, in terms of satisfaction of having done something useful for the countries involved (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

Стилистические формы когезии проявляются в такой организации текста, в которой стилистические особенности последовательно повторяются в структурах сферхфразовых единств и абзацев. Идентичность структур предполагает некоторую степень семантической близости. Если в одном абзаце текста есть структура, которую можно определить, как развёртывающуюся от причины к следствию, то такое же развёртывание структуры во втором или третьем абзаце будет одной из форм когезии [Гальперин, 2007: 83].

В материале исследования выявлены многочисленные связующие элементы, которые встречаются в предложениях в разных позициях (инициальной, финальной и т.д.). К ним относятся: *but; but somehow; but perhaps; let me make it perfectly clear; of course; it seems to me (that); I've always said that; for some reason; and then; maybe; nevertheless; and so; so; even though; I believe; I think; I'm sorry to say; in a larger sense; I believe; in this regard; thus; let me conclude; eventually; however; in some cases; because; this means; for example; first of all; the first one that comes to mind is; besides; well then; let me conclude* и др.

Из примеров следует, что часть связок являются универсальными, т.е. встречаются в предложениях разных типов и в разных элементах композиционной структуры. Однако некоторые связующие элементы занимают в тексте особые места. Так, например, связка “*so the other point I would raise ... is*” подчёркивает логическую последовательность и вводит следующий элемент перечисления. К этому пункту также можно отнести такие примеры, как: “*another thing I want to talk about is*”, “*and then*”. Встречаются связки, выражающие пояснения и повторы, например: “*and again*”, “*that means*”. Имеются связки, указывающие на сравнение и сопоставление, например: “*(so) like this*”, “*and like that*”. Наряду с этим используются связующие элементы, сигнализирующие о наличии причинно-следственных отношений, например: “*and therefore*”, “*because*”. Противительные отношения выражаются при помощи таких выражений, как “*but the important point to remember is*”, “*but what I want to show is*”. Заключительная часть абзаца, раздела, всей лекции может оформляться при помощи следующих связок: “*let me conclude*”, “*and finally*”, “*to sum this up*”. Собственное мнение может выражаться путём таких связок, как “*I would argue*”, “*I believe*”. Также встречаются связующие элементы, выражающие модальность, например: “*maybe*”, “*of course*”, “*obviously*”. Приведём пример:

So, first of all, what is this field of computational social science that has such an impossibly long name and a difficult way to situate within the fields of science? (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

В текстах академических лекций также встречаются следующие когезивные элементы:

• **Ссылочные обороты** (*as scientists say, some scientists believe, according to the scientists* и др.). Например:

The Asian-Pacific region, as I said, there was a disturbing what could be a trend in increased infections and when you look at the color distribution of the changes of infection and this is prevalence, what you can see is, by 2011 there's a lot more darker colors than there were in 1990 (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

But in view of what's going on in the East Asia Pacific, Bill mentioned that one of the major activities of the office that I'm in is facilitating the Asia Pacific Economic Cooperation or APEC (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

And when I was asked to work on the Iraq desk and also talk about the science and technology collaboration, **as Shannon has already described**, somebody was commenting very recently, “The efforts are – something like pushing a boulder up a hill and trying to see it falling down again.” (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

So I was trying to get reasonably clear answers of what they were looking for and sometimes we have got the answers, but sometimes it’s not very easy, **as I mention** [Ссылка на самого себя] (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

Or, **as people say**, “Cheat Mother Nature.” (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

- **Безличные обороты.** Например:

*It is said that fact is sometimes stranger than fiction, and nowhere is that more true than in the case of black holes ... This means at this point of infinite density, **one can't predict the future*** (лекция «Stephen Hawking’s Reith Lecture»).

- **Неопределённо-личные предложения.** Например:

So people try to do this with some pure metals, like copper. Copper itself a very soft metal, as we all know. So **they try** to increase the strength of this material by reducing the grain size and by doing other things (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

The first inaugural is remembered for its beautiful and generous peroration, Lincoln’s emotional plea that “we must not be enemies, but friends,” that we were all, southerner as well as northerner, still connected by “mystic chords of memory,” music, that if listened to, would help us summon “the better angels of our nature” (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

- **Пассивные конструкции.** Например:

The first inaugural is remembered for its beautiful and generous peroration, Lincoln’s emotional plea that “we must not be enemies, but friends,” that we were all, southerner as well as northerner, still connected by “mystic chords of memory,” music, that if listened to, would help us summon “the better angels of our nature.” (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

A similar maximum mass **was calculated** by Soviet physicist, Lev Landau, for a star made entirely of neutrons ... We **wouldn't be affected** by the breakdown of prediction, if the singularities are not naked, that is, they **are not shielded** from the outside (лекция «Stephen Hawking’s Reith Lecture»).

- **Причастия и причастные обороты.** Например:

Even when we did not enjoy support from the NEH, we nevertheless, on every project, adopted its strict guidelines, **employing** the best scholars at every juncture of our multi-year processes, **applying** difficult, critical thinking to a medium more often content with superficial narrative and sentimental emotions (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

*So on the left-hand panel you see a coastal shot of Rhode Island and again you can see very large, very small rocks **jumbled together, bearing the hallmarks of deposition by ice.** On the right you just see this large boulder **sitting all by itself** in a park in New Jersey* (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

- **Вкрапления:**

а) *вставные элементы.* Например:

*These, **mind you**, [вкрапления, нацеленные на привлечение внимания аудитории] these five classical disciplines of social science are the traditional ones that you see often invoked but there are other fields of social science that are not listed here but are as important and as attractive and active. The first one that comes to mind would be, **for instance**, geography, **okay?** (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).*

*We are determined to see things in the simple binary terms that our computer culture revels in, forgetting in the process the complexity that rules our true understanding of family, friendship, faith, and, **I would submit**, the history of our beloved, complicated country (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).*

*But the main point about this is that these disciplinary social sciences have produced a myriad of theories and theoretical approaches, **I would say, I would argue**, in a fairly fragmented way (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).*

б) *уточнительно-пояснительные конструкции*. Например:

*So computational models **to sum this up** [когезийная связка], **especially the variety of models known as agent-based models** [уточняющий элемент] are being developed with increasing realism (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).*

В данном примере наряду с уточняющим элементом присутствует когезийная связка, свойственная для выводов.

- **Функционально-синтаксические средства**, указывающие на:

а) *переход от одной мысли к другой (let's discuss, further we are going to consider, here what I would like to do is, now a word about и др.)*. Например:

Now, in the next few minutes what I would like to say is, you can develop the material (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

Now let's just take a little bit of time to think about how we actually read this record and we'll start at a time which, in geological sense, isn't that long ago, that's about 20,000 years ago, and the picture you see here is a painting that shows, in a sense, what you might have seen in suburban Washington, D.C. 20,000 years ago (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»);

б) *повтор мысли (as I have already mentioned, as I said и др.)*. Например:

As I said, stiffness is another property that we also look for and we were able to change the stiffness of these materials to produce in nano-composites, like aluminum and alumina, magnesium and silicon carbide, and titanium and titanium carbide, titanium nitride (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»);

в) *итог, вывод (so, in conclusion, to sum this up и др.)*. Например:

So in conclusion, I am going to leave you with three ideas here (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Частотная когезийная связка в текстах лекций из материала исследования – «so». Например:

So what I want to do in the next few minutes is talk about our own work with respect to the nanomaterials, and with respect to the development of materials (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

So what we did was produce this titanium in a very, very small grain size, like on the right-hand side, which is very, very small, about 70 nanometers (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

So knowing how the virus is being spread within sub-populations in a country and a region is really important information that guides then how you deploy your resources in a very targeted way. So one of the major breakthroughs in why treatment is so, is even more important than it has been, is this landmark study that was published just last year, it was called “Breakthrough of the Year” by Science Magazine, for the AAAS fellows here, and it basically showed that early HIV treatment prevents HIV transmission (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

Наряду с «*so*» частотными когезийными связками являются «*and*» и «*but*». Например:

But the technology transfer from the laboratory to the industry is going to be a time-taking process ... And this is what we call super-plasticity because plastic means you are able to deform it (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

And what makes it exciting for me is that over the past decade or so, we've learned to read Earth's environmental history using predominantly the chemistry of ancient rocks in a very new way. And that allows us to see how life and environment have interacted with each other through time (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

Для введения в текст примера в текстах лекций распространена когезийная связка «*for example*». Например:

For example, I've collected some slides – some information here (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

Наряду с термином «категория когезии» в лингвистической литературе также встречается термин «категория когеренции». Как утверждает М.Л. Макаров, понятие когеренции шире понятия когезии. Опираясь на западных исследователей, лингвист приходит к выводу, что «когеренция шире когезии, она охватывает не только формально-грамматические аспекты связи высказываний, но и семантико-прагматические (тематические и функциональные в том числе) аспекты смысловой и деятельностной (интерактивной) связности дискурса, как локальной, так и глобальной» [Макаров, 2003: 194].

Чрезвычайно важной в рамках исследуемого дискурса является так называемая «тематическая когеренция», т.е. тип когеренции, который форми-

руется вокруг глобальной темы дискурса и выражается в повторении определенных «тем», в частности, ключевых объектов, фактов, когнитивных структур и т.д., входящих в семантическую макроструктуру глобальной темы дискурса и эксплицитно или имплицитно выраженных в данном дискурсе [Макаров, 2003: 195-196]. Когеренция зависит от статусно-ролевой позиции участников дискурса, типа деятельности и социального института, степени формальности, фиксированности темы и предварительной подготовленности и многих других факторов.

Важной особенностью синтактико-стилистического оформления текстов лекций является использование вопросительных предложений. В основной части лекции вопросы оформляются, как правило, как риторические. «Реальные» вопросы, требующие сиюминутного ответа, задаются в вопросно-ответной части лекции. При этом в материале исследования встречаются вопросы, образованные следующим образом: повествовательное предложение + лексема «right» / «okay» + вопросительный знак в конце предложения. Данная форма построения вопросов является отражением индивидуальной манеры лектора. Например:

*And here, based on social science theory, we can distinguish the kinds of situations, **right**? Under certainty, this hardly ever happens in this building, **right**?* (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

*They are often physical in the form of engineering works, **okay**?* (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Приведём другие примеры вопросов:

So, what was the lay of the land, in terms of HIV/AIDS, that led to these landmark discussions and institution of new policies in global health? [риторический вопрос, на который лектор сам даёт ответ]. *Well, the first thing was, is that the estimated prevalence of HIV in Africa was a serious concern and what you can see here, prevalence is based on the percent of the people or percent of the adult population who were known to be HIV infected* (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

What helps put us back together? What reminds us of our better selves? [риторический вопрос, на который лектор сам даёт ответ]. *The humanities. We have the cure. We test positive* (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

So, what is PEPFAR? PEPFAR has done amazing amounts of activities worldwide and I think they really are a transforming factor in the whole epidemic and really in global health in general [риторический вопрос, на который лектор сам даёт ответ] (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

So what do we need to do long term? [риторический вопрос, на который лектор сам даёт ответ] We still need a vaccine and we need a cure (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

Таким образом, вопросы в представленных примерах обращены напрямую к аудитории; при этом от аудитории ответа не требуется. Ответ может быть дан не сразу после озвучивание вопроса, а позже по ходу лекции.

В материале исследования также встречаются риторические вопросы, содержащие повторы. Например:

“Who are we? Who are we?” That is, who are those strange and complicated people who like to call themselves “Americans?” (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

В тексте академической лекции сложные по составу предложения преобладают над простыми. В рамках сложных предложений количество сложноподчинённых предложений значительно выше числа сложносочинённых. Этот факт объясняется необходимостью доказывать, аргументировать высказываемые мысли, обнаруживать причины и следствия анализируемых явлений. Это достигается рядом синтаксических приемов, в которых принцип сочинения и подчинения предложений совпадает с требованиями логики, т.е. главная мысль содержится в главном предложении, подчинённая мысль – в придаточном [Гальперин, 1958: 426]. Приведём пример сложносочинённого предложения:

Most people probably don't think about it, but the United States has a big burden of tropical diseases, particular in the southern part, and it's like I'm at a Florida university, so we're probably more cognizant of that than researchers in the Midwest for example (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

Среди сложноподчинённых предложений в текстах лекций встречаются предложения с разными типами придаточных: условными, атрибутивными, дополнительными, временными и др. Примером сложноподчинённых предложений могут считаться следующие:

We know that we're living at a time of geologically-rapid environmental change [дополнительное придаточное предложение] (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

The same standard model with a little bit more detail and the detail is interesting because now in addition to the basic entities that we had before [придаточное предложение причины], *we begin to add attributes that characterize each of these entities; and the interesting thing about these attributes is that they are like states of these entities* (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy. Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

So that's really the first feature of an organism that gives it a relatively high probability of entering the fossil record; that is having hard parts – bones, shells, wood, things like that [придаточное предложение сравнения] (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

Okay, let me now turn to applications in foreign-policy. I've spent a little longer on this than I had anticipated but, nonetheless [придаточное предложение сравнения] (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Встречаются сложные предложения с сочинительной и подчинительной связью одновременно (compound-complex sentences). Приведём пример:

The hard times still linger around our cabin door, and it becomes increasingly clear that the ghosts and echoes of our near-death experience have much to teach us today (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

Зачастую в форме простых предложений звучат команды, побуждения к действию или информирование лектором о дальнейших действиях.

Например:

We'll talk more about that in just a moment. ... Again, I'll come back to that in a little while (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Приведём другие примеры простых предложений:

The other important point about this that I want to make is that in addition, if you can read carefully on the slide, you can see some of the – on the legend side, initials called “CRF”. This stands for Circulating Recombinant Forms of HIV (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

So, what is the nature of that record? Well, this is my library. This is the Grand Canyon (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

Простые предложения могут содержать вставки или однородные члены.

Например:

The Civil War has always been, for me, about voices. These voices are belligerent, angry, defiant, beseeching, scolding, coarse, arrogant, lawyerly, terrifying, bittersweet, posturing, forgiving, humane and racist (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

Важной синтактико-стилистической особенностью академической речи является инверсивный порядок слов. Инверсия, наряду с обособлением, умолчанием и некоторыми другими средствами, относится к выразительным синтаксическим средствам. В материале исследования встречаются предложения, в которых на первом месте стоят, например, дополнения, обстоятельства, причастные обороты. Поставленные в начало высказывания, эти члены предложения оказываются логически выделенными в логическом плане. Например:

Embedded in the music, in its riveting biographies and soaring artistic achievement, can be found our oft-neglected conscience, a message of hope and transcendence for all people, of affirmation in the face of adversity, unequalled in that unfolding drama we call American history (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

Armed with that and another important feature, we know that those fossils lived in an environment very similar to coastal Bahamian environments today (лекция «Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet»).

Out of these associations we find the material, the glue, to make our fragile experiment stick, permanent; “a machine,” someone once said of our glorious Constitution, “that would go of itself.” (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

The humanities help make us smarter. From them [универсия], we can appreciate the complexities and undertow of our history, politics and culture (лекция «National Endowment for the Humanities»).

Наличие прямого обращения свойственно только устным академическим жанрам. Так, из исследуемых жанров данный синтаксический элемент встречается, как правило, только в тексте лекции. Например:

That, at least, ladies and gentlemen, is the narrative I have been willing to share over the years from my history, the “Who am I” part (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

Thank you very much, Bill. That was a lovely introduction (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

Частотны случаи употребления следующей конструкции с инфинитивов: *it is + прилаг. + инфинитив*. Например:

It's important to distinguish that items of complexity exist for all three kinds: for social involving humans, for artifacts regarding the artificial constructs that we build, and then in the natural environment (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Композиционную целостность текста также обеспечивают параллелизмы; они используются в начале каждого параграфа и выделяются графически, с целью подчеркнуть речевую значимость каждого пункта [Петрук, 2007: 17]. Кроме того, используются перечисления и повторы; с одной стороны они выполняют когезийную функцию, а с другой – представляют собой стилистические приёмы ритмической организации текста. Например:

When we talk about social sciences, we talk about a variety of fields: multiple fields, so it's really in the plural, right, and this traditional orientation is very disciplinary in orientation [синтаксический параллелизм] (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Another point of view would be, a contrasting point of view [повторы] could be seen also if you think about public policy (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

The important thing about this is that being so simple, it wouldn't work in practice. It wouldn't work in practice [синтаксический параллелизм] because it's very brittle and very fragile to flaws (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

There are multiple agencies that track problems. There are multiple coalitions [синтаксический параллелизм] that can actually put pressure on a government in order to do something about issues and so forth (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

In the real world you still have, of course, a society as we had before. You still have [синтаксический параллелизм] public issues that affect society, okay, so this part of the diagram, this part of the computational model is the same, okay [лексические повторы]? (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

В текстах лекций периодически встречаются предложения с прямой и косвенной речью. Подробно они описаны в разделе 3.8. с позиций явлений интертекстуальности и интердискурсивности:

“There are grave doubts at the hugeness of the land,” Henry Adams worried in the 19th Century, “and whether one government can comprehend the whole.” He was expressing quite well the anxieties of a young country, a collection of seaboard former colonies, contemplating a continental empire (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

Как следует из примера, лектор не останавливается на приведении цитаты, он её комментирует.

Синтаксическое оформление текста лекции зависит от способа её презентации. Текст лекции, как правило, является заранее подготовленным и написанным; однако не все лекторы читают текст от начала до конца. Именно когда лектор предпочитает пересказывать подготовленный текст, он использует синтаксические конструкции в зависимости от уровня своего образования, а также индивидуальных особенностей. Одновременно с этим во время занятия лектор может прибегать к упрощению синтаксиса, когда осознаёт, что материал не вполне понятен аудитории. В этом случае может происходить дробление предложения с осложнённой синтаксической структурой на простые или сложноподчинённые с меньшим количеством придаточных. Уровень владения неподготовленной речью проявляется, в частности, в вопросно-ответной части лекции.

В тексте лекции могут встречаться предложения с нарушением синтаксической структуры. Это связано с тем, что в динамическом процессе порождения спонтанного научного монолога говорящий изначально не продумывает синтаксическую модель предложения, которое он намерен произнести [Палатовская, 2016: 39]. Например:

It's a very brief answer to a very important question that would deserve a lengthier answer but... [неоконченное предложение] (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Это объясняется, во-первых, тем, что лекция является устным жанром по способу представления в традиционном виде в университетской аудитории, а устной речи, даже заранее подготовленной, может быть свойственна спонтанность, при которой нет времени тщательно обдумывать свои мысли. Во-вторых, в устной речи могут встречаться оговорки. Например:

*But the computational perspective is somewhat different because, as we'll see in a moment, policies are actually viewed as parts of the larger metabolism **of a policy – of a polity, excuse me** [оговорка] – and, therefore, a policy is actually an adaptive response by a system that is seeking to accommodate itself and regulate its internal state in an environment that poses challenges and opportunities* (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Эту мысль, хотя и в несколько ином преломлении, выражают Т.Г. Синяева и М.И. Логачёва: «Главные содержательные синтаксические особенности вытекают из самой непринужденной, недостаточно подготовленной и продуманной литературно-разговорной речи, которая с одной стороны, отличается некоторой неоднородностью структуры, повторами, и т.п., а с другой стороны – некоторой степенью недосказанности, ограниченности языкового репертуара, поскольку все это компенсируется обстановкой высказывания» [Синяева, Логачёва, 2010: 154].

Важнейшую роль в синтаксической организации академического текста любого из исследуемых жанров играет структурное и композиционно-смысловое оформление текста (об этом см. подробно разделы 4.4.1, 4.4.2, 4.4.3, 4.4.4). Однако для адекватного комплексного понимания речевого фрагмента необходимо не только анализ структуры и композиции текста, но и информация об

участниках дискурса, их целях и мотивациях, уровень владения речью, внутреннее психологическое состояние говорящего и т.д. Как отмечают Т.Г. Синяева и М.И. Логачёва, «структурно-синтаксические особенности могут быть выявлены лишь на основе комплексного анализа относительно законченного речевого произведения, коммуникативного акта» [Синяева, Логачёва, 2010: 153].

Изучение текстов лекций из материала исследования подтверждает, что монологическая речь лектора во многом опирается на научный материал, отражённый в научных публикациях. По этой причине по форме выражения она во многом схожа с письменными научными текстами. Данное сходство наблюдается и в лексическом, и в синтаксическом оформлении текста. Согласимся с Е.В. Палатовской, которая отмечает, что, находясь в состоянии эмоционального напряжения и временного ограничения, лектор неосознанно выбирает из всего репертуара закреплённых в его сознании синтаксических конструкций модели прототипические, т.е. те, которые являются наиболее репрезентативными, типичными для обозначения той или иной ситуации, а также удобными для адекватного восприятия и понимания их реципиентом высказывания [Палатовская, 2016: 39].

Особое место в синтаксической структуре текста академической лекции занимает экспрессивный порядок слов. Экспрессивность – это «свойство текста или части текста, которое передает смысл с увеличенной интенсивностью и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление, которое может быть или не быть образным» [Арнольд, 1981: 62]. Экспрессивные средства способствуют выражению содержания, общению в научной сфере и благодаря этому делают убедительными и ясными доказательства, подчеркивают важные моменты высказывания, точнее выражают оценку автора описываемых явлений [Кожина, 1977: 22]. Под экспрессивностью научного дискурса И.А. Скрипак понимает экспрессивность акцентуации, конкретизации мыслей, логического подчеркивания, выделения, усиления аргументированной мысли автора, активизацию внимания читателя [Скрипак, 2013: 170].

Экспрессивные элементы речи подчёркивают логически аргументированную мысль автора и способствуют доходчивости её изложения. По мнению Т.В. Куралёвой и А.Х. Абдульмановой, экспрессивность в синтаксисе следует понимать как способность структуры выделяться в речевой цепи [Куралёва, Абдульманова, 2015: 314]. Авторы описывают три типа экспрессивных синтаксических средств: связанные с усложнением синтаксической структуры, связанные с отходом от грамматической нормы и дискурсивные экспрессивные средства. К средствам экспрессивного синтаксиса, по их убеждению, относятся синтаксические структуры, которые выделяются в дискурсивном фрагменте и тем самым усиливают прагматическое воздействие на адресата. К экспрессивным структурам, влияющим на усложнение синтаксиса, относятся:

- *Предложения с осложненной структурой* или структурой, являющейся результатом модификации более простого предложения. В частности, сюда относятся эмфатические конструкции с расщеплением, которые в структурном плане представляют собой сложноподчиненное предложение, а в семантическом плане являются вариантом простого предложения. Экспрессивность таких конструкций заключается в выделении отдельных элементов высказывания и смещении смыслового фокуса.
- *Предложения с присоединительной связью*. С формальной точки зрения относительные придаточные с присоединительной связью представляют собой сложноподчиненное предложение. Однако связь между главным и придаточным предложениями носит скорее сочинительный, чем подчинительный характер. Так, двойственный характер синтаксической связи и неясный грамматический статус структуры в целом, позволяют говорить об её усложненном характере и, как следствие, экспрессивных свойствах.
- *Парентетические высказывания*, т.е. высказывания, содержащие вводные элементы. Как отмечает О.В. Александрова, вводные элементы «нарушают» и

«разрушают» линейные синтаксические связи в предложении. Кроме того, парентетические высказывания переключают внимание адресата на другой фрагмент дискурса [Александрова, 2009: 30], иначе говоря, деавтоматизируют восприятие адресата. Например:

And then finally, bacteria are small but they are so numerous that they can actually influence the chemical composition of sea water (лекция «**Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet**»).

Следующая группа имеет дело с экспрессивными структурами, связанными с отходом от грамматической нормы. Как отмечают Т.В. Куралёва и А.Х. Абдульманова, экспрессивность данных структур связана с нарушением ожидаемого порядка развертывания дискурса, благодаря чему они оказываются выделенными в речевой цепи. Особенностью их употребления в диалоге является их высокий прагматический потенциал, т.к. они передают целый диапазон имплицитных смыслов: угрозу, сарказм и т.д. К этим средствам относятся:

- высказывания с обратным порядком слов;
- высказывания с эмфатически «DO»;
- высказывания с умолчанием.

К дискурсивным средствам экспрессивного синтаксиса, в которых экспрессивность проявляется в пределах развернутых дискурсивных фрагментов, а не в рамках отдельных высказываний относятся:

- инициальные союзы;
- диалогический повтор;
- парцелляция [Куралёва, Абдульманова, 2015: 315].

Итак, исследовав синтаксическую структуру текстов лекций, приходим к следующим выводам.

А. В связи с тем, что основной целью лекции является донесение до студенческой аудитории научной информации из разных областей знаний, текст

лекции составляется по правилам научного стиля речи, в котором, однако, могут встречаться вкрапления в виде инструкций, обращения к аудитории, «лирические отступления» и т.д.

Б. На синтаксическом уровне в исследуемых текстах наиболее отчётливо реализуется категория когезии, средства которой в академическом тексте традиционно подразделяются на грамматические, логические, композиционно-структурные и стилистические.

В. В синтаксической организации текстов лекций приоритетное положение занимают полипредикативные сложные конструкции, характеризующиеся многоступенчатым подчинением предикаций, и двухкомпонентные сложно-подчиненные предложения. Следовательно, подчинительная связь считается наиболее весомой в академических лекциях, чем сочинительная и бессоюзная.

Г. С учетом спонтанности речи синтаксическая организация текста лекции зависит от ряда лингвистических и экстралингвистических факторов, характеризующих продуцента речи как языковую личность.

Д. Средства экспрессивного синтаксиса усиливают прагматическое воздействие на адресата и позволяют более наглядно и убедительно аргументировать мысли автора.

4.2.2. Синтаксическое оформление текста академической статьи

Категория когезии, играющая важнейшую роль в синтаксической организации академических текстов и довольно подробно охарактеризованная в разделе 4.2.1 на примере жанра академической лекции, в полной мере присуща тексту статьи. Когезия наблюдается во всех структурных элементах статьи. В текстах академических статей она выражается повторами; синтаксическими конструкциями, обозначающими временные, пространственные и причинно-следственные отношения. Связующую роль также выполняют слова и словосочетания типа *taking into consideration that, despite this fact* и др. Приведём

классификацию манифестаций различных когезийных средств в текстах исследуемого жанра:

- Слова-связки:

In fact, it is perhaps now one of the most commonly employed methods for approaching specialist written texts, so that a simple Google search produces over 154, 000 hits, ... (Hyland, 2017: 1).

Put simply, the use of discourse to manage social relationships is as important as, and probably inseparable from, its role in managing the organisation of texts (Hyland, 2017: 8).

In short, we expect the title to attract readers so that the article is read, appreciated and cited (Bavdekar, 2016: 53).

Generally, descriptive titles are preferred, as they inform the reader about what a study entails but not about the study result (Bavdekar, 2016: 53).

- Логическое перечисление. Например:

*We present two proofs that respectively examine two different constraints **The first** constraint can be thought of as a lower-bound on the complexity of the grammatical system underlying language, a cognitive or computational constraint. **The second** constraint corresponds to lower-bounding the number of signals or sentences permitted in a language, a communicative pressure (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 2).*

*Firstly, we sought to replicate the distinct effects that time pressure and time passage appear to exert in Experiment 1. **Secondly**, we sought to clarify marginal effects, such as the non-significant interaction of time pressure and trial type (Buckley, Boudot, 2017: 7).*

Secondly, it should also include as many “key words” as necessary to ensure that the article gets picked up during an electronic search (Bavdekar, 2016: 54).

Finally, I explore the main themes which have been followed in the metadiscourse research and the directions in which it seems to be going (Hyland, 2017: 1).

- Синтаксические конструкции, обозначающие причинно-следственные отношения:

However, while metadiscourse embraces these discourse monitoring and interactive functions, it differs from metapragmatics (Hyland, 2017: 2).

Because metalanguage allows us to analyze and convey ideas about what language is, it also has an ideological dimension, enabling statements to be made about what it ought to be (e.g. Jaworski, Coupland & Galasinski, 2004) (Hyland, 2017: 2).

*Metadiscourse, **on the other hand**, is what signals the presence of a text-organising and content-evaluating author rather than the subject matter (Vande Kopple, 1985; Crismore, Markkanen & Steffensen, 1993) (Hyland, 2017: 3).*

At the other end of the cline, analysts see a writer or speaker’s commentary on his or her unfolding text as representing a coherent set of interpersonal options ... (Hyland, 2017: 7).

*Metadiscourse **thus** suggests a familiarity with an audience and so connects texts with contexts (Hyland, 2017: 13).*

При этом для выражения причинно-следственных связей предложение может начинаться с инфинитивного оборота. Например:

To trace these areas I first conducted an analysis of 139 papers on the Web of Science which included ‘metadiscourse’ among their keywords using the visualizing analysis programme CiteSpace (Chen et al., 2014) (Hyland, 2017: 12).

To track changes in citation practices in recent times we created three corpora taking research articles from the same five journals in four disciplines spaced at three periods over the past 50 years: 1965, 1985, and 2015 (Hyland, Jiang, 2017: 4).

Особое место в синтаксической матрице текста академической статьи занимают категории ретроспекции и проспекции. В частности, категория ретроспекции (т.е. своеобразный повтор) раскрывается (реализуется) в таких структурных компонентах, как вступление (Introduction), основная часть (Main body), выводы / заключение (Results / Conclusions). По наблюдениям И.Р. Гальперина, ретроспекция может быть представлена в тексте в трёх видах в зависимости от того, какая прагматическая установка лежит в её основании:

- а) восстановить в памяти читателя ранее данные сведения или сообщить ему новые, относящиеся к прошлому и необходимые для понимания путей дальнейшего развёртывания повествования;
- б) дать возможность переосмыслить эти сведения в новых условиях, в другом контексте, с учётом того, что было сказано до ретроспективной части;
- в) актуализировать отдельные части текста, опосредованно относящиеся к содержанию-концептуальной информации [Гальперин, 2007: 106].

Об имплицитной ретроспекции могут свидетельствовать «сигнальные слова» и обороты типа «*studies have shown/proved*», «*the author demonstrated*», «*subsequent research has indicated*», «*the author reviewed*», «*as outlined above*» и др.

Ретроспекция может проявляться в тексте имплицитно и эксплицитно. Приведём примеры, в которых автор статьи напрямую (эксплицитно) заявляет о ретроспективной подаче материала. Например:

We report a retrospective analysis of the feasibility, toxicity and long-term neurological outcomes of 14 adult males treated with allogeneic HSCT for ACALD in four European centres [из Introduction] (Kühl et al., 2017: 954).

For example, Wang [31] demonstrated that priming Asian Americans with their individualistic American-self or collectivist Asian-self determined whether they reported more self-focused details, such as references to personal emotional and judgements, or more socially orientated memories, such as references to relationships and group actions. Paspalanova [32] has shown that this difference in recall holds true for episodic memories of a controversial social event that is high in emotive content [из Introduction] (Taylor et al., 2017: 3).

Subsequent research has indicated that factors prevalent in operational contexts reduce accuracy further, such as when to-be-matched stimuli are photographed several months apart [8,9], or when image quality is degraded [10,11]. Other studies have shown also that observers become progressively worse at detecting impostors over a prolonged period [12], ... [из Introduction] (Buckley, Boudot, 2017: 7).

Shennan and Steele [5] reviewed ethnographic literature on craft and tool-making traditions and found that such traditions tend to be transmitted in a 'vertical' fashion, predominantly from father to son or mother to daughter [из Introduction] (Buckley, Boudot, 2017: 2).

In another study, Kuhl and Behnam (2011) show how metadiscourse is used differently to establish social relationships in research articles, handbook chapters, textbook chapters and introductory textbooks in applied linguistics [из Main Body] (Hyland, 2017: 16).

As mentioned above, an integral citation includes the cited author within the sentence structure, as subject (11), as agent (12), as part of a noun phrase (13), or as an adjunct (14), while in a non-integral form the cited authors occur in parenthesis, as in examples 9–10 above (Swales 1990) [из Main Body] (Hyland, Jiang, 2017: 10).

The process of manually excluding irrelevant instances is essential, as noted above, to avoid making superficial assumptions of form-function correspondence and to exclude extraneous examples (Hyland, 2017: 5).

Изучение текстов статей показывает, что категория проспекции чаще всего реализуется в двух структурных компонентах – во вступлении (Introduction) и выводах / заключении (Results / Conclusion). Приведём примеры:

Our analysis will seek to understand how an algorithmically random distribution on L changes as we alter constraints C on the system [из Introduction] (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 2).

However, we recognize that future research could focus on potential improvements in the conditioning regimen using other agents to reduce the toxicity of the procedure [из Results] (Kühl et al., 2017: 964).

Further studies are needed to determine if AMN patients with isolated involvement of internal capsules develop more severe AMN symptoms and are at high-risk to develop ACALD, and, if so, more rapidly progressive ACALD [из Results] (Kühl et al., 2017: 965).

Further studies are warranted to improve outcomes through careful patient selection and optimization of HSCT protocols [из Results] (Kühl et al., 2017: 965).

Indeed, as we argue below, the contrasting emphases lead us to hypothesize opposite changes in the occurrence of key indicators of deception, a prediction that is borne out in a comparison of genuine and fabricated statements from four ethnic groups [из Introduction] (Taylor et al., 2017: 2).

It may be that the predicted effect will be more pronounced when participants are referring to their immediate social circle (e.g. husband, girlfriend) [из Main Body: Hypothesis testing] (Taylor et al., 2017: 7).

Time pressure effects may be exacerbated further in applied settings by the requirement to check additional person information, such as names, nationality and travel documents [из General Discussion] [33,34] (Buckley, Boudot, 2017: 12).

We believe our conclusions will be found to be broadly applicable, however, to the cumulative aspects of human culture, which include humanity's most impressive achievements [из Conclusions] (Buckley, Boudot, 2017: 21).

Однако примеры предложений, содержащих проспекцию, также встречаются в основной части, которая в свою очередь членится на ряд подразделов, между которыми автор может делать ссылки. Например:

In the next section I turn to the topics that writers are addressing [из Main Body] (Hyland, 2017: 11).

We will discuss these issues further below as we unpack the changing practices our corpora reveal, beginning by looking at citation patterns in terms of writers' preferences for particular surface forms [из Main Body] (Hyland, Jiang, 2017: 7).

Как следует из примеров, категория проспекции может выражаться глаголами в будущем времени, оборотами и целыми предложениями типа *as we argue below, future research, further studies, our first / second prediction* и др.

Неоднозначное положение в плане категорий проспекции и ретроспекции занимают цитаты в текстах статей, структурно представленные одним или несколькими предложениями. С одной стороны, приводя слова других исследователей, автор статьи обращается к уже опубликованному материалу (ретроспекция), однако содержание цитат может носить разный характер и быть нацеленным на будущие (дальнейшие) исследования в этой области (проспекция). Кроме того, опираясь на высказанные в цитатах мысли, автор статьи развивает своё собственное исследование (проспекция). Следовательно, как справедливо отмечает И.Р. Гальперин, «в плане содержания цитата сцеплена, но не связана с контекстом и имеет как ретроспективный, так и проспективный характер. Проспекция цитаты особенно доступна наблюдению в цитатах.» [Гальперин, 2007: 102].

Кроме когезийных средств, в синтаксической организации текста статьи встречаются:

- Однородные члены. Например:

While perhaps an unconventional paper for this journal, I hope these methods clarify the term, document its main areas of focus and indicate its current strengths, limitations and directions (Hyland, 2017: 1).

- Инверсивный порядок слов. Например:

Had we instead chosen to investigate more ephemeral aspects (such as clothing fashions), in which peer-to-peer transmission plays a bigger role, we might have found quite different patterns on a macro scale (Buckley, Boudot, 2017: 21).

Among the advantages of teaching metadiscourse features to students are that they come to recognize the cognitive demands that texts make on readers, ... (Hyland, 2005:178-179) (Hyland, 2017: 19).

Had we instead chosen to investigate more ephemeral aspects (such as clothing fashions), in which peer-to-peer transmission plays a bigger role, we might have found quite different patterns on a macro scale (Hyland, Jiang, 2017: 21).

- Пассивные конструкции. Например:

Most importantly, a paper is judged as a contribution to a particular field by colleagues who are able to make use of that contribution, citing it in their own work and developing it further (Hyland, 2017: 11).

This is based on the activity the verbs referred to and the type of evaluation they carried (Hyland, Jiang, 2017: 5).

This deceptively simple definition, however, is understood in various ways (Hyland, 2017: 5).

- Формулировка задач исследования в виде вопросительных предложений. Например:

In this study we address this gap, focusing on high impact factor (IF) journals in contrasting disciplines to answer the following research **questions**:

1. *Has the frequency of citation changed in key disciplines in the past 50 years and to what extent?*
2. *Has the way citations are presented changed over the past 50 years in these fields? ...* (Hyland, Jiang, 2017: 3).

The questions we set out to answer in this study are the following:

1. *what information characterizes a weaving tradition, and where does it reside?*
2. *how is this information passed from generation to generation?* (Buckley, Boudot, 2017: 2).

- Риторические вопросы. Например:

So, how does one choose a title of appropriate length? I think that first and foremost, it should have as many words it needs to explain the article's main theme and content (Bavdekar, 2016: 54).

In particular, what kinds of pressures would lead naturally-occurring computational systems to develop representations supporting infinitely many concepts? (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1).

- Условные предложения и сослагательное наклонение. Например:

If key words that are used for searching or indexing are used in the title, the article is more likely to be accessed (Bavdekar, 2016: 54).

If independent factors have increased the complexity of our grammatical system, samples from P [L/C] will not tend very strongly to have infinite or finite languages (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 2).

It would, of course, be perilous to propose a single cause for these changes, but we seem to be witnessing an, admittedly very gradual, change in reporting practices (Hyland, Jiang, 2017: 13).

В текстах академических статей наблюдается бесспорное преобладание сложных (в частности, сложноподчинённых) предложений над простыми. Однако простые предложения также встречаются. Приведём примеры:

However, not all aspects of the results were clear-cut (Buckley, Boudot, 2017: 2).

Together, however, these sources indicate something of the widespread interest in the topic (Hyland, 2017: 9).

В составе сложноподчинённых предложений выделяются придаточные разных типов. Например:

*The fact **that metadiscourse is a pragmatic category** [аттрибутивное придаточное] also means that all items should be examined in their sentential contexts ... (Hyland, 2017: 4).*

*Others include in their analyses **how writers and speakers react to what they are saying; the ways they intervene to offer affective or epistemic comment on propositional information or establish a connection with readers** [дополнительное придаточное] (Hyland, 2017: 6).*

Вполне логично в тексте статьи приводить примеры для подтверждения своей точки зрения и иллюстрирования аргументации:

***For example**, it is a good idea to make a note of a few sentences, phrases or ideas that define the main theme of the paper; which could be later used in the title (Bavdekar, 2016: 55).*

*It is this integration, **for example**, that allows conference presentations to be rewritten as popularisations, textbook chapters, blogs, research articles or grant proposals for different purposes and audiences but with recognisably similar content (Hyland, 2017: 3).*

При этом в некоторых примерах встречаются слова в кавычках.

Например:

*We followed this up with a manual sweep of the corpus for generalized terms for agents, such as **'these researchers'** and the general referential mention of a source which ascribed propositions using noun phrases such as **'Durkheim's theory'** or **'Davidson's argument'** (Hyland, Jiang, 2017: 5).*

Инициальную позицию в предложении могут занимать, наряду с подлежащими, другие члены предложения, например, обстоятельства:

***In this article** we explore the effect these factors may have had on citation practices over time and offer evidence for a change in the way knowledge is negotiated by academics (Hyland, Jiang, 2017: 1).*

Предложения могут начинаться со следующих частей речи:

- Наречия. Например:

***Interestingly**, this is a finding which seems to have escaped bibliometric research (Hyland, Jiang, 2017: 6).*

***Importantly**, however, the rate of growth of citations during this period has not been uniform across disciplines (Hyland, Jiang, 2017: 6-7).*

***Speculatively**, these changes may suggest that writers have less confidence in the ability of readers to recover insider allusions ... (Hyland, Jiang, 2017: 15).*

***Perhaps** more importantly, the categories these verbs represent have changed considerably over time, with a marked trend towards verbs relating to verbal activities, ... (Hyland, Jiang, 2017: 13).*

- Причастного оборота. Например:

***Combined with this growth**, and partly as a result of it, the number of references in each paper has increased consistently through the 20th century (Bazerman 1988) (Hyland, Jiang, 2017: 2).*

- Союза. Например:

Although, Hartley has enumerated at least 13 types of titles, we will consider three broad categories: declarative, informative and interrogative (Bavdekar, 2016: 53).

В текстах статей встречаются дефиниции, объясняющие сложные или малоизвестные понятия. Как правило, в дефинициях соблюдается традиционный для современного английского языка прямой порядок слов: подлежащее + сказуемое + дополнение + обстоятельство. Приведём примеры:

Declarative titles state the main finding or conclusion stated in the paper. Descriptive titles describe the article theme, but without divulging its findings or conclusions (Bavdekar, 2016: 53).

Важной стратегией при написании текста академической статьи на английском языке является использование «осторожной» манеры выражения мыслей (высказывания), или хеджинга, которая наиболее полно раскрывается при написании академической статьи. В таких случаях автор старается избегать слишком «определённых» заявлений или заключений. Цель данной стратегии вполне объяснима – она призвана защитить автора от критики за возможные ошибки и неточности его теории или результатов исследования. Данная манера письма оставляет пространство для выражения иных точек зрения. При этом «сила» высказывания может ослабевать и зависит от лингвистических приёмов (способов выражения). К основным лингвистическим, в частности, синтаксическим, способам выражения этой стратегии можно отнести следующие:

1. Использование прилагательных, выражающих возможность (*it is certain, it is likely, it is probable, it is possible, it is unlikely* и др.). Например:

Articles with such “general” titles are likely to be read less frequently (Bavdekar, 2016: 54).

However, it may be possible that similar techniques with more substantial assumptions about the nature of representations, communicative scenario, and constraints could explain the communicative role of elements in L. (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 5).

Our findings are therefore likely to be an overgeneralization of actual differences in behaviour, and future research may reveal variations and other individual differences ... (Taylor et al., 2017: 9).

It is possible that participants provided statements that were qualitatively different, ... (Taylor et al., 2017: 9).

It seems plausible that individuals with collectivist backgrounds will be more concerned with reducing the extent to which others are associated with the lie, ... (Taylor et al., 2017: 2).

2. Употребление наречий, выражающих определённость и вероятность (*definitely, undoubtedly, probably, possibly, presumably* и др.). Например:

*The consequences of this kind of constrained randomness may be important for understanding biological systems like those supporting thinking, which have been shaped in some ways—but **probably** not all ways—by evolutionary pressures* (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1-2).

3. Использование в тексте статьи утверждений, содержащих общепринятую информацию, а также умозаключений и мнений, не вызывающие сомнений в виде безличных конструкций (*it is generally agreed, it is widely accepted, it is now generally recognized* и др.). Например:

Although there are exceptions [15], one widely observed change in language use when lying is decreased first-person pronoun use [16–19], ... (Taylor et al., 2017: 2).

*... **it is apparent** that complex looms with frames tend to be associated with larger and more stratified polities in lowland areas of the Asian mainland ...* (Buckley, Boudot, 2017: 11).

4. Употребление модальных глаголов. Например:

The consequences of this kind of constrained randomness may be important for understanding biological systems like those supporting thinking, which have been shaped in some ways - but probably not all ways - by evolutionary pressures (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1-2).

*From the construct point of view, titles **can** be classified as nominal-, compound- and full sentence-titles ... A good title **should** be interesting, easy to read and understand and catchy. It **should** convey information in an unambiguous and precise manner. It **should** not be open to multiple interpretations and should not confuse the readers about the message it intends to communicate* (Bavdekar, 2016: 54).

*This retrospective study of 14 male patients with ACALD provides proof-of-principle that allogeneic HSCT **can** arrest inflammatory cerebral demyelination allowing survival with preserved neurocognitive function, at least in a subgroup of patients* (Kühl et al., 2017: 963).

*These courses **may** indicate cerebral disease with less aggressive dynamics than expected* (Kühl et al., 2017: 965).

*The steps **must** be carried out in a certain order, ...* (Buckley, Boudot, 2017: 17).

*This resurgence **may** be due to the publication of two influential books (by Hyland, 2005 and Adel, 2006) at that time* (Hyland, 2017: 9).

Стиль автора, несомненно, опирается на выбор синтаксических конструкций и порядок слов в предложении. Так, К. Hyland часто ставит наречие перед глаголом. Например:

*It **quickly** puts researchers in touch with prevailing opinion and potentially accelerates consensus* (Hyland, Jiang, 2017: 3).

*The list **merely** suggests an opening explorations before additional items are added on subsequent sweeps through the corpus* (Hyland, 2017: 4).

В текстах статей встречаются «сигнальные слова и выражения», призванные сосредоточить внимание читателя на ключевых понятиях. Например:

*In this study, **it is notable** that the effects of time pressure and time passage were obtained through separate analysis ...* (Fysh, Bindemann, 2017: 11).

It is worth noting that these results were obtained in a context where average response times were consistently below the target threshold in all time pressure conditions (Fysh, Binde-mann, 2017: 11).

It is important to note that our study focuses on one of the most durable aspects of weaving culture (loom technology) (Buckley, Boudot, 2017: 21).

We need to repeat here that the journals in our corpus represent disciplines with different degrees of internal coherence, ... (Hyland, Jiang, 2017: 20).

In this paper I attempt to untangle some of the conceptual difficulties of the term and track its development (Hyland, 2017: 1).

Синтаксическая матрица статьи напрямую связана со структурой и композицией произведения этого жанра. Каждая статья состоит из определённого набора структурных и композиционных элементов с присущими им синтаксическими особенностями. Однако материал исследования показывает, что наибольшее своеобразие наблюдается среди синтаксических структур аннотации, ключевых слов и заключения. Это объясняется шаблонностью данных структурных элементов. Рассмотрим синтаксическое наполнение заявленных трёх разделов более подробно.

Как отмечалось ранее, аннотация представляет собой краткую характеристику научной статьи, отражающую структуру статьи и содержащую перечень основных проблем, целей, результатов и новизны исследования. В аннотации статьи, как правило, присутствуют следующие основные разделы: актуальность, постановка проблемы, пути её решения, результаты, выводы. На каждый раздел отводится по одному или два предложения.

Приведём пример полной аннотации статьи «Points of Reference: Changing Patterns of Academic Citation» (автор К. Hyland):

In this article we explore [предмет исследования или основной исследовательский вопрос] the ways in which academic citation practices have changed over the past 50 years. Based on the analysis of a corpus of 2.2 million words from the same leading journals in four disciplines in 1965, 1985, and 2015 [фраза по существу предмета исследования], we document a substantial rise in citations over the period, particularly in applied linguistics and sociology [фраза по существу находок, выводов, открытий]. This is partly because there is now so much more research to report and that recognizing previous work is much easier as a result of electronic access and hyperlinks to sources [фраза по существу находок, выводов, открытий]. But citation is also increasingly required as [фраза по существу предмета исследования] a means of appropriately embedding research more securely in disciplinary understandings. Our results also show [фраза о финальных выводах или рекомендациях, содержащиеся в статье] a fall in the use of reporting structures, a growing preference for non-integral forms, for research verbs, for the present tense, and for non-evaluative structures when reporting others' research. While

patterns differ by discipline, there is a general trend towards writers suppressing human agency in knowledge-making and emphasizing the reported studies rather than those who conducted them to show how earlier research supports their own.

Мысли выражаются кратко, но ёмко. Предложения, как правило, имеют прямой порядок слов и начинаются с подлежащего (например, *Our results also show; This is partly because; We prove that*), обстоятельства (например, *In this article we explore*), причастного оборота (например, *Based on the analysis of a corpus of ... we document*), наречия (например, *Additionally, a match response bias emerged*).

Раздел «Ключевые слова», как правило, представлен именами существительными, именными словосочетаниями «прилагательное + существительное» и предложными фразами с существительными. Функция данного раздела – привести лексемы, вербализующие наиболее значимые понятия из текста статьи. Использование предложений в данном разделе не допускается. Приведём примеры:

Keywords: X-linked adrenoleukodystrophy; adult cerebral form; haematopoietic stem cell transplantation; brain MRI; long-term outcome (Kühl et al., 2017: 954).

Key words: language evolution; algorithmic information theory; formal language theory (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1).

Как отмечает И.Р. Гальперин, особенность заключения статьи состоит в максимальном сжатии информации текста и в сведении её к основным положениям тезисного плана [Гальперин, 2007: 111]. Соответственно, эта особенность отражается в синтаксической матрице данного раздела статьи. В частности, здесь неуместно приводить цитаты или задавать риторические вопросы. Приведём пример полной аннотации статьи «The evolution of an ancient technology» [Buckley, Boudot, 2017: URL: <http://rsos.royalsocietypublishing.org/>]:

Our conclusions are as follows.

1. **We have shown that** traditional weaving cultures in Asia, of which loom technology forms a central part, are self-propagating systems with internally defined transmission mechanisms incorporating error correction. These features have enabled their persistence over millennia. We believe that these characteristics will be found to be quite general in the study of long-lived and complex traditions in human cultures.

2. Complex craft traditions, of which weaving is an example, consist of more than just the skills and knowledge of their participants and include embodied information (tools, templates and domesticates). ...

It is important to note that our study focuses on one of the most durable aspects of weaving culture (loom technology). ... We believe our conclusions will be found to be broadly applicable, however, to the cumulative aspects of human culture, which include humanity's most impressive achievements (Buckley, Boudot, 2017: 21).

Заключения в текстах статей различаются по размеру. Как представлено в примере выше, они могут содержать нумерацию выводов. Употребляются в основном сложноподчинённые предложения, т.к. они более информативны, хотя также встречаются простые. В основном в предложениях наблюдается прямой порядок слов, однако попадаются примеры с инверсией, например:

Had we instead chosen to investigate more ephemeral aspects (such as clothing fashions), in which peer-to-peer transmission plays a bigger role, we might have found quite different patterns on a macro scale (Buckley, Boudot, 2017: 21).

В финальной части некоторых статей авторы также приводят примеры. Это, вероятно, можно объяснить тем фактом, что в ряде статей разделы Discussion и Results / Conclusions объединены:

It is possible that participants provided statements that were qualitatively different, perhaps because of their cultural background or to minimize the difference between their truth and lie. For example, participants high on collectivism may have given preference to recounting family events, while participants high on individualism may have given preference to their personal achievements (Taylor et al., 2017: 9).

В заключении употребляются синтаксические конструкции типа «our findings identify», «The current results may also be limited by the fact that», «It is important to acknowledge that», «Our findings point to one of the mechanisms».

Подытоживая сказанное, приходим к следующим выводам:

А. Когезийные элементы выполняют важную функцию в синтаксической организации текста академической статьи. Наряду со словами-связками, когезия ярко выражена категориями ретроспекции и проспекции, представленными в текстах имплицитно и эксплицитно.

Б. Стратегия хеджинга представлена несколькими способами:

- а) употреблением прилагательных, выражающих возможность;
- б) употреблением наречий, выражающих определённость и вероятность;
- в) использованием утверждений, содержащих общепринятую информацию, и мнений, не вызывающих сомнений;

г) употреблением модальных глаголов.

В. Количество сложноподчинённых предложений преобладает над сложносочинёнными и простыми. Это объясняется необходимостью приводить факты и их аргументацию, что логичнее всего выражается именно в предложениях вышеупомянутой структуры.

Г. В тексте каждой статьи присутствуют «сигнальные слова и выражения», которые призваны привлечь внимание реципиента к основной информации.

Д. Синтаксическая матрица текста статьи напрямую зависит от структурно- композиционных особенностей данного жанра. Наиболее явно особенности синтаксического оформления проявляются в аннотации, ключевых словах и выводах / заключении.

4.2.3. Синтаксическое оформление текста академического эссе

Характеристика синтаксических особенностей текстов академических эссе произведена с опорой на теоретические постулаты, подробно описанные в разделах 4.2.1. и 4.2.2. Важно отметить, что эссе является письменным жанром, требующим большой подготовительной работы (чтение научной литературы по проблеме, составление плана, «мозговой штурм», написание чернового варианта, корректировка и т.д.). По этой причине у продуцента есть возможность тщательно продумывать синтаксическую модель каждого предложения. В связи с ограничением объёма эссе мысли должны оформляться кратко, но ёмко.

Синтаксическая оформленность жанра академического эссе подтверждает логичность в выражении мыслей, точность, ясность, а также определённую долю абстрактности. Для синтаксиса эссе характерны:

- тенденция к сложным, в большей степени сложноподчинённым союзным предложениям, в которых отражаются причинно-следственные связи.

Приведём примеры, отражающие общую структуру предложений:

а) простые предложения:

Engaging students in learning is just as important as teaching the students (эссе «What Makes a Teacher Effective?»);

One of the negative sides of the rapid use of technology on societies is the health issue (эссе «Negative Effects of Technology on Society»);

б) сложносочинённые предложения:

The role of abnormal angiogenesis induced by VEGF has been implicated in diabetic retinopathy and diabetic nephropathy associated with progression of disease and the excessive VEGF has been shown to have a role in mediating glomerular hypertrophy (3) (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»);

They are usually educated and people generally look up to them to take good care of their health issues (эссе 2_MELAB);

в) сложноподчинённые предложения:

*Almost everyone wants a doctor **that is vastly knowledgeable in the medical field*** [атрибутивное придаточное], *especially those with many years of experience* (эссе 2_MELAB);

*Specific techniques **that are used to effectively create this environment*** [атрибутивное придаточное] *involve the transformation of the content to something **that is easier to understand*** [атрибутивное придаточное], *motivating learners and engaging them in learning tasks* [обстоятельственное придаточное образа действия] *and the teacher's adaptability to different students and different learning styles* (Killen, 2013) (эссе «What Makes a Teacher Effective?»);

*As an aspiring academic in Medieval Literature, I recognize **that knowledge of the literature of medieval cultures is vitally important*** (эссе «Short Personal Statement by a Student in Medieval Literature»);

г) сложносочинённые-сложноподчинённые предложения (compound-complex sentences):

Although I agree that doctors in the third world countries usually face some challenges [придаточное предложение уступки], *I am still of the opinion* [главное предложение] *that when it comes to saving a patient's life* [атрибутивное придаточное предложение], *a good medical doctor should always swing into action* [главное предложение] (эссе 2 MELAB).

- Инверсия. Большинство предложений имеют прямой порядок слов и начинаются с подлежащего. Однако периодически встречаются предложения с инверсивным порядком слов. Как утверждают Т.М. Балыхина и М.С. Нетёсина, «основная функция порядка слов – осуществление определенной коммуникативной задачи. Говорящий, выстраивая свою речь, выделяет те или иные компоненты сообщения с помощью инверсии» [Балыхина, Нетёсина, 2012: URL:

<http://human.snauka.ru/2012/04/870>]. При этом на первом месте могут стоять разные члены предложения. Например:

Haven't I taken such a guided tour [часть простого глагольного сказуемого придаточного предложения условия], *I wouldn't have known this fact about this metropolis city* (эссе 3_MELAB).

In India [обстоятельство места], *the age-adjusted incidence rate of ESRD is estimated to be 229 per million population (pmp), and >100,000 new patients enter renal replacement programs annually (1)* (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

In an educational setting [обстоятельство места] *the relationship the teacher has with the students has a significant impact on the communication that occurs between teacher and student (Howell, 2014)* (эссе «A day in the life of a university student»).

Through this organization [обстоятельство образа действия] *I was able to form support groups with other students and mentor first-year students of color in the college* (эссе «Short Personal Statement by a Student in Education Seeking a Scholarship»).

To avoid this stressful situation [обстоятельство цели], *it was only necessary to have used a 43-year-old method of birth control – the birth control pill – once a day* (эссе «Birth Control Pills: A Safe Choice for Women»).

- Однородные члены:

Traveling and visiting new countries can be an extremely thrilling experience. I usually prefer to take guided tours to explore a new destination. By doing that I get a chance to visit its most significant landmarks, get to meet tourists from other countries and learn about the city's most popular and authentic restaurants (эссе 3_MELAB).

Knowledge and understanding of the curriculum must also be taken into account ... (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).

Countries all over the globe are competing to invent and develop the highest technological devices that can maintain the highest efficiency and accuracy of the work (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

A person's social class will depend on where they are from, what they do for a living, where they achieved their education, who they are connected to and how powerful their people may be, how much wealth they have and their position in society [однородные члены] (эссе «Social Stratification and Class»).

Наблюдается включение в предложения осложняющих элементов, к которым относятся, в частности:

- Причастные обороты (занимают разные места в предложениях), например:

The pathomechanisms leading to these changes are not yet clearly understood and therefore, therapeutic approaches for relief of this disease are scarce or do not permit a favorable pharmacological intervention (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

Young adults usually look forward to becoming medical doctors in the future. That being the case, they tend to copy the behaviours of medical doctors they know (эссе 2_MELAB).

Following a comment from 'Girlinthehaze' on our recent 'Top 10 UK Universities' article, we have delved into the experiences of students across the country to bring you this report from the academic frontline! (эссе «A day in the life of a university student»).

Having part-time jobs will be very beneficial for me since I can arrange my schedule with my employer (эссе 4_MELAB).

- Уточнения и пояснения, например:

Angiogenesis – the development of new blood vessels from pre-existing ones – is involved in physiological events and in pathological disorders including cancer, proliferative retinopathy, rheumatoid arthritis, psoriasis, and neointimal formation (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

Lectures can be quite a novel experience when you first arrive at university – usually faculty-organised and attended by the whole year group of students in any given subject, they are often held in old fashioned amphitheatre-like halls (эссе «A day in the life of a university student»).

That NUI Maynooth offers a class devoted to medieval women – often prohibited from studying at these monastic centers of education – exhibits the department's intent in providing students with a balanced history of Ireland's Middle Ages (эссе «Short Personal Statement by a Student in Medieval Literature»).

- Вводные и вставные конструкции, например:

The above summer internship inspired me to want to help people with fatal diseases such as AIDS. More specifically, I knew I wanted to conduct research on the molecular basis of disease (эссе «Short Personal Statement by a Neuroscience Student»).

Lastly, I think having several jobs will make you earn more money than having a full-time job (essay 4_MELAB).

Also, based on my own experience, I enjoy meeting and working with people from different walks of life (эссе 4_MELAB).

In fact, whether people live or die depends to a very great extent on the doctors in charge of their health situations, depending on how serious they are (эссе 2 MELAB).

Пассивные конструкции чаще встречаются в текстах эссе по научной проблематике. Например:

It has been taken by approximately 80% of American women today (Okie, 2002), and its effectiveness is over 99% if used correctly (Planned Parenthood, 2003) (эссе «Birth Control Pills: A Safe Choice for Women»).

Slavery has legally been abolished in many countries but there is still evidence of at least 400 million people living under conditions that amount to slavery (эссе «Social Stratification and Class»).

A number of principles of physics are involved in simple act of walking (эссе «Importance of Physics in our Daily Life Essay»).

В текстах эссе частотны специальные синтаксические средства – вводные слова, указывающие на порядок перечисления информации и таким образом отражающие последовательность в развитии мысли: *firstly, secondly, thirdly, lastly, another important factor* и др.

Firstly, when it comes to technological equipment such as computers, disruption most often arises between the person using the computer, and the household he or she is surrounded by, or living with (эссе 1 MELAB).

Secondly, having many kinds of machinery at hand is not only destroying family traditions, but is also very harmful to our environment (эссе 1_MELAB).

Lastly, I think having several jobs will make you earn more money than having a full-time job (эссе 4_MELAB).

Another important factor to encourage me on taking bus tours is learning about the city's most popular restaurants (эссе 3_MELAB).

Как правило, данные когезийные элементы занимают в предложении инициальную позицию, что и подтверждается в примерах.

Наряду с вышеперечисленными, к средствам выражения логических связей относятся синтаксические, указывающие на противительные отношения (*however, by the way, at the same time, on the one hand* и др.); причинно-следственные отношения (*that is why, thanks to, in accordance with, because of, in this connection* и др.); переход от одной мысли (части эссе) к другой (*let's consider, it's necessary to stop at, let's discuss, let's turn to* и др.); выделение главной мысли (*thus, in conclusion, wrapping up*). Приведём примеры предложений:

The disadvantage on the other hand, is that most of the part-time jobs do not offer benefits to its employees (эссе 4_MELAB).

In contrast, both circulating and local VEGF levels are high in diabetes. In diabetic nephropathy, the increases in the number of glomerular capillaries and in the glomerular levels of VEGF-A and its receptor VEGFR-2 are observed (3, 18) (эссе «Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models»).

Although brochures and flyers usually contain such information, yet tour guides who live in they cities recommend more authentic local places (эссе 3_MELAB).

Wrapping up, technology affects socializing of children (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

Для установления контакта с реципиентом могут использоваться различные синтаксические приёмы:

- Побудительные предложения, призывающие реципиента к определённым действиям, например:

Make sure you take full advantage of the special offers you can usually get with your various student cards (эссе «A day in the life of a university student»).

Take notes! (эссе «A day in the life of a university student»).

Team up. If there are two useful lectures on at the same time (which seems to happen fairly often) then get together with a friend and decide to go to one lecture each, then meet up to swap notes and ideas (эссе «A day in the life of a university student»).

- Вводные конструкции, содержащие обращение к реципиенту и направленные на солидаризацию (*as we/you all know, as everyone knows, as we/you (can) see* и др.), например:

However, as we all know, it takes time and energy to do so many jobs (эссе 5_MELAB).

We all realize that people in the ancient period needed to battle common environment keeping in mind the end goal which was to make livings (эссе «Impact of Human Activities on Earth»).

• Конструкции с придаточными изъяснительными предложениями, имеющие добавочные оценочные оттенки (*it is clear, it is known* и т.п.), например:

It is known that information of users of any website are saved in cloud storage of the website (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

Наряду с вышеперечисленными синтаксическими конструкциями, в текстах эссе встречаются условные предложения. Приведём несколько примеров:

... if a student finds a teacher approachable they're more likely to confide with the teacher and should they have a problem in the future they will feel encouraged to come to the teacher to share their concerns and feelings (Whitton et al., 2016) (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).

Haven't [в авторском варианте, правильно «hadn't»] *I taken such a guided tour, I wouldn't have known this fact about this metropolis city* (эссе 3_MELAB).

Восклицательные предложения встречаются в материале исследования крайне редко. Это связано с тем, что употребление восклицательных предложений сигнализирует об эмоциональности речи, следовательно, восклицания могут употребляться только в тех эссе, темы которых не носят научного характера (научной направленности). Например:

Take notes! It can be very easy to daydream your way through your first few lectures, but you will find yourself stuck at exam time when you realise you can't remember a thing! (эссе «A day in the life of a university student»).

Вопросительные предложения в текстах эссе также крайне малочисленны. Интерес вызывает тот факт, что текст эссе может дробиться на части не только путём деления на абзацы, но и при помощи подзаголовков в форме вопросительных предложений. Так, эссе “What Makes a Teacher Effective?” состоит из четырёх частей, все подзаголовки которых оформлены в виде специальных вопросов, а именно: *What do you think it means to be an 'effective' teacher? Why do teachers need to purposely plan for learning?* и т.д. Кроме того, само заглавие эссе построено в форме вопроса. Видимо, этот факт явился определяющим для использования автором данной стратегии при структурировании эссе.

Следует отметить, что категории проспекции и ретроспекции в текстах эссе с выражением собственного мнения и эссе-рассуждения прослеживаются

не так часто, как в текстах лекций и статей (что, в первую очередь, связано с гораздо меньшим объёмом эссе), однако они имеют свою специфику употребления. Так, категория ретроспекции может выражаться при приведении автором примера, иллюстрирующего его точку зрения. Например:

For example, when I visited Dubai last year, I joined the “Big Bus Tour” to explore this amazing city. While visiting the Dubai Museum, I learned that this chief city was only built sixty years ago (эссе 3_MELAB).

Категория ретроспекции также может использоваться в основной или заключительной части эссе при ссылке на мысль, выраженную автором во вступлении, а также при упоминании фактов, относящихся к прошлому. Например:

*As I mentioned in my introduction, technological equipment was never programmed to damage nature per se, but to help people all around the globe. Now that nuclear families aren't as closely intact **compared to the 1950s or 1990s**, technology has given us an alternative method to keep in touch with our relatives thanks to computer applications such as Skype, or even cell phone applications such as VIBER or WhatsApp* (эссе 1_MELAB).

Примеры проспекции, как правило, встречаются в заключительной части эссе.

Having part-time jobs will be very beneficial for me since I can arrange my schedule with my employer (эссе 4_MELAB).

Подытоживая сказанное, приходим к следующим выводам:

А. Синтаксическая матрица академического эссе складывается из совокупности моделей, которыми представлены тексты эссе. К ним относятся следующие структурные типы предложений: простые, сложносочинённые, сложноподчинённые, сложносочинённые-сложноподчинённые. Любой из этих типов предложений может осложняться инверсивным порядком слов и однородными членами. При этом союзные предложения превалируют над бессоюзными. Сложные предложения количественно превосходят простые.

Б. Отмечается использование в предложениях осложняющих элементов: причастных оборотов, уточнений и пояснений, вводных и вставных конструкций.

В. К специальным синтаксическим средствам академического эссе относятся вводные слова, указывающие на порядок перечисления информации, а

также отражающие противительные отношения, причинно-следственные отношения; когезийные элементы, сигнализирующие переход от одной мысли к другой, а также указывающие на основную мысль.

Г. Контактно-устанавливающие функции в текстах эссе выполняют следующие синтаксические приёмы: побудительные предложения; вводные конструкции, содержащие обращение к реципиенту; конструкции с придаточными изъяснительными предложениями с добавочными оценочными оттенками.

Д. Восклицательные и вопросительные предложения не являются частотными.

Е. Категории проспекции и ретроспекции в текстах академических эссе выражены слабо.

В трёх последующих параграфах будут детально рассматриваться стилистические характеристики жанров академической статьи, лекции и эссе.

4.3. Стилистика академического текста

4.3.1. Стилистическое оформление текста академической лекции

В разделе 3.1. представлена характеристика академического подстиля в рамках стиля научной прозы. Задачей этого параграфа – проанализировать стилистические особенности жанра академической лекции.

Стилистика жанра лекции зависит от её типа, который всегда ориентирован на образовательные нужды студента. Стил лекции видоизменяется в зависимости от дисциплины и от личностных особенностей лектора. В современной западной науке выделяют пять основных стилей лекций, в которых отражается поведение лектора и ключевые стратегии предмета обучения:

- *авторитарный стиль (the Authority)*. В данной модели преподаватель является центральным лицом. Он выступает с длительной односторонней презентацией материала. Студенты должны усваивать материал и вести конспекты.

Подходит для преподавания дисциплин, в которых нужно запоминать много фактов, дат, имён и т.д., например, истории;

- *демонстративный стиль, или стиль тренера (the Demonstrator, or coach style)*. Схож с первым стилем, но также включает мультимедийные презентации, разного рода демонстрации и задания. Подходит для преподавания математики и других точных наук;

- *посреднический, или деятельностный стиль (the Facilitator, or activity style)*. Этот интерактивный стиль способствует развитию навыков самообучения и критического мышления. Используется в обучении точным наукам;

- *посреднический, или групповой стиль (the Delegator, or group style)*. Преподаватель скорее выполняет роль консультанта. Во время лекции студенты занимаются исследованием под руководством лектора, например, ставят лабораторные опыты. Данный лекционный стиль подходит для обучения химии и биологии;

- *гибридный, или смешанный стиль (the Hybrid, or blended style)*. На таких лекциях наблюдается интегрированный подход: учитываются интересы и лектора, и студентов (What is Your Teaching Style...: URL: <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/5-types-of-classroom-teaching-styles/>).

По формату проведения традиционными считаются следующие лекционные стили: чтение лекции по записям (reading style), разговорный (conversational style) и интерактивный стили (interactive style).

С возникновением новых информационно-коммуникационных технологий цели и задачи лекции несколько видоизменяются. Основными целями лекции становятся:

- сформировать у студентов базовую основу для последующего усвоения учебного материала;
- научить студентов аргументированно излагать научный материал;
- помочь студентам осваивать фундаментальные аспекты наук;

- упростить процесс понимания научно-популярных проблем;
- распространять сведения о новых достижениях современной науки [Структура и виды лекций в вузе: URL: <https://edunews.ru/students/pervokursniku/chto-takoe-lekciya-v-vuze.html>].

Лекция раскрывает понятийный аппарат конкретной области знания, даёт комплексное представление о предмете, развивает профессиональные интересы студентов, в значительной мере определяет содержание других видов учебных занятий. В этой связи появляются новые разновидности лекции:

- лекция – «формальное устное эссе» / *formal oral essay*. Данная модель считается высоко отточенным типом лекции, при котором предлагаемая информация, главным образом, нацелена на доказательство выводов;
- мультимедийная лекция / *multimedia lecture* с использованием видео средств или слайдовой презентации;
- совместная лекция / *participatory lecture*, при которой минилекции чередуются с групповыми обсуждениями, дебатами и ролевыми играми;
- лекция, направленная на решение конкретной проблемы / *problem solving lecture*, на которой лектором обозначается центральная проблема и для её решения студентами генерируются различные доказательства [Learning to Teach, Teaching to Learn...: URL: <http://www.cdtl.nus.edu.sg/Handbook/Lecture/aims.htm>].

По способу взаимодействия с аудиторией выделяются следующие стили лекции:

- монологический (*speaker-focused*), лишённый интеракции с целевой аудиторией;
- интерактивный, при котором наблюдается активное вовлечение аудитории в коммуникативный процесс.

Вслед за О.С. Ахмановой под стилем понимаем «языковую подсистему со своеобразным словарём, фразеологическими сочетаниями, оборотами и

конструкциями, отличающейся от других разновидностей в основном экспрессивно-оценочными свойствами составляющих её элементов и обычно связанную с определёнными сферами употребления речи». Стиль академический – это «стиль, характеризующийся отвлечёнными словами и выражениями и книжным построением речи» [Ахманова, 2004(а): 455]

Научное знание, отражаемое в академическом подстиле, представлено в единстве трёх аспектов: онтологического (связанного с предметным содержанием старого и нового знания); методологического (объединяющего способы и приёмы получения знания); аксиологического (соотносимого с ценностной ориентацией учёного в общем фонде знания). Взаимодействие глубинной (содержательно-смысловой) и поверхностной (формально-языковой) сторон текста проявляется в стилистическом согласовании содержания и формы произведения [Баженова, Котюрова, 2006(б): 390].

Особенности стиля академической коммуникации выражаются в логической последовательности изложения, строгости изложения, ясности и точности, объективности, нормированности языковых средств, монологическом характере изложения, смысловой ёмкости, ограничении на использование образных средств языка. Одновременно с этим, в некоторых случаях средства образности необходимы для достижения ясности и доходчивости изложения, ведь наряду с точностью, академический подстиль стремится к доказательности и убедительности.

На лекции знания передаются студентам *вербально, паравербально* и *невербально*. Вербальные тексты состоят из определений, описаний, примеров, объяснений и комментариев. Экстравербальный компонент представляет собой вокальные характеристики лектора, его колебания, ошибки, паузы, молчание. Невербальный компонент включает манеру подачи материала, выражение лица, жесты преподавателя и т.д.

Как заявляет Г.Я. Солганик, стилистическая специфика текста зависит от «структуры речи (ведётся ли она от 1-го, 2-го или 3-го лица), от участия в речи

одного, двух или более говорящих (монолог, диалог, полилог), от принадлежности речи (виды чужой речи), от характера связи между самостоятельными предложениями (тексты с цепными, параллельными, присоединительными связями), конкретных функций текстов (описание, повествование, рассуждение и др.), от принадлежности к тому или иному функциональному стилю (функционально-стилевая типология), от индивидуальной манеры, абзацного членения и других факторов» [Солганик, 1997: 6-7].

По упомянутым выше параметрам стилистические особенности лекции можно определить следующим образом:

1. Лекция читается от первого лица. При этом «голос» третьего лица проявляется при цитировании материала. Например:

Computational social science is computational both in a theoretical sense and in an instrumental sense and I thought I would highlight this contrast by first bringing up the conventional, the traditional social sciences. When we talk about social sciences, we talk about a variety of fields ... (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

2. Содержание академической лекции ориентировано на научное общение. Большая часть лекции представляет собой монолог лектора, тем не менее, данный жанр носит диалогический характер, т.к. направлен на поддержание постоянного контакта с аудиторией. Лекция может представлять собой монолог одного или двух лекторов, диалог (особенно в вопросно-ответной части), полилог (лекция может перейти в обсуждение со студентами).

3. «Чужая речь» представляет собой высказывания других лиц, включённых в авторское повествование. В лекциях с использованием современных технических средств «чужая речь» может быть представлена в форме видео- / аудио- отрезка, читаемого третьим лицом. Например:

Our religious teachings constantly remind us that the greatest enemy comes from within this favored land, the greatest enemy is always ourselves, that we will, as a young Abraham Lincoln predicted in 1838, years before the Civil War, “live through all time...or die by suicide.” (лекция «The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities»).

4. Важное место в определении особенностей академического текста занимает функционально-стилистическая специфика академического подстиля.

Она отражается в лексических, синтаксических, грамматических особенностях высказывания (см. Таблицу 10).

Таблица 10. Ключевые особенности стиля академического текста

<i>Не рекомендуется использовать</i>	<i>Рекомендуется использовать</i>
<u>Idiomatic / colloquial</u> (<i>slang</i>) Kids / boss / gonna / stuff	<u>Formal Linkers</u> In addition, moreover, consequently...
<u>Phrasal verbs</u> (<i>не всегда</i>) Go up / look up	<u>Academic Vocabulary</u> Student, university, courses, Bachelor's degree
<u>Personal Pronouns</u> <i>I, we, in my opinion</i> (<i>limit use</i>)	<u>Referencing systems</u> Harvard / APA / Chicago...
<u>Contractions</u> It'll = it will / It's = it is	<u>Passive structures</u> We analysed the data / The data was analysed...
<u>Questions</u> (<i>не всегда</i>) So why did the project fail?	<u>Complex Grammar structures</u> [Cohesive devices - independent + subordinator + dependent clause] Although / Despite / since...
<u>Personal adverbs</u> Surprisingly / fortunately	<u>Nominalisation / noun forms</u> The data was analysed (passive) An analysis of the data showed... (nominalised)
<u>Repetition</u> Constant repeating same words	<u>Noun phrases</u> adjective + noun / quantifier + noun / noun + noun structures
<u>Vague language</u> And so on.. / etc...	<u>Caution / hedging – tentative language</u> Possibly / seems / appears / could / may
<u>Figures at the beginning of the sentence</u>	<u>Accurate vocabulary</u> Difference between law / rule
<u>Basic language</u> <i>Amazing / wonderful</i> – important	<u>Precise facts / figures</u> A few years ago / in 2014
<i>Like</i> – for example	
<i>Thing</i> – factor	
<i>Lots of</i> – significant amount	
<i>Little/ big</i> – large	
<i>Get</i> – obtain	
<i>Hard</i> – difficult	
<i>Good / bad</i> – positive / negative	
<u>Adverbs in initial or final positions</u> (<i>the middle position is preferable</i>)	
<u>Inappropriate negative forms</u> (<i>formal expressions of quantity</i>):	

not any ⇒ no	
not much ⇒ little	
not many ⇒ few	
not enough ⇒ insufficient	
too much ⇒ excessive	
a lot ⇒ considerably	
a lot of ⇒ many	

Приведём пример: *The **impact** of the development funds and **biomedical advances** on the trajectory of the **pandemic** and then the **economic aspects of HIV/AIDS** as a **framework** for expanded **health care** and **the Asian Pacific** during **the 2013 Indonesia host year**, and that's sort of the diplomacy piece of the talk (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).*

В данном предложении встречается академическая и терминологическая лексика, конкретные цифры. Однако, наряду с этим, отмечаются некоторые отклонения от требуемых норм, в частности, наличие сокращенной формы «that's».

5. Несмотря на то, что стиль языка академической коммуникации стремится к объективности и точности, он не лишён некоторой эмоциональности и отмечен чертами индивидуальности. Перед лектором стоит тройственная задача: а) транслировать информацию; б) привлечь внимание аудитории; в) установить контакт с аудиторией и держать его на протяжении всей лекции. Поставленные задачи возможно решить различными способами (лексическими, фонетическими, наглядными), например, при помощи определённых интонационных рисунков, лексических повторов, наглядных примеров, графиков и таблиц. Также важен темп подачи материала: менее важная информация сообщается с большей скоростью, соответственно, при передаче более значимой информации используется более медленный темп. Например:

And I just said, we are going to talk about utopium (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

В данном примере наблюдается повтор информации, цель которого – напомнить аудитории о предмете обсуждения.

6. Использование формального стиля с элементами вежливости и признания по отношению к аудитории. Например:

Chairman Adams Bro, distinguished guests, dear friends and family, beloved colleagues, ladies and gentlemen, good evening. I find it difficult to express what a singular honor being asked to give this lecture is for me (лекция «National Endowment for the Humanities»).

7. Стиль лектора может изменяться в зависимости от уровня его красноречия. Лектор может использовать риторические вопросы, дискурсивные маркеры типа «*well*», «*now*» и т.д. Эти приёмы применяются с целью оживления текста.

Например:

Now, another interesting application of these nanomaterials is that you can purchase clothing which is water repellant, hydrophobic clothing you can purchase (лекция «In Search of Utopium: The Elusive Metal»).

Академический подстиль относится к книжному регистру. Для него характерны монологичность, обобщённо-отвлечённый характер изложения, подчеркнутая логичность, строгая последовательность изложения, смысловая точность, информативная насыщенность, объективность изложения, отсутствие образности [Клушина, Малыгина: URL: http://teacher.msu.ru/node/3763#1_1_2].

Академический подстиль трансформируется с возникновением новых жанров в университетском образовании, что, главным образом, обусловлено развитием информационно-коммуникационных технологий. Так появились лекции новейшего формата – видеолекций (информацию о новейших академических жанрах см. в параграфе 2.2.3.).

Приходим к следующим выводам:

А. Лекция относится к особому типу жанра, в котором текст создаётся в письменном виде, однако транслируется аудитории в устной форме. В современном англоязычном академическом дискурсе существуют разные стили лекции, которые видоизменяются в зависимости от академической дисциплины и личностных характеристик лектора, а также от используемых коммуникационных технологий.

Б. Стиль лекции представляет собой комплексное понятие, которое включает определённое композиционное, лексическое и синтаксическое наполнение, т.е. вербальные компоненты (см. параграфы 4.1.1, 4.2.1, 4.4.2). Наряду с этим, неотъемлемыми элементами стиля лектора является фонетическое оформление (паравербальный компонент) и манера представления материала (невербальный компонент).

В. Анализ материала исследования показал, что основные стилистические особенности лекционного жанра можно определить следующим образом:

- лекция читается от первого лица, при этом «голос» третьего лица проявляется при цитировании материала;
- содержание академической лекции ориентировано на научное общение. При этом большая часть лекции представляет собой монолог лектора, тем не менее, данный жанр носит диалогический характер, т.к. направлен на поддержание постоянного контакта с аудиторией;
- лекция может представлять собой монолог одного или двух лекторов, диалог (особенно в вопросно-ответной части), полилог (лекция может перейти в обсуждение со студентами);
- «Чужая речь» представляет собой высказывания других лиц, включённых в авторское повествование. В лекциях с использованием современных технических средств «чужая речь» может быть представлена в форме видео- / аудио- отрезка, читаемого третьим лицом;
- функционально-стилистическая специфика академического жанра отражается в лексических, синтаксических, грамматических и композиционных особенностях высказывания;
- использование формального стиля с элементами вежливости и признания по отношению к аудитории является отличительной чертой языка академической коммуникации. Стиль лектора может изменяться в зависимости от

уровня его красноречия. С целью «оживления» текста лектор может использовать риторические вопросы, дискурсивные маркеры типа «*well*», «*now*» и т.д.

4.3.2. Стилистическое оформление текста академической статьи

Общеизвестно, что стиль академического текста – достаточно ёмкий, комплексный феномен, складывающийся из базовых стилистических признаков, и включает в себя стилистические особенности ресурсов лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса. Анализ материала исследования позволяет утверждать, что академическая статья имеет следующие стилевые черты:

- **Обоснованность авторской позиции** (приведение ссылок на конкретных авторов, эксперименты, теории и т.д.). Например:

Technological change was investigated by Basalla [1], who noted that it is a gradual process and concluded that it is ‘analogous’ to biological evolution. More recently, it has been reviewed by Boyd et al. [2], Mesoudi et al. [3] and Shennan [4] (Buckley, Boudot, 2017: 2).

Reporting the views of authorities, as an alternative to direct observation, has been a feature of academic argument since the Late Medieval period (Taavitsainen 2002). This is what Palmer (1986: 51) refers to as the ‘Quotative’ mode of knowing ... (Hyland, Jiang, 2017: 2).

- **Объективность излагаемой информации.** Например:

This is also supported by evidence that passport officers take longer than students in face-matching tasks but are not more accurate [14] (Fysh, Bindemann, 2017: 11).

- **Целенаправленность, формально-логический способ изложения материала.** Научное изложение в основном состоит из рассуждений, цель которых – доказать истинные положения, полученных в результате исследования явлений и фактов действительности. Например:

Our second procedure was to identify the most frequently occurring fixed collocations that express hedging and intensification in each corpus. We did this by automatically generating and counting strings of between one to ten words long in the NS and NNS student corpora that occurred more than five times. From these word strings, we were able to isolate the most common multi-word fixed phrases used by these writers for epistemic purposes (Hyland, Milton, 1996: 150).

- **Корректность в разделении описания результатов своей и чужой научной работы.** Например:

This heterogeneity demands that researchers must employ discourse-analytic methodologies which involve the contextual checking of potential metadiscourse items. Most studies start

by positing categories of metadiscourse, such as ‘references to the text’ (Mauranen, 1993), ‘anticipating the reader’s reaction’ (Ädel, 2006) ... (Hyland, 2017: 5).

- **Наличие смысловых связей между единицами текста**, которые реализуются при помощи когезийных элементов. Например:

On one side, this interaction is clear in the ways writers explicitly intrude into the discourse to stamp their personal authority or beliefs onto an argument. Equally, we can see the writer’s construction of readers through presuppositions of their knowledge and beliefs (Hyland, 2001: 551-552).

- **Последовательность изложения материала.** В смысловых отрезках – Abstract, Key words, Introduction, Discussion, Results, Conclusion, Acknowledgment – отражается движение мысли от частного к общему или от общего к частному. Выводы в тексте вытекают из основного содержания текста в зависимости от поставленных задач. Например:

My argument has been that academic writing presupposes the active role of readers and that the engagement of audience is an important constitutive element not only of a writer’s argument but also of a disciplinary context. Writing is a social act, and every successful text must display its writer’s ability to engage appropriately with his or her audience. The discursive features identified in this study represent key ways in which this is achieved ... (Hyland, 2001: 571).

- **Ясность и точность**, что подразумевает использование логических связок, сложных синтаксических конструкций, определённого структурирования, ясного изложения аргументов, корректного употребления терминов, понятий, определений, отсутствия двусмысленности в употреблении терминологии и т.д. Например:

It is important to acknowledge that the effects found for the cross-cultural trends in behaviour are small and would likely be difficult for an interviewer to perceive (Taylor et al., 2017: 9). Предложение включает сложные синтаксические конструкции.

The use of stem cell collections [термин] from unrelated donors [термин] and cord blood [термин], where appropriate, were approved by the medical advisory boards [термин] of the respective national donor [термин] search programmes for this indication (Kühl et al., 2017: 955).

- **Обобщенный характер изложения. Например:**

Considered in the most general sense, technology consists of knowledge about how to modify our environment, passed from one generation to the next (Buckley, Boudot, 2017: 2).

- **Лаконизм изложения.** Объём статьи, как правило, лимитируется требованиями журнала.

- **Ограниченность и специфичность в использовании экспрессивных и образных средств.** Экспрессивность в академических текстах не исключается, но она заметно снижена, вплоть до латентности, по сравнению, например, со

стилем публицистическим. Используемые экспрессивные средства специфичны. Преобладает количественная и качественная экспрессия: *very far from conservative, most essential, very effective, equally, more importantly, most generally, significantly, one of the most commonly employed methods, the most significant difference* и др. Например:

*Because these signals cue **much longer stretches** of text where writers seek to involve readers, the totals actually underrepresent the extent of dialogic interaction in the corpus* (Hyland, 2001: 555).

*For international students this is even **more difficult**, as they are writing in a foreign language and can experience difficulties deriving from the different linguistic, inter-cultural, and/or social background they bring to their studies* (Ceylana, 2019: 2).

*As Furneaux observes, '**Many** students (native speakers, too) have never been taught how to write; their schooling has given them **a lot of** writing practice, but the focus is usually on the product (what you produce) and not the process (how you produce it)'* (Furneaux, 1995, p. 7) (Ceylana, 2019: 1).

Обращает на себя внимание тот факт, что данное ограничение, как правило, распространяется на тексты различных областей знаний, кроме гуманитарных. В силу специфики объектов и предметов исследования авторы статей гуманитарного цикла позволяют себе употребление тех или иных экспрессивно-стилистических приёмов, создающих образность текста. Одновременно с этим следует отметить, что их использование весьма специфично и нацелено, в первую очередь, на более доступное объяснение и понимание предмета исследования. Например:

*Citations are therefore now the **currency** [метафора] of the **scholarly economy** and having one's work recognized and referenced by others is an increasingly valued **commodity** in today's **fiercely competitive** academic world* (Siler 2012; Hyland 2015) (Hyland, Jiang, 2017: 1).

*Perhaps the most obvious indication of a writer's dialogic awareness, however, occurs where he or she overtly refers to readers, introducing them as real **players** [метафора] in the discourse rather than merely as implied observers of the discussion* (Hyland, 2001: 552).

В первом примере лексемы «*currency*», «*commodity*» и словосочетание «*scholarly economy*» являются метафорами; словосочетание «*fiercely competitive*» – экспрессивный эпитет. Во втором примере лексема «*players*» выполняет функцию метафоры.

Образная экспрессивность нередко встречается при создании новых терминов. Экспрессивность также может выражаться в указании важности излагаемого материала. Так, например, логическое выделение может быть выражено при помощи устойчивых и полустойчивых речевых формул: *it is also important to recognise that, as noted above, in sum, most generally, at this end of the cline, this distinction seeks to recognise* и др. Например:

Put simply, the use of discourse to manage social relationships is as important as, and probably inseparable from, its role in managing the organisation of text (Hyland, 2017: 8).

Наряду с этим, экспрессию в академическом тексте создаёт употребление оценочных прилагательных с положительной и отрицательной коннотацией. Например:

Successful texts, in other words, need to meet two related rhetorical challenges: they must project the author's individual authority and they must position themselves in relation to their topic and their disciplinary community (Hyland, Jiang, 2017: 2).

The unsatisfactory English language proficiency level of university graduates has been a subject of recent discussion in higher education (Curry & Lillis, 2003), and it is not only non-native English speakers who are the focus of concern (Ceylana, 2019: 1).

An important element of this dialogue with the reader is a range of interaction management issues (Hyland, 2001: 551).

Немаловажной чертой стилистического оформления академической статьи является **подчёркнуто уважительное отношение к коллегам-учёным**, на которых автор ссылается в тексте статьи. Однако в ряде случаев автор бывает довольно критичным в выражении оценки научных достижений своих коллег. Приведём пример:

Some studies, for instance, have highlighted the ways authors construct a credible academic identity through self-mention (e.g., Hyland, 2001; Ivanic, 1998). Other research has shown how writers intrude into their texts to express affective and epistemic attitudes through hedges and boosters (Hyland, 1998a), evaluative commentary (Hunston & Thompson, 2000; Thetela, 1997), interpersonal metadiscourse (Crismore, 1989; Hyland, 1998b), theme selections (Gosden, 1993), and stance markers (Hyland, 1999) (Hyland, 2001: 550).

Так, в представленном примере глагол «*highlight*» (подчёркивать, выделять) выражает позитивную оценку автора, в то время как глагол «*intrude*» (вмешиваться, вторгаться) указывает на негативную оценку.

Наряду с вышеперечисленными чисто стилистическими признаками, определяющими стиль академической статьи, можно выделить следующие, отражающие стилистические ресурсы лексики:

- **Использование узкоспециальной терминологии**, которая считается более ярко функционально-стилистически окрашенной, чем общенаучная терминология [Котюрова, 2006(б): 466]. Например:

*The term **metadiscourse**, in various guises, however, is now well-established in **applied linguistics** and discourse analysis* (Hyland, 2017: 20).

- **Ограничения в использовании сокращений**. Употребление разного рода аббревиатур в академическом тексте не приветствуется, однако в материале встречаются статьи, в частности, медицинской направленности, с использованием терминов-аббревиатур. Тем не менее, следует отметить, что аббревиатура появляется в тексте не спонтанно. Сначала автор приводит полный вариант терминологической единицы, затем в скобках даёт сокращённый вариант в виде аббревиатуры, которая далее может встречаться в тексте несколько раз в целях экономии пространства. Например:

***X-linked adrenoleukodystrophy (X-ALD)** is an inherited peroxisomal disorder caused by a defective **ABCD1** gene leading to a characteristic accumulation of saturated very long chain fatty acids in blood and tissues* (Kühl et al., 2017: 954).

- **Употребление эмоционально окрашенных лексем**. Экспрессивно-эмоциональная окраска у слова возникает в результате того, что само его значение содержит элемент оценки. Номинативная функция осложняется оценочностью, отношением говорящего к называемому явлению, а следовательно, экспрессивностью [Котюрова, 2006(б): 464]. Например:

*The results show some **interesting** cross-discipline similarities* (Hyland, 2001: 555).

*We should point out that the accounts we give for our findings are based on the data and our experience of working with academic discourse, but we are aware that these are simply **plausible interpretations rather than definitive explanations*** (Hyland, Jiang, 2017: 6).

В первом примере автор подчёркивает важность представленной ранее информации для других объектов. Второй пример иллюстрирует заинтересованность автора в полученных результатах исследования. При этом оба при-

мера содержат положительную оценку. В третьем примере выражаются сомнения автора по поводу достоверности результатов исследования, следовательно, он даёт скорее негативную оценку.

Особое внимание следует уделить одному из наиболее примечательных стилистических признаков академической статьи – **приёму хеджинга**, т.е. тенденции автора избегать выражений абсолютной уверенности в своих заявлениях при малейшем сомнении. Чтобы добиться желаемого эффекта, продуценты используют специфический набор лексических единиц и грамматических конструкций. К ним относятся модальные глаголы, обозначающие предположение (например, *may, might, could*); смысловые глаголы, указывающие на желание получить результат, но не дающие никаких гарантий (например, *hope, suggest, seem*); прилагательные, указывающие на сомнение автора (например, *possible, probable, general*); наречия, сигнализирующие сомнения автора (например, *likely, possibly, probably*); существительные «caution» и «bias» (например, *these data must be interpreted with **caution***); количественные определители имён существительных (noun quantifiers) (например, *many scholars hold the view*); безличные предложения (например, *it is believed that, it has been reported that*); лексические конструкции, используемые для ссылки на других авторов (например, *according to recent reports*) и некоторые другие. Как следует далее из примеров, вышеперечисленные средства могут употребляться как индивидуально, так и в комплексе, например, *it seems possible*.

Анализ показывает, что частотно используются приёмы хеджинга в разделе «Discussion / Обсуждение». К проявлениям хеджинга относятся:

а) приёмы, помогающие автору статьи дистанцироваться от своих заявлений: *it is thought that, it is believed that, it has been reported that, it is a widely held view that, it has commonly been assumed that, we hope to show, according to Smith (2002), according to recent reports, according to many in the field, many scholars hold the view that, Smith (2001) holds the view that, recent research has suggested*

that, there is some evidence to suggest that, if Smith's (2001) findings are accurate
и др. Например:

In addressing these questions we hope to show something of how disciplines accommodate new social conditions in their rhetorical practices ... (Hyland, Jiang, 2017: 3).

б) приёмы хеджинга, используемые при объяснении: *(it) may be, (it) could be, (it) might be, be almost certain(ly), it is likely, it is possible, it is probable, a likely (probable) explanation is* и др. Например:

We admit that our selection may not reflect the major journals in the field now and that there is a certain heterogeneity in the choice of journals as a result of our sampling (Hyland, Jiang, 2017: 4).

It is possible that participants provided statements that were qualitatively different, perhaps because of their cultural background or to minimize the difference between their truth and lie (Taylor et al., 2017: 9).

в) приёмы хеджинга, используемые при разьяснении результатов: *this inconsistency may be due to, this discrepancy could be attributed to, a possible explanation for this might be that, this rather contradictory result may be due to, it seems possible that these results are due to, the observed increase in X could be attributed to, the possible interference of X cannot be ruled out, there are several possible explanations for this result, there are two likely causes for the differences between, a possible explanation for these results may be the lack of adequate, since this difference has not been found elsewhere it is probably not due to, these findings cannot be extrapolated to, these data must be interpreted with caution because, these results therefore need to be interpreted with caution, these results do not rule out the influence of other factors in, this account must be approached with some caution because, it is important to bear in mind the possible bias in these responses* и др. Например:

The current results may also be limited by the fact that our methodology 'fixed' the way in which participants lied (Taylor et al., 2017: 10).

It should be noted that the findings of this paper are specific to the genre of examination writing (Hyland, Milton, 1996: 150).

г) приёмы хеджинга, используемые при обсуждении применения полученных результатов: *the findings of this study suggest that; one possible implication of this is that; taken together, these results suggest that; the evidence from this study suggests that; initial observations suggest that there may be a link between; the data reported here appear to support the assumption that; the findings from these studies suggest that X can have an effect on* и др. Например:

Taken together, these findings suggest that time pressure only exerts a relatively moderate effect on face matching, both with optimized stimuli [26] and under the more taxing conditions of the current experiments (Fysh, Bindemann, 2017: 11).

Although they might attract some initial attention, findings in articles with amusing or humorous titles are usually taken less seriously and are cited less often (Bavdekar, 2016: 54).

д) приёмы хеджинга, используемые при рекомендациях: *strategies to enhance X might involve; other types of response could include: a), b); these results would seem to suggest that; a reasonable approach to tackle this issue could be to; another possible area of future research would be to investigate why* и др. Например:

A possible reason for this imbalance is the kind of relationship that these features imply (Hyland, 2001: 564).

е) приёмы хеджинга, используемые при описании возможных будущих сценариев: *may, could, might, is likely to, will probably, will almost certainly be (become) in the future; it is likely, it is possible, it is almost certain, there is a possibility, there is a small chance, there is a strong possibility* и др. Например:

We present a theoretical analysis of productivity that explores the effects of two kinds of constraints – the complexity of a language or grammar, and the number of signals in a language – on the probability that a linguistic system will be infinitely productive, meaning that it grammatically admits an infinite number of sentences (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1).

ж) приёмы хеджинга, помогающие избежать излишнее обобщение (over-generalization): *in general, this requires, in general terms, this means, Xs use generally accepted principles to, X is generally assumed to play a role in; nearly, most, almost all, some types of, many types of, the majority of, certain types of* и др. (Academic Phrasebank: URL). Например:

More generally, however, the same forms can convey different categories of metadiscourse, so that quite can be a hedge (quite good) or a booster (quite extraordinary) ... (Hyland, 2017: 4).

Generally, descriptive titles are preferred, as they inform the reader about what a study entails but not about the study result (Bavdekar, 2016: 53).

*This transmission takes place within the dialect community, which **in most cases** consists of a group of nearby villages sharing the same dialect, customs and textile/dress traditions (Buckley, Boudot, 2017: 4).*

Generally, writers seem to expect a considerable amount of cooperation from their readers ... (Hyland, 2001: 566).

Важную роль в стилистическом оформлении текста академической статьи играют грамматические средства – морфологические и синтаксические. К морфологическим относим следующие:

- В рамках академического стиля **наибольшую смысловую важность несут имена существительные**, а не глаголы. Глаголы здесь являются «вспомогательным инструментом», поскольку для академического подстиля основным является обозначение и описание какого-либо явления. Например:

*We present a theoretical **analysis** of **productivity** that explores the **effects** of two **kinds** of **constraints** – the **complexity** of a **language** or **grammar**, and the **number** of **signals** in a **language** – on the **probability** that a **linguistic system** will be infinitely productive, meaning that it grammatically admits an infinite **number** of **sentences** (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 1).*

*Learners' **problems** with **epistemic expressions** are principally due to the enormous **range** of **devices** that can be used for this **purpose** and to the **fact** that they can often convey several **meanings** at once (Hyland, Milton, 1996: 148).*

- **Выражение авторской позиции с использованием местоимения «we» / «мы»**, что, с одной стороны, предполагает «я и моя научная школа», а с другой – вовлечение реципиента в научный диалог (подробно об употреблении местоимений 1го лица смотрите в разделе 3.5). Например:

*First, **we** discuss the importance of modality and describe the corpora (Hyland, Milton, 1996: 149).*

*Ideally **we** would like to have biographies of the individuals involved, but in most cases such information does not exist. Instead, **we** make use of data relating to present-day looms ... (Buckley, Boudot, 2017: 2).*

- **Предпочтительное употребление пассивного залога** в связи с тем, что в большинстве случаев в академических публикациях ядро описываемого эксперимента составляют именно процессы, включенные в эксперимент. Это, однако, не означает, что предложения не могут употребляться в активном залоге. Например:

*Although **asides** express something of the writer's personality and willingness to intervene explicitly to offer a view, **they can also be seen** as an essentially reader-oriented strategy (Hyland, 2001: 561).*

*The use (and investigation) of epistemic modality is further **complicated** by the fact that the choice of a particular device does not always permit a single pragmatic interpretation* (Hyland, Milton, 1996: 148).

По мнению Н.В. Данилевской и Т.Б. Трошевой, «Экспрессивность синтаксиса понимается как отражение в предложении эмоциональных проявлений и волевых усилий говорящего; как средство логического усиления изобразительности, выразительности, оценочности – одним словом, прагматического потенциала высказывания; как способность синтаксической конструкции к акцентированному выражению образности и новизны мысли ...» [Данилевская, Трошева, 2006: 477]. К стилистическим средствам синтаксиса текста академической статьи относятся следующие:

- **Косвенные вопросы.** Если у продуцента возникает необходимость ввести в текст статьи вопросы, разумнее их сформулировать в придаточных предложениях. В противном случае вопросы будут иметь статус риторических, либо вопросов с отсроченным ответом, который автор предоставит в результатах или выводах.

- **Использование однородных членов.** Например:

*A good title should be **interesting, easy to read and understand and catchy**. It should convey information in an **unambiguous and precise** manner* (Bavdekar, 2016: 54).

*It is a resource **to talk** about and **reflect** on language itself and is therefore a staple of such areas as **language teaching, stylistics, language attitudes and folk linguistics*** (Hyland, 2017: 2).

- **Употребление причастных оборотов** вместо соотносительных с ними придаточных предложений [Данилевская, Трошева, 2006: 475]. Например:

*Citations are, therefore, becoming more important in a number of ways, both in terms of the scholarly careers of those cited but also, by **narrowing** the range of findings and ideas built upon, **changing** the ways research is conducted and knowledge is constructed.* (Hyland, Jiang, 2017: 3).

- **Инверсированный порядок слов**, который обладает экспрессией и потому оказывается стилистически значимым [Данилевская, Трошева, 2006: 476].

Например:

***Contrary to predicted cultural differences in emotion expression**, all participants showed more positive affect and less negative affect when lying* (Taylor et al., 2017: 1).

***Understood as one of the primary dimensions by which cultures and their members can be differentiated**, individualism–collectivism refers to the extent to which the characteristic values and norms of a society emphasize individuality and autonomy, or interdependence ... [13,14]* (Taylor et al., 2017: 2).

Как следует из первого примера, инициальное место в предложении могут занимать обстоятельства, в частности, обстоятельство сравнения. Во втором предложении на первом месте находится определение.

- Для научного стиля характерны **сказуемые, выраженные фразеологическими глагольно-именными сочетаниями** [Данилевская, Трошева, 2006: 475]. Например:

*It also **sets up** a dialogue between equals in which the potential point of view of the reader is woven into the fabric of the argument ...* (Hyland, 2001: 558).

*After investigating the occurrence of the epistemic words discussed in the literature in these NNS and NS corpora, we **went on** to examine the occurrence of multi-word expressions that have hedging or intensifying functions (the extraction techniques we used are reported in more detail in Milton & Freeman 1996) (Hyland, Milton, 1996: 154).*

- **Безличные предложения.** Например:

***It should not be overlooked**, however, that this is essentially a persuasive strategy ...* (Hyland, 2001: 558).

***One could go on** refining these phrases, as new versions of the manuscript are written* (Bavdekar, 2016: 55).

Важно отметить, что использование внеязыковых средств в исследуемом жанре ограничивается отсутствием непосредственного контакта с реципиентом, в отличие, например, от жанра лекции.

Подытоживая сказанное, приходим к следующим выводам:

А. Базовыми содержательными признаками академической статьи, в создании которых принимают участие стилистические приёмы и средства, являются: обоснованность авторской позиции; объективность; целенаправленность, формальная логика в изложении материала; корректность в разделении описания результатов своей и чужой научной работы; наличие смысловых связей между единицами текста; последовательность изложения материала; ясность и точность выражения мыслей; обобщенный характер изложения; лаконизм изложения; ограниченность и специфичность в использовании экспрессивных и образных средств; уважительное отношение к коллегам-учёным.

Б. Среди стилистических ресурсов лексики выделяются следующие: использование узкоспециальной терминологии; ограничение на использование сокращений; употребление эмоционально окрашенных лексем. Особую роль в

стиле академической статьи играют приёмы хеджинга, призванные смягчить авторскую позицию и делать её менее категоричной.

В. Среди грамматических средств, оказывающих существенное влияние на стилистическое оформление текста академической статьи, выделяются морфологические и синтаксические. К морфологическим средствам относим следующие: наибольшей смысловой важностью обладают имена существительные; авторская позиция выражается посредством местоимения «we» / «мы». Наряду с этим предпочтение отдаётся употреблению предложений в пассивном залоге, поскольку именно он используется для описания процесса и результатов исследования без отвлечения внимания реципиента на производителя действия. Как следствие, наибольшую смысловую нагрузку в тексте статьи несут имена существительные.

Г. К стилистическим средствам синтаксиса текста академической статьи относим косвенные вопросы; однородные члены; причастные обороты; инверсию; сказуемые, выраженные фразеологическими глагольно-именными сочетаниями; безличные предложения.

Д. Экспрессивные и образные средства в текстах академических статей используются в ограниченном количестве и обладают спецификой употребления: 1) экспрессия снижена; 2) экспрессия специфична и используется в большей степени с целью акцентуации мысли автора. Среди экспрессивных и образных средств преобладают средства, выражающие количественную и качественную экспрессивность. Возможно применение данных средств при создании новых терминов.

4.3.3. Стилистическое оформление текста академического эссе

В данном параграфе рассмотрим стилистические особенности университетского эссе, написанного по заданию (*assignment essays*). Эссе такого типа способствует развитию у студентов критического мышления и выработке навыков соблюдения стиля академического письма.

Анализ материала исследования позволяет утверждать, что академическое эссе имеет следующие базовые стилистические черты:

1. Стилль эссе можно охарактеризовать как континуум с регулярным чередованием личного / прямого стилия и безличного / косвенного стилия [Baden: URL: https://www.researchgate.net/publication/263863946_Academic_writing_the_essay]. Таким образом, **стилль академического эссе подразумевает нейтральность изложения мыслей**; он не должен быть слишком формальным / официальным, но, одновременно с этим, не должен быть излишне неформальным. Это означает:

- ограничение на использование разговорного языка: прямой речи, сокращённых форм, разговорной лексики и т.д.;
- использование безличных утверждений и оборотов для повышения убедительности высказываний (например, вместо *“I think”* – *“It has been demonstrated”*);
- подкрепление каждой важной мысли цитатой с указанием в скобках имени автора и года издания;
- запрет на употребление риторических вопросов.

2. **Чёткое и недвусмысленное выражение мыслей.** Выражение мыслей полными предложениями. Порядок слов преимущественно прямой. Например:

Of course every student experience is different, and varies according to the subject you are studying and the specific institution you attend, but we hope our ‘day in the life’ will give a helpful idea of the sort of day-to-day experience you can expect from a UK university (эссе «A day in the life of a university student»).

3. **Предпочтительное использование местоимений 3-го лица *he / she / it / they*.** Личный (авторский) стилль выражается в употреблении местоимения первого лица единственного числа *I*, а также использовании форм активного залога. Безличный стилль характеризуется употреблением пассивного залога и безличных конструкций, а также использованием элементов хеджинга и номинализации. В последние десятилетия в академическом письме наблюдается тенденция к переходу автором на употребление местоимения *I* и расширенное использование активного залога, что указывает на большую зрелость автора и

уверенность в своей позиции. Данная тенденция распространяется и на стиль написания академического эссе.

Отдельное внимание следует уделить вовлечению реципиента в диалог (*audience engagement*), что отражается на стиле письма. Несмотря на то, что эссе представляет собой письменное монологическое высказывание, оно всегда нацелено на диалог. Эссе имеет своего адресата: либо в лице других студентов, либо в лице преподавателя. Студенты, обучаясь той же предметной области, как правило, проявляют интерес к теме, однако задача продуцента текста – увлечь, заинтриговать реципиента, помимо прочего, своим стилем письма. Следовательно, автор должен писать убедительно: приводить весомые факты и аргументы и ссылаться на достоверную информацию.

Следует отметить, что наряду с вышеупомянутыми стилеобразующими признаками, стилистическая специфика текста академического эссе подкрепляется композиционным оформлением. Так, важную роль в раскрытии логической структуры целого текста играет его деление на абзацы. При этом каждая структурная часть эссе подразумевает выполнение особых задач, что напрямую влияет на стилевое оформление текста академического эссе. В частности, стилевое своеобразие проявляется в употреблении специальных (специфических) устойчивых выражений, характерных для каждой структурной части текста эссе. В связи с тем, что во вступительной части (*introduction*) требуется предоставить общую информацию о теме эссе, сформулировать вопрос / проблему, на который в эссе будет дан развёрнутый ответ, в зависимости от темы могут употребляться такие выражения (или даже короткие предложения), как *there are positive/negative effects of*, *there are advantages/disadvantages to/of*, *the essay examines the reasons why* и др. Например:

There are many negative effects of overusing of technology on societies but the three major effects could be health problems, privacy problems and social problems (эссе «Negative Effects of Technology»).

Although there are a few disadvantages to its use, the birth control pill is safe for women (эссе «Birth Control Pills: A Safe Choice for Women»).

С целью объяснения важности идеи, выдвинутой автором, могут использоваться выражения/предложения типа *hopefully this will be helpful / useful to*

Например:

Hopefully this will be helpful to all our readers who are contemplating the next step to higher education and finding it difficult to imagine just exactly what it might entail (эссе «A day in the life of a university student»).

Представляется справедливым, что **приведение ссылок на других исследователей** также является существенным стилистическим признаком текста академического эссе. Следует отметить, что при включении мыслей авторитетных учёных в текст эссе в виде косвенной речи, как правило, используются глаголы *state, argue, mention, discuss, identify, talk about, assert, maintain, contend, indicate, examine, note, report, consider* и др. Например:

Crawford (2011) mentioned that due to spending huge amounts of time; huge number of children were diagnosed by bipolar disorder, anxiety and depression resulting in using enormous amounts of psychotropic medications (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

Sociologists argue that some form of social stratification occurs in every society in the world despite that everyone claims to want an equal society (Burton, 2013) (эссе «Social Stratification and Class»).

Assertiveness is categorised as communication style as well as aggressiveness and passivity (Howell, 2014) (эссе «What Makes a Teacher Effective?»).

Для основной части / *main body* специфические устойчивые выражения отражают:

- предоставление противоречивой информации из различных источников для сравнения разных точек зрения с целью более полного осознания проблемы.

Например:

According to Dr. Greenfield (2004a), the effectiveness of the pill is so great that some doctors now advise women to take the pill for five years just because of its benefits in preventing ovarian cancer (эссе «Birth Control Pills: A Safe Choice for Women»).

Another claim is that the birth control pill may cause breast cancer, which is a blunder. The truth is that not only 20 - to 30-year-old women, but also women in their 40s, 50s and 60s do not have a higher chance of getting breast cancer just because they used oral contraceptives (эссе «Birth Control Pills: A Safe Choice for Women»).

- Описание результатов исследования (или выражение собственного мнения) и подкрепление их доказательствами. Например:

*However, with all the advantages machinery has brought to us all, **I personally believe that** possessing too many cars or phones, or even consuming too much of their energy and battery, is beginning to get out of hand and needs to be controlled [эссе 1_MELAB].*

*Although **I agree that** the level of education of a medical doctor is of much importance for a doctor to be regarded as a “good medical doctor”, **I am also of the opinion that** that is not the only criterion for a doctor to be regarded as a “good medical doctor”. Character and the integrity of the person contribute to a large extend. **I am also of the view that** a medical doctor should be a very responsible person in the society because alot of people tend to emulate them [эссе 2 MELAB].*

***There is no doubt that** we are destroying what nature provides us. The earth is constantly being hurt by human exercises. We need to gratitude and secure it, because there is no other place for the human beings to live except the earth (эссе «Impact of Human Activities on Earth»).*

В заключительной части / *conclusion*, призванной описывать результаты исследования, употребляются следующие ключевые специфические лексемы и выражения: *to sum up, to conclude, to result in* и др. Приведём примеры:

*The use of technology kept rising dramatically that people used it in tiny things. That over-use **resulted in many negatives** (эссе «Negative Effects of Technology»).*

Особое внимание в тексте эссе приобретают когезийные элементы, которые показывают, как идеи, выраженные в разных предложениях и абзацах, объединяются в единое целое в тексте (см. об этом более подробно в разделах 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3.). В рамках эссе к данным элементам относятся:

1. Местоимения (*he / she / they / this / that / these / those*), заменяющие имена существительные из предыдущего предложения. Например:

*For example, if a professional **hacker** login a bank database, **he** would cause a fatal damage to the users and the bank, running away leaving almost no trace (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).*

*We all realize that **people** in the ancient period needed to battle common environment keeping in mind the end goal which was to make livings. **They** needed to chase preys and assemble food for their survival, even chop down trees to construct their houses (эссе «Impact of Human Activities on Earth»).*

2. Повтор слов / идей или использование синонимов. Например:

*The third negative effect of overuse of **technology** on societies is the social issue. Through these years **technology** was getting more advanced not only in business and work fields but for numerous number of **fields**. One of these important **fields** that gains enormous amount of profit is the **games** field, which has been modified many times to make the **games** more realistic and has more similarities to the real life. **Games** are so realistic that killing and other disgusting scenes are included in **games** (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).*

*As an assessment tool, **assignment essays** have some disadvantages for lecturers and students. It has been found that **assignment essays** consume a great deal of staff time and money to*

mark and student time to prepare (Sankey & Liger, 2005, p. 192) (эссе «Birth Control Pills: A Safe Choice for Women»).

3. Связующие слова и сочетания. Приведём примеры некоторых из них, указывающих на:

- начало аргументации и т.д. – *first, first of all, to begin with* и др.;
- добавление новых идей – *in addition, furthermore, also, moreover, what's more* и др.;
- добавление наиболее важных идей – *more importantly, what's worse, what's more* и др.;
- добавление финальной (наиболее важной) идеи – *finally, most of all, most importantly* и др.;
- сопоставление (противопоставление) с предыдущей идеей – *however, nevertheless, on the other hand* и др.;
- указание на следствие и результат – *therefore, thus, consequently, as a result* и др.;
- усиление мысли – *in fact, in particular* и др.;
- приведение примера – *for instance, for example, to illustrate* и др.;
- временное соотношение между идеями – *first, second, then, next, finally* и др. [Academic Writing Guide..., 2010: URL: <http://www.vsm.sk/Curriculum/academicsupport/academicwritingguide.pdf>].

Например:

*Birth control pills contain nothing harmful to women's health. This oral contraception is divided into two groups. **First** are combination pills including estrogen and progestin (synthetic progesterone), and **second** are progestin – only – pills* (эссе «Birth Control Pills: A Safe Choice for Women»).

***For example**, when I visited Dubai last year, I joined the “Big Bus Tour” to explore this amazing city* (эссе 3_MELAB).

*The disadvantage **on the other hand**, is that most of the part-time jobs do not offer benefits to its employees* (эссе 3_MELAB).

Другими стилиобразующими факторами, свойственными тексту академического эссе, являются смягчение / хеджинг (*hedging*) и усиление (*boosting*). Поскольку академический дискурс часто касается теорий; выводов, сделанных на основе фактов; обмена точками зрения и т.д., а не твёрдых и неоспоримых фактов, использование элементов хеджинга крайне важно. В академическом

эссе к стратегиям хеджинга относится использование следующих грамматических элементов:

- модальных глаголов, например, *can, could, might, may, would*;
- наречий, например: *arguably, generally, typically, probably*;
- фраз с предлогами, например: *in a sense, in most cases, in principle*;
- безличных конструкций, например: *it is suggested, it is generally agreed*.

Приведём несколько примеров:

*These issues **can** mainly be divided into two main categories which are mental health problems and physical health problems* (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

*This **may be a stepping stone for you to be able** to discover yourself more in terms of your abilities and skills* (эссе 4 MELAB).

Реже в эссе требуется приводить прямую и справедливую оценку той или иной точки зрения без смягчения тона. Данная стратегия называется «усиление» / *boosting* (см. подробно в следующих статьях: [Baden, 2012: URL: https://www.researchgate.net/publication/263863946_Academic_writing_the_essay; Hyland, 2000: URL: <https://doi.org/10.1080/09658410008667145>; Kaplan, 1997: 18-32; Serholt, 2012: 21; Takimoto, 2015: URL: <https://doi.org/10.17509/ijal.v5i1.836>; Vazquez, Giner, 2009: URL: <https://doi.org/10.14198/raei.2009.22.14>; Yagiz, Demir, 2015: URL: <https://doi.org/10.5539/ijel.v5n4p12>].

К элементам усиления относятся:

- наречия, например: *inevitably, plainly, undoubtedly, certainly, definitely*;
 - прилагательные, например: *clear, inevitable, definite*;
 - модальные глаголы, например: *should*;
 - смысловые глаголы, например: *show (that), demonstrate (that)*;
 - именные выражения типа: *for certain, in fact, it was clear that, without doubt*
- [Baden, 2012: URL: https://www.researchgate.net/publication/263863946_Academic_writing_the_essay].

Приведём примеры:

***In fact**, another study at Duke showed that women who took a pill with more progestin had a lower risk of ovarian cancer than women who took a pill with more estrogen; however, all women who took any birth control pill had a lower risk of ovarian cancer than other women (as cited in "Oral contraceptives," 2002)* (эссе «Birth Control Pills: A Safe Choice for Women»).

There is no doubt that the technology is getting better and spreading around the world (эссе «Negative Effects of Technology on Society»).

Ещё одна существенная стилистическая черта академического эссе – обильное **использование справочного материала**, ссылки на который оформляются в библиографическом списке (*references*) по определённым правилам.

Необходимо также отметить, что темы эссе и задания к ним могут варьироваться, что влияет на общий стиль изложения. Стиль «направляется» ключевыми глаголами, указанными в задании, которые задают тон изложения. Так, например, глагол *describe* подразумевает последовательное описание фактов, процессов, событий и фокусирование внимания на наиболее важных из них; при этом нет необходимости объяснять или толковать / интерпретировать процессы и события. При наличии в задании к эссе ключевого глагола *explain* необходимо не просто выразить основную мысль, а проанализировать тему; следует сосредоточиться на ответах на вопросы *why* и *how* и выяснить причины и следствия. Глагол *argue* подразумевает описание противоположных точек зрения путём приведения доказательств. Глагол *discuss* требует выражения собственной точки зрения; проблему необходимо не только описать, но и трактовать. При этом мнение автора следует подкреплять аргументами и фактами из различных источников. При наличии в задании эссе глагола *critique* необходимо обнаружить и обсудить положительные и отрицательные аспекты темы. Глаголы *compare* и *contrast* подразумевают нахождения сходств и различий между двумя и более идеями и событиями [Academic Essay Writing: A resource to assist tutors working with indigenous students: URL: <https://studylib.net/doc/8768308/academic-essay-writing---charles-darwin-university>].

Бесспорно, стиль академического эссе также определяется его лексическими, синтаксическими и композиционно-смысловыми характеристиками, о которых подробно идёт речь в параграфах 4.1.3, 4.2.3, 4.4.3.

Таким образом, именно многоаспектное описание текстов даёт наиболее полное представление о специфике стиля университетского эссе. Текст академического эссе обладает рядом стилеобразующих факторов, зависящих от его типа:

А. К стилистическим характеристикам эссе относятся: чередование личного и безличного стилей, чёткое выражение мыслей полными предложениями с прямым порядком слов, предпочтительное использование местоимений 3-го лица, нацеленность монологического высказывания на диалог, приведение ссылок.

Б. Стилистическая специфика текста академического эссе подкрепляется его композиционным оформлением. Особую значимость имеет деление на абзацы. При этом стилевое своеобразие проявляется в употреблении специфических устойчивых выражений, характерных для каждой структурной части текста эссе.

В. В текстах академического эссе активно проявляются стратегии смягчения (*hedging*) и усиления (*boosting*) авторской позиции. Данные стратегии выражаются в употреблении определённого набора лексико-грамматических элементов.

4.4. Композиционно-смысловая организация академического текста

4.4.1. Композиционно-смысловое оформление текстов академических жанров: общие положения

Композиция, т.е. синтаксическое сопряжение языковых единиц, является генератором смысла всего текста [Борботько, 2011: 8]. При композиционном анализе академических текстов исследуемых жанров мы опираемся на положения, описанные в словарной статье Е.А. Баженовой «Композиция текста», где под термином «композиция текста» понимается «схема организации и структурной упорядоченности целого текста (произведения), отражающая строение, соотношение и взаимное расположение его частей, членение на

смысловые элементы, степень и характер выраженности этих элементов, порядок их следования и взаимосвязь между ними» [Баженова, 2006(а): 168].

В лингвостилистике понятие композиции отражает:

- 1) взаимосвязь статического и динамического аспектов текста (первый связан с построением текста, второй – с логическим развертыванием содержания);
- 2) процесс расчленения *континуума* текста на сегменты и информативные блоки;
- 3) внутреннюю (смысловую) сторону организации текста и его внешнюю сторону (членение на части, разделы, главы и т.д.) [Там же: 169].

Выделяются следующие типы композиции текста: 1) *линейная* (последовательное изложение фактов и событий, строится по хронологическому признаку); 2) *ступенчатая* (предполагает акцентированный переход от одного положения к другому); 3) *концентрическая* (даёт автору возможность переходить от одного положения к другому с возвратом к уже приведённым положениям по типу спирали; таким образом актуализируется материал, знакомый читателю, и к нему добавляется новый); 4) *параллельная* (основана на сопоставлении положений, фактов и т.д.); 5) *дискретная* (предполагает пропуск отдельных моментов изложения событий); 6) *кольцевая* (содержит повтор вступления и концовки текста); 7) *контрастная* (основана на противопоставлении двух частей текста). В текстах, построенных на основе логического объединения элементов, используется линейная, ступенчатая, параллельная, концентрическая композиция [Композиция текста...: URL: <http://velikayakultura.ru/russkiy-yazyk/ritorika-kompozitsiya-teksta>].

Предварительный анализ текстов исследуемых академических жанров показывает, что лекции свойственна линейная и ступенчатая композиция; академическое эссе строится по линейному, параллельному и контрастному типу в зависимости от разновидности эссе; статье присущи все четыре типа: линейный, ступенчатый, параллельный, концентрический.

Е.А. Баженова и М.Н. Котюрова определяют смысловую структуру научного произведения как типовую текстовую организацию, обусловленную комплексом экстралингвистических факторов, связанных со спецификой научного мышления, познавательной деятельности и функционирования вербализованного знания в научной коммуникации [Баженова, Котюрова, 2006(а): 390]. При этом в композиционно-смысловой организации текста различают логико-композиционный (включает структурно-логический и структурно-смысловой аспекты) и собственно-композиционный планы (подразумевает композиционно-содержательный и формально-композиционный аспекты) [Баженова, 2006(а): 169].

Композиция академического текста обусловлена жанровыми задачами и включает в себя вступление, основную часть и заключение / выводы. Во вступительной части предлагается введение в тему, постановка проблемы, конкретные шаги по её рассмотрению путём решения ряда задач и т.д. Основная часть содержит развитие концепции, намеченное во вступлении: раскрывается тема исследования, решаются поставленные проблемы, сообщаются основные результаты. По утверждению Е.А. Баженовой, в этой части особенно важно соотношение общих и частных вопросов, абстрактных понятий и конкретных примеров, фактических и статистических сведений [Там же: 168]. В заключении подводятся итоги, намечаются перспективы исследования и ставятся новые задачи. В зависимости от жанра все эти три композиционные части приобретают конкретные задачи, которые подробно рассматриваются в параграфах 4.4.2, 4.4.3. и 4.4.4.

Жанры лекции, статьи и эссе реализуют стратегии убеждения, выраженные в разной степени композиционной, лексической, стилистической и синтаксической ригидности. Применительно к «убеждающей» устной и письменной речи логично использовать коммуникативный подход к композиции, который опирается на следующие теоретические положения: 1) речь является не только результатом деятельности, но и самой этой деятельностью, отсюда композиция речевого произведения есть не только готовая структура, но и процесс

создания этой структуры; 2) речевая деятельность основана на целеполагании, поэтому композиция текста – это не просто структура, а структура, наделённая коммуникативной функцией управления вниманием адресата. В соответствии с данными положениями композиция речевого произведения определяется как строение, соотношение, взаимное расположение частей, посредством которого адресант управляет вниманием адресата таким образом, что эти части воспринимаются как единое иерархическое целое, где каждому компоненту уделяется внимание, соответствующее его значимости, обусловленной коммуникативной установкой [Баженова, 2006(а): 168].

Как справедливо отмечает В.Г. Борботько, текст как продукт речевой деятельности образует единый коммуникативно ориентированный блок, внутри которого могут быть выявлены относительно законченные по смыслу части, которые в работах по стилистике приравниваются к абзацам [Борботько, 2011: 21]. «В идеале» абзац представляет собой единицу смысла, т.е. он включает в себя обсуждаемое понятие как часть более крупной цепочки аргументов академического текста. Формально эта связь отражается в визуальной репрезентации абзаца, т.е. в его обособленности от других абзацев [Weisser: URL: http://martinweisser.org/publications/teaching_academic_english.pdf].

Композиция жанра напрямую зависит от того, т.е. является ли деятельность продуцента и реципиента рецептивной или продуктивной. Большинство видов академической деятельности нельзя чётко причислить ни к первому, ни ко второму виду. Так, например, на семинарских занятиях студентам необходимо не только слушать презентации, ответы и комментарии других студентов и преподавателя, но также представлять свои материалы и участвовать в дискуссии.

Следующий потенциальный критерий, влияющий на композицию академических текстов, – это уровень детализации, который присущ текстам академических жанров. Так, среди устных жанров есть существенная разница между студенческой презентацией и лекцией профессора; среди письменных жанров кардинально различаются аннотация и полнотекстовые статьи. Эти

различия частично возникают благодаря уровню знаний продуцента или реципиента текста, а также конвенционализированным аспектам презентационных модусов, таких как ограничения по объёму для письменных текстов и ограничения по времени для устных выступлений [Weisser: URL: http://martin-weisser.org/publications/teaching_academic_english.pdf].

Композиция академического текста диктуется природой академического языка, истинность которой заключается во взаимодействии университетской лексики со сложными грамматическими структурами, при этом цель языка академии – распространять знания через научные, аргументированные и рефлексивные модели дискурса [Там же].

В структуре академических текстов выделяются две когезионные системы: аргументированная (построенная по модели «тезис – аргумент – вывод») и структурная. Данные системы отражают логику самого текста. На уровне аргументов чётко выделяется тройственное членение: 1) вводная часть; 2) «средняя» (основная) часть; 3) заключение. Цель вводной части – дать общее представление о содержании произведения и познакомить читателя с намерениями автора. В зависимости от жанра, введению могут предшествовать аннотация и ключевые слова.

Так называемая «средняя» («срединная», «основная») часть содержит основу текста, состоящую из некоторого количества абзацев. Существуют две модели основной части: 1) основанная на древней риторике, т.е. абзац состоит из тезиса, антитезиса и синтеза; 2) отражает процессуальный подход, основанный на поставленных экспериментах. Первая модель была заложена в гуманитарных дисциплинах, в то время как вторая берёт начало в дисциплинах естественнонаучного цикла. По второй модели сначала проводится эксперимент, затем предоставляются результаты исследования. Однако, с увеличением количества эмпирических методологий, основанных на данных (например, корпусная лингвистика), вторая модель всё чаще заменяется смешением двух форм.

Практически каждый академический текст (как устный, так и письменный) заканчивается заключением / conclusion. В этой части текста автор снова «проходит полный цикл», обобщая мотивацию своего исследования и демонстрируя, как он с этой мотивацией справился. Начало заключительной части несколько напоминает вступление, а в конце заключительной части подводятся итог и излагаются выводы [Weisser: URL: http://martinweisser.org/publications/teaching_academic_english.pdf].

Структурный уровень также включает заголовок. В заголовке необходимо чётко выразить тему письменного произведения; по возможности, его формулировка должна привлекать внимание реципиента. Заголовок как предтекстовый элемент имеет смысл, назначение и функции. Как справедливо отмечает С.Г. Николаев, этот структурный элемент обладает особым, уникальным статусом в любом произведении: «заглавие (заголовок, наименование, название, титул, имя) есть важнейший семантический, психологический, эстетический, стилистический элемент любого творения» [Николаев, 2004: 18]. Предназначение заголовка уникально: с одной стороны, оно самым тесным образом связано с текстом; с другой стороны, заголовок рассматривается как относительно самостоятельный, автономный элемент [Там же: 19]. Заголовок академического текста содержит основную мысль произведения, представленную в определённом коде [Кошечкина, 1982: 9]. Несмотря на то, что заголовок – это код, он должен содержать в себе разгадку данного кода. Все перечисленные выше характеристики отражаются в следующих функциях заголовка: номинативной, репрезентативной, мнемотической, эстетико-смысловой, композиционной, кодирующе-декодирующей, функции идентификации (подробнее о заголовке см. в параграфе 3.5.).

За заголовком следуют текстовые элементы, принадлежащие одному из трёх иерархических уровней: макро-, мезо- и микроуровню. Макроуровень включает главы (chapters), разделы (sections) и подразделы (subsections), т.е. те части письменного произведения, которые визуально отделяются (выделяются) при помощи заголовков и подзаголовков. Иерархическая структура

также выражается в наличии нумерации (например, 1.1, 1.2, 1.3), более крупном шрифте и графическом стиле заголовков и подзаголовков.

К мезоуровню относятся абзацы, перечни, таблицы, графики и цитаты. Каждый из перечисленных элементов считается самостоятельной единицей мышления. Самостоятельность подкрепляется визуальным эффектом, который заключается в том, что для каждого элемента отводится своё определённое место, например, абзац выделяется отступом. В отличие от текстовых абзацев, таблицы, графики и т.д. должны иметь сопровождающую информацию, объясняющую назначение этих элементов.

Микроуровень включает все грамматические конструкции в широком смысле, а также орфографию. Именно на этом уровне возникают проблемы использования необходимого стиля, терминологии, идиоматических конструкций, понимание морфологии академического языка, кодирование и раскодирование информации и т.д. [Weisser: URL: http://martinweisser.org/publications/teaching_academic_english.pdf].

Важно отметить, что академический дискурс подразумевает стандартизацию, которая находит прямое отражение в композиции академических текстов. При этом стандартизация предполагает композиционную матричность текста (термин вводится нами с опорой на известное понятие «матричный текст», предложенный Д.Л. Спивак). Матричный анализ довольно активно используется в разных академических дисциплинах с целью обобщения сложных аспектов генерации знаний и обозначения перспективы их развития [Klopper, Lubbe, Rugbeer, 2007: URL: https://www.researchgate.net/publication/237542915_The_Matrix_Method_of_Literature_Review].

По мнению Н.Н. Болдырева и В.В. Алпатова, матричный формат предполагает систему взаимосвязанных когнитивных контекстов. Применительно к лингвистическим исследованиям термин «*матрица*» используется для обозначения различных групп элементов системного характера. В частности, данный термин может обозначать: 1) многоаспектность знания; 2) множествен-

ность способов языковой репрезентации знания (вербализация концепта, синонимия); 3) вариативность контекстов употребления (многофункциональность); 4) многозначность языковой единицы на уровне системы [Болдырев, Алпатов, 2008: 5].

Несмотря на требование стандартизации, в композиционной матрице академических текстов выделяются обязательные и факультативные элементы. Матрица демонстрирует многоаспектное знание, которое не является статичным и меняется в зависимости от внешних факторов, например, от изменений социально-культурных условий. При этом не существует единой матрицы академического текста: текстам различных жанровых форматов присуща своя специфическая матрица, которая будет подробно рассмотрена в трёх последующих параграфах.

Как отмечает И.Р. Гальперин, «членимость текста – функция общего композиционного плана произведения, характер же этой членимости зависит от многих причин, среди которых не последнюю роль играет размер частей и содержательно-смысловая информация, а также прагматическая установка создателя текста. Размер части обычно рассчитан на возможности читателя воспринимать объём информации "без потерь". Результатом интеграции частей текста является его целостность. Таким образом, интеграция воспринимается и, вероятно, осуществляется не в самом процессе чтения текста или его создания, а в процессе его осмысления, аналитического рассмотрения видов соотношения отдельных частей, составляющих данное целое» [Гальперин, 2007: 50-51].

И.Р. Гальперин выделяет следующие формы деления текста:

- 1) *объёмно-прагматическое*, т.е. деление самой крупной единицы на части, главы, параграфы и т.д.;
- 2) *контекстно-вариативное* (для научных текстов, в частности, цитация) [Там же: 51-52].

В текстах жанра научной литературе наблюдается наиболее чёткое деление. Зачастую используются цифровые обозначения отдельных текстовых сегментов, что указывает не только на порядок следования материала, но и на подчинение одного отрезка другому.

С.Г. Николаев также отмечает, что текст обладает относительно консервативной структурой, которая складывается из сегментов, разделённых достаточно очевидными, в том числе визуально заявленными и, соответственно, зрительно воспринимаемыми, границами. Исследуя текст художественного, в том числе поэтического, произведения, учёный предлагает делить его на следующие крупные части с последующим внутренним делением:

- а) предтекстовая часть, обычно обозначаемая как заголовочный комплекс;
- б) собственно текст;
- в) послетекстовая часть [Николаев, 2004: 141-142].

Считаем, что данное деление применимо к текстам академических жанров; однако структура каждого из этих комплексов варьируется в зависимости от сложности, частности употребления и равнозначности или неравнозначности частей сегмента (см. подробнее параграфы 4.1.2., 4.1.3., 4.1.4.).

Ранее отмечалось, что академический дискурс стандартизирован. С другой стороны, исследуемая дискурсивная разновидность характеризуется динамикой и спонтанностью. Например, вопрос студента, заданный во время лекции, может затрагивать тему, напрямую не связанную с той, которую объясняет преподаватель. Тогда у лектора имеются два пути: 1) сказать, что данная тема не является предметом занятия и продолжить чтение лекции; 2) объяснить, что заданный вопрос напрямую не касается темы лекции, однако дать пояснение в нескольких предложениях, отклонившись от темы. Следовательно, преподаватель не был готов к такому вопросу, но во втором случае он решил отойти от темы и спонтанно прояснить возникшую проблему. Как следствие, все эти параметры релевантны для композиционной матрицы академического текста.

Элементы композиции различаются по степени важности. Существуют обязательные и опциональные части в любом академическом тексте. Можно

утверждать, что обязательные текстовые элементы обладают повышенной значимостью и занимают «сильную позицию» в тексте.

По наблюдениям И.В. Арнольд, сильной позицией в художественном тексте обладают заглавия, эпитафьи, начало текста и заключение. Автор заключает, что выделяется «специфическая организация контекста, обеспечивающая выдвижение на первый план важнейших смыслов текста как сложного единства суждений и эмоций, как сложной конкретно-образной сущности, которая называется *выдвижением*» [Арнольд: URL: <http://mybiblioteka.su/tom3/6-14197.html>].

Переосмысливая данный теоретический материал с целью применения его к академическим жанрам можно утверждать, что к функциям выдвижения будут относиться следующие: установление иерархии смыслов академического текста; фокусирование внимания на самом важном; установление значащих связей между элементами смежными и дистантными, принадлежащими одному или разным уровням; обеспечение связности текста и его запоминаемости.

С.Г. Николаев отмечает, что к сильным позициям относят «такой элемент повышенной значимости, как подзаголовок, а также указывают на особую роль и функции частных сегментов в структуре текстовых разделов – глав, параграфов, абзацев, в них также в качестве сильных позиций выделяя начало и заключение. Разумеется, сильная позиция текста может вовсе и не быть жёстко связанной с его структурой. Она может и слабо зависеть от последней или вовсе не зависеть от неё, а возникать в любой части текста или даже в разных его частях одновременно, если она образована на основе намеренного повторения того или иного фрагмента текста. В сильную позицию может быть помещён любой фрагмент текста, если он намеренно вовлекается в приём повтора» [Николаев, 2004: 147-148]. Сильная позиция, как правило, выделяется графически и имеет чёткие внешние границы.

Для классификации сильных позиций предлагаются следующие дифференциальные признаки: место в тексте; характер передаваемой информации;

взаимоотношение с текстом; грамматическая структура; наличие или отсутствие аллюзий; сочетаемость с другими типами выдвигания; оформление границ. Кроме сильной позиции, основными типами выдвигания являются сцепление, конвергенция, семантический повтор. Они охватывают либо весь текст, либо бóльшие его отрезки [Арнольд: URL: <http://mybiblioteka.su/tom3/6-14197.html>].

Приходим к следующим выводам:

А. В композиции академического текста отражается структура произведения, напрямую связанная со смысловой стороной организации текста, а также взаимосвязь статических и динамических аспектов. Академическим текстам в зависимости жанров свойственны линейная, ступенчатая, параллельная, концентрическая типы композиции. Каждый элемент композиции текста выполняет определённые жанровые задачи. Тексты каждого академического жанра обладают определённой спецификой построения. Композиция жанра напрямую зависит от нескольких критериев: от рода деятельности продуцента и реципиента (рецептивной или продуктивной), от глубины и детальности текста, от природы академического языка. Структура академического текста имеет иерархический характер и включает макро-, мезо- и микроуровни с характерными элементами.

Б. В композиции академического текста, с одной стороны, наблюдается стандартизация, а с другой стороны, данному типу текста присущи такие два важных параметра / условия / требования, как спонтанность и динамика. Композиционная матрица возникает как результат необходимости стандартизировать академический текст. Матричное знание можно рассматривать как многоаспектное знание.

В. Ряд элементов композиционной матрицы, являясь более значимыми, занимают сильную позицию в тексте. Сильная позиция определяется по месту, занимаемому в тексте; характеру передаваемой информации; грамматическим структурам; оформлению границ и другими.

В трёх последующих параграфах будут детально рассматриваться композиционные матрицы жанров лекции, академического эссе и академической статьи. Ставится задача выделить обязательные и факультативные элементы композиционной матрицы, наметить типологию сильных позиций, а также проследить, как именно различные элементы композиции текста влияют на выполнение определённых жанровых задач.

4.4.2. Композиционно-смысловое оформление текста академической лекции

Будучи устным академическим жанром, лекция выполняет функцию передачи научной информацией. По своему содержанию лекция является компиляцией научных знаний, тщательно организованных в лаконичный текст. Новое знание, транслируемое в лекции, имеет свою структуру и иерархию. Оно распределяется по всему «телу» лекции: впервые о нём заявляется во введении, затем оно развивается отдельными «квантами» в основной части и в заключении суммируется.

В композиции лекции как устного жанра важно учитывать фактор внимания / отсутствие внимания реципиента, а именно, что при восприятии устного сообщения, внимание «колеблется». Слушатель сконцентрирован больше всего в начале и в конце лекции. Следовательно, в периоды максимального внимания следует выдавать самую важную информацию. При этом промежутки спада внимания можно сделать более продуктивными следующими способами:

- создать «атмосферу ожидания», начав лекцию с отрицательного утверждения;
- начать лекцию со сравнения или сопоставления;
- начать лекцию с описания, помогающего студентам понять, о чём будет лекция [How To Prepare...: URL: <https://www.ukessays.com/essays/english-language/how-to-prepare-and-present-a-lecture-english-language-essay.php>];

- привлекать разнообразные лингвистические и паралингвистические средства, такие как чередование быстрого и медленного темпа чтения лекции, попеременное использование устных и аудиовизуальных форм коммуникации, использование жанровых нарушений в виде включения юмористического эффекта, постановка вопросов перед аудиторией и создание групп для их обсуждения (buzz-group activities);
- разбить лекцию на получасовые отрезки и делать короткие перерывы;
- начать лекцию с цитаты по теме лекции;
- начать лекцию с риторического вопроса, который может заставить аудиторию задуматься о теме лекции и подвести к основному предмету изучения и т.д.

Правильная организация / композиция лекции важна для лучшего восприятия. Лекция обладает чётко выраженной логической структурой, в которой материал развивается поступательно. Могут применяться следующие переходы между пунктами плана:

- *указатели / signposts*, т.е. утверждения, указывающие на структуру и линию объяснения (direction of an explanation): “*I want to deal briefly with... First, I will outline... Next, we shall look into these points in greater detail...*”. Например:

It's a very new field and I'd like to spend a few minutes explaining some of its content and why I think it has relevance for the analysis of foreign policy (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Another thing I want to talk about is the Delhi iron pillar, which again is about 1,600 years old ... (лекция «In Search of Utopium: the Elusive Metal»);

- *структурные рамки / frames*, т.е. утверждения, сигнализирующие о начале и завершении раздела, типа “*So that ends my discussion of... And now, let us look at...*”. Например:

Now, in the next few minutes what I would like to say is, you can develop the material but if I wanted to develop the material, don't be under the impression that it is going to be used immediately (лекция «In Search of Utopium: the Elusive Metal»);

- *фокусы / foci*, т.е. утверждения, фокусирующие внимание реципиента на ключевых пунктах лекции: “*So the main point is...*”, “*The key issue here is...*”, “*This brings us to the crucial factor...*”. Например:

The problem there, however, is that once we understand that it has been analytically impracticable for the traditional disciplines to deal with this problem and this is a deficiency for foreign policy analysis because we need to do a better job with that («лекция Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

So, to put this into a framework, I think it's important for us to look back at the beginning of the 21st century and say, what was the lay of the land and what was going on? (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»);

- *связки / links*, т.е. слова и фразы, связывающие одну часть объяснения с другой, типа “*But while this may be the solution, it may lead to several complications and objections not directly related to it, and which may not be immediately obvious...*”. Например:

Another point that I would like you to think about is that we do have a strong leadership in this field today in the states ... («лекция Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»);

- *резюме (краткое содержание) / summaries*, которые предлагаются после объяснения каждой подтемы, а также в конце всей лекции (Learning to Teach, Teaching to Learn: a handbook for NUS teachers: URL). Например:

So in conclusion, I am going to leave you with three ideas here. First, is that there are some of these tools and ideas that are ready to add value ... (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Let me conclude this evening with a brief story that suggests other possibilities, a glimpse into, perhaps, our better selves, an evolving human nature, a rising road (лекция «National Endowment for the Humanities»).

Выделяют две фазы лекции: *подготовительную (before-lecture phase)* и *презентативную (during-lecture phase)*. Подготовительная стадия содержит все ключевые факторы, которые необходимо принять во внимание до чтения лекции, а именно, где, как, для кого и что рассказывать. Как только становится известным о месте проведения лекции (в случае академического дискурса – университетская аудитория), важно определиться с типом подачи материала с учётом уровня знаний студентов, а также их национальной принадлежности. При этом лекция, обращённая к специалистам в области научных интересов лектора, может содержать гораздо больше результатов исследования и логических выводов и побуждать к проведению дальнейших исследований по предложенной тематике.

Тип лекции диктует её композицию и содержание. При делении текста лекции на разделы учитывается принцип пропорциональности: разделы

должны быть примерно одинаковые по размеру. Для выстраивания композиционной матрицы текста лекции также характерно соотношение объёмов вступления, основной части и заключения. В общем, тексты лекций в рамках одной дисциплины характеризуются композиционной однотипностью, хотя некоторая доля вариативности допускается.

Композиция академического произведения отражает закономерности процесса познавательной деятельности и формирования знания. Композиционно-смысловая структура лекции фиксирует движение от «старого» знания к «новому». Изложение строится от экспликации в тексте проблемной ситуации (проблемы, идеи, гипотезы) к доказательству (аргументации) и выводу (закону) [Баженова, 2006(а): 171].

В нынешних условиях развития науки и техники при подготовке к лекции преподаватель продумывает не только текст выступления, но и определяется с аудиовизуальными средствами, которые делают подачу лекционного материала более наглядной. Существует множество визуальных средств, таких как карты, графики, фотографии, картинки, постеры. Во время академической лекции чаще всего используются слайды. При этом готовятся, или подбираются, слайды не только с научной, но и с художественной точки зрения. Слайды помогают аудитории сосредоточиться, экономят усилия и время на объяснение и делают информацию, доносимую лектором, более эффективной. Кроме того, слайды считаются особенно полезными, когда на них выводятся графики, цифры, новые понятия.

При описании композиции текста лекции необходимо уделить внимание композиции презентационного материала, наиболее популярной формой которого является слайдовая презентация. В 45-минутную лекцию, как правило, включают 25-30 слайдов. При выстраивании композиции лекции 10% времени оставляют на разъяснения, выводы и вопросно-ответную часть. Композиция слайда следующая: на первом слайде пишут название лекции, место работы преподавателя; второй слайд содержит вводную информацию, за которой следует основное содержание материала; на предпоследнем слайде размещают

информацию с выводами; в следующем слайде – ссылки на использованные источники и благодарность коллегам за содействие. Следует иметь в виду, что каждый слайд снабжён названием и информация должна соответствовать заявленной теме.

Согласно общепринятым правилам, на одном слайде презентации содержание занимает не более семи строк, включая заголовок и подзаголовок. При этом на одной строке размещается не более семи слов. Качественная презентация – это эффективная комбинация вербальных и визуальных элементов. Изображения призваны пояснить понятия, которые не могут быть вербализованы. Слайды призваны прояснить, объяснить, интерпретировать, выразить мысль другими словами. Схемы и графики создаются таким образом, чтобы их можно было прочесть без труда. Необходимо отметить, что по правилам, если слайд не понят аудиторией в течение первых четырёх секунд, то слайд получился некачественный. Чтобы подчеркнуть ключевые слова, цифры, понятия, используется определённая цветовая гамма, затемнение, стрелки. Важная информация выделяется более крупным шрифтом, наиболее значимые данные подчёркиваются линиями более тёмных цветов. Таблицы необходимы только если в них содержатся цифровые данные, например, процентные соотношения. При необходимости использования фотографий в презентации, они должны быть тщательно отобраны. Фото- и видеоматериал не должен вызывать отвращения аудитории и нарушать права на конфиденциальность [How To Prepare and Present...: URL: <https://www.ukessays.com/essays/english-language/how-to-prepare-and-present-a-lecture-english-language-essay.php>].

Детально представим композиционную матрицу текста академической лекции. Лекция начинается с названия, отображающего её общую тему. Основная часть лекции делится на крупные смысловые отрезки, которые имеют подзаголовки, отражающие содержание данного фрагмента. Приведём несколько примеров названий лекций: «Changing Planet: Past, Present, Future», «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science», «Your words may predict your future mental health», «A Global Health Paradigm for

Defense, Development, and Diplomacy», «How childhood trauma affects health across a lifetime», «An underwater art museum, teeming with life» и др.

Во вступительной части лекции определяются цели и основные задачи. В данной композиционной части важно привлечь особое внимание реципиентов и убедить их в важности материала. Наряду с этим, в данной части лектор знакомит аудиторию с планом занятия. Например:

*So I thought **I would do two things today**, given the limited time, because the first of these would be to explain what is this field of computational social science because I'm sure that, except that the few of you who know me and know something about this, the rest of you have really no reason to know what this field is about. **It's a very new field and I'd like to spend a few minutes explaining some of its content and why I think it has relevance for the analysis of foreign policy*** (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

В основной части лекции развивается проблема, озвученная во вступлении, приводятся определения терминологических единиц. В этой части также может приводиться описание эксперимента, но делается ёмко.

В заключительной части предлагаются выводы по теме; поднимаются актуальные вопросы, требующие дальнейшего решения; предоставляется краткий обзор темы следующей лекции. Выводы формулируются определённо и категорично. Например:

***So in conclusion, I am going to leave you with three ideas here.** First, is that there are some of these tools and ideas that are ready to add value* (лекция «Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science»).

Важным элементом композиционной матрицы лекции являются вопросы, поступающие от аудитории, и ответы на них. Этот сегмент обычно располагается в конце лекции, однако, лектор также может прерывать подачу материала и предлагать студентам задавать вопросы в конце каждого раздела. Например:

QUESTION: *Hi. I think everyone agrees that the evidence for the decreased transmission with early drug intervention is really impressive. I was just wondering if any work has been done to model or project the potential for increased drug resistance, and how that would affect that 96 percent number, if increased drug coverage would lead to drug resistance if it's not used all the - completely.*

MAUREEN GOODENOW: *There's always a danger because of the ability of this virus to mutate of developing drug resistance if therapy is not sufficient to keep the replication at very low levels* (лекция «A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy»).

Основные композиционные элементы лекции можно представить в следующей таблице (см. Таблицу 11):

Таблица 11. **Композиция академической лекции**

ПРЕДТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ	
Заголовочный комплекс	Содержание
ТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ	
Вступление	Постановка проблемы, предоставление краткого содержания лекции
	Описание проблемы и путей её решения в рамках тематики курса
Основная часть	Описание того, как данная проблема вписывается в общую тематику курса
	Совмещение теоретического и эмпирического материала
	Представление гипотезы
Заключение	Подведение итогов
	Вопросно-ответная часть
ПОСЛЕТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ	
	Список рекомендуемой литературы
	Благодарность за внимание

Ряд элементов в композиционной матрице лекции играет более важное значение по сравнению с остальными. Так, к сильной позиции относим название лекции и её подразделов, т.к. они в сжатом виде отражают ключевые мысли лектора. Сильную позицию также занимают начало и окончание подразделов лекции, каждый из которых обладает своей значимостью. Если лекция не дробится, то сильную позицию занимают начало лекции и её заключительная часть. Заключение и выводы относим к сильной позиции, т.к. в них в сжатом виде фиксируются основные положения всей лекции.

Лекция, как правило, содержит семантические повторы основной информации, которые используются с целью убеждения. Повторяться могут отдельные лексемы, словосочетания и целые предложения. Повторяющиеся текстообразующие средства актуализируют ту или иную характеристику данного отрывка. Даже расположенные в разных сегментах текста, они семантически согласованы между собой и организуют смысловую структуру текста. Следовательно, повторы занимают в данном жанре сильную позицию.

Рассматривая позиционно-лексический повтор как полифункциональное стилистическое явление, А.П. Сковородников называет его основные функции: повторы единиц текста актуализируют значимость этих единиц, выделяют главную идею, существенные детали, подчеркивают рему высказывания, служат для интенсификации действия, для синтаксического распространения высказывания и т.д. [Сковородников, 2014: 452].

Считаем, что вопросно-ответная часть занимает сильную позицию в матрице лекции, так как постановка вопросов со стороны слушателя означает, что он анализирует услышанный материал. Важнейшей целью лекции является не только трансляция знаний, но и способность заставить студентов мыслить.

Следует также уделить внимание разделу «Список литературы», который предоставляется студентам двумя способами: 1) полным списком в конце лекции; 2) по ходу лекции, с акцентом на работы отдельных учёных. Нам видится, что во втором варианте ссылки на литературу занимают сильную позицию: если лектор прерывает ход занятия, чтобы упомянуть конкретного автора, значит его научный труд имеет особое значение для формирования понимания материала лекции.

В тексте лекции периодически встречаются отступления от темы. Данный приём используется лектором для некоторой разрядки, после которого отмечается усиление концентрации внимания аудитории. Однако, в связи с тем, что данный сегмент не имеет прямого отношения к теме лекции, мы не находим оснований относить его к сильной позиции. Следует отметить, что отступления могут быть весьма эмоциональными. Например:

One night, while he and I were watching a film called "Odd Man Out" by Sir Carol Reed, a drama about the Troubles in Ireland, I saw my father cry for the first time. He had not cried during my mother's long illness nor at her funeral, a fact not lost on my disapproving friends in the neighborhood. But as the fugitive at the heart of the film, played by James Mason, willingly sacrifices his life, my father began to weep. I understood instantly the power of film and the safe harbor it permitted him to have, to express emotions his all-too-complicated - and all-too-short - life had and would force him to squelch (лекция «National Endowment for the Humanities»).

Приходим к следующим выводам:

А. Содержание лекции должно быть правдивым, информативным и внят-ным. Успех лекции может быть достигнут только когда информация услышана

и понята реципиентом. Доказано, что слушатели чувствуют себя более уверенными и заинтересованными и им проще воспринимать все композиционные части лекции, когда она излагается доступным и чётким языком. Манера подачи лекционного материала зависит от личности лектора и от степени владения предметом студентами.

Б. Композиционная матрица лекции включает в себя предтекстовую, текстовую и послетекстовую части. Каждый элемент текстовой части подлежит дальнейшему членению.

В. К сильным позициям лекции относятся названия лекции и её подразделов, начало и окончание подразделов, начало лекции и выводы по ней, заключительная часть (выводы), семантические повторы ключевой информации, вопросно-ответная часть, ссылки на литературу в определённой позиции.

4.4.3. Композиционно-смысловое оформление текста академической статьи

В начале XX вв. физики А. Эйнштейн и Л. Инфельд писали: «Формулировка проблемы часто более существенна, чем её разрешение, которое может быть делом лишь математического или экспериментального искусства. Постановка новых вопросов, развитие новых возможностей, рассмотрение старых проблем под новым углом зрения требуют творческого воображения и отражают действительный успех в науке» [Эйнштейн, Инфельд, 1965: 78]. Таким образом, наука всегда связана с творчеством, которое характеризуется как высшая форма деятельности личности, требующая длительной подготовки, эрудиции и интеллектуальных способностей.

Написание научной статьи также можно рассматривать как сложный творческий процесс. Информация, данная в статье, требует «распаковывания», что является непрерывным активным процессом. Для полноценного восприятия содержания научной статьи важную роль играет её деление на разделы, которые следуют друг за другом в строго определённой последовательности.

Содержание научного текста разворачивается постепенно. В результате, у реципиента возникает системное восприятие научного материала. При ознакомлении со статьёй наблюдается следующая цепочка ментальных действий реципиента: чтение материала – развёртывание общей логики исследования – интерпретация исследования – оценивание статьи.

Композиция и структура текста тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Стандартная структура современной академической статьи представляет собой четыре ключевых блока: заголовочный комплекс, предтекстовую часть, основной текст и послетекстовую часть. Заголовочный комплекс включает в себя информацию об авторах / *Author(s)* и название статьи / *Title*. В предтекстовую часть входят такие разделы, как аннотация / *Abstract* и ключевые слова / *Key words*. Основной текст содержит следующие структурные части в некоторой вариации: вступление / *Introduction*, обзор литературы / *Literature review section*, (материалы и) методы исследования / *(Materials and) Methods*, результаты исследования / *Results*, «обсуждение» / *Discussion* (в некоторых статьях разделы *Results* и *Discussion* объединяются), «заключение» / *Conclusion*. В послетекстовой части располагаются разделы «благодарность за помощь и вдохновение в написании статьи» / *Acknowledgements* (данный структурный элемент является факультативным), а также обязательный список литературы / *References*.

Далее, опираясь на структуру текста исследуемого жанра, опишем его композицию. Каждый структурный элемент академической статьи обладает своей уникальной композицией в зависимости от его функций. Начнём с заголовочного комплекса. Так, в разделе *Author(s)* предлагается краткая информация об авторах статьи, а именно, их научная степень и учёное звание, место работы, область научных интересов. *Название статьи* ориентирует читателя на определённую тему (проблематику) исследования.

Затем следует предтекстовая часть. *Аннотация* чётко структурирована и содержит характеристику основной темы, цели работы, её результаты. В анно-

тации, как правило, указывают, что нового несёт в себе данная статья по сравнению с другими, сходными по тематике. *Ключевые слова* – это тот элемент статьи, который помогает читателю определить предметную область текста.

Основной текст статьи ожидаемо является самой объёмной частью и структуры, и композиции. Во *вступлении* автором формулируются цели и задачи исследования. Примечательно, что задачи исследования могут быть представлены в виде вопросов, на которые по ходу статьи автор будет давать ответы. Например:

The questions we set out to answer in this study are the following:

1. what information characterizes a weaving tradition, and where does it reside?
2. how is this information passed from generation to generation? ... (Buckley, Boudot, 2017: 2).

В разделе *Methods* перечисляются методы, при помощи которых достигалась цель и решались сформулированные задачи; в *Results* сообщается о результатах исследования; в *Discussion* анализируются полученные данные и упоминается возможная сфера их применения, обсуждаются сильные и слабые стороны научных результатов; в *Conclusion* предлагаются выводы по результатам исследования, а также намечаются перспективы исследования.

Послетекстовая часть включает в себя факультативный элемент – *Acknowledgements*, в котором перечисляются имена людей, оказавших определённое влияние на автора статьи в процессе обдумывания и написания исследования. Раздел *References* является обязательным послетекстовым элементом и представляет собой полный список статей, монографий и остального материала исследования, на который даются косвенные ссылки или прямые цитаты в статье. Наряду с этим, в послетекстовую часть могут входить разделы *Funding* / *Финансирование публикации* и *Notes on Contributors* / *Информация об авторах*.

К основным разделам, в которых автор представляет новизну исследования, относятся *Introduction* (автор отвечает на вопрос: «С какой целью проводится исследование / пишется статья?»), *Methods* (автор отвечает на вопрос:

«Как велась научно-исследовательская работа?») и *Results* (автор отвечает на вопрос: «Что нового было обнаружено?»).

Правильно выстроенная композиция текста способствует наиболее адекватному его восприятию. Восприятие научного текста – это процесс отражения в сознании читателя научной информации в сумме его структурных частей, представленных вербально и графически. Данный процесс представляет собой высокоорганизованную внутреннюю работу, в которой участвуют различные психические процессы, такие как внимание, мышление, память, воображение. Научную информацию необходимо осмысливать, и восприятие выполняет роль «посредника» между информацией и её осознанием [Восприятие информации человеком: URL: <http://psyh.info/psihologiya-lichnosti/vospriyatie/vospriyatie-informatsii-chelovekom.html>].

Восприятие информации человеком происходит на нескольких уровнях, связанных с органами чувств и познавательными процессами. Можно утверждать, что восприятие научного материала обладает следующими свойствами:

- а) предметность (происходит умственное сосредоточение на научном предмете);
- б) целостность (образ о предмете научного исследования постепенно складывается из представленных в статье знаний о нём, как следствие, формируя целостное представление о предмете);
- в) структурность (происходит систематизация материала в порядке извлечения его из статьи);
- г) константность (постоянство воспринимаемой научной информации, например, один и тот же термин дефинируется (толкуется) одинаково в разных научных произведениях);
- д) осмысленность (научная информация воспринимается осознанно, и автор и читатель нацелены на результат и стремятся к нему, например, студент тщательно готовится к семинарскому занятию с целью произвести положительное впечатление на преподавателя и получить высокие баллы).

Вполне естественно, что после знакомства со статьёй у читателя складывается общее впечатление об исследовании. Это результат реакции на прочи-

танное, который выражается не только в манере подачи материала, его новизне, достаточной доказательной базе и аргументированности, но и в комплексной оценке цели исследования в плане содержания и методологии, осознания сильных и слабых сторон исследования. Читатель оценивает вклад результатов статьи в общее решение проблемы. В своей оценке читатель опирается на несколько моментов, например, давно известные или новые методы применял автор при проведении исследования, нашла или не нашла подтверждение теория (гипотеза) автора, старые или новые модели применялись в современных условиях, достаточно ли велик материал исследования, весомы ли результаты. То есть, читатель естественно оценивает, удалось ли автору расширить уже существующие знания по предмету исследования.

Необходимо отметить тот факт, что оценить результат исследования достаточно сложно. У читателя формируется определённая структура (framework) восприятия того, как новое исследование может вписываться в рамки уже существующих выводов, результатов, достижений по определённой научной проблеме. Как отмечает W. Newton Suter в монографии «Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach» (2012 г.), восприятие результата исследования может базироваться на заключениях других статей по сходной тематике и упоминания в них о лакунах в знаниях предмета. Одновременно с этим читатель может опираться на обзор литературы, представленный в этой же статье, где описаны результаты, достигнутые другими авторами. Таким образом, у читателя появляется возможность сравнить, насколько весомы находки автора данной статьи [Suter, 2012: URL: https://books.google.ru/books?id=uA91AwAAQBAJ&pg=PA1&hl=ru&source=gb_s_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false].

Каждое исследование преследует определённую цель, как правило, заявленную в виде вопроса или гипотезы. Вопрос может звучать уже в самом заглавии статьи либо в конце вступления. Очевидно, что цель написания научной

статьи неотделима от её содержания. Цель исследования не возникает спонтанно: предшествующие научные работы либо не решили всех вопросов, либо поставили новые научные проблемы.

Одна из важнейших проблем, с которой приходится сталкиваться читателю, – это достоверность результатов исследования. Следовательно, чем богаче материал исследования и чем больше методов (в том числе креативных и комплексных) применяются в решении проблематики, тем больше доверия вызывают у читателя выводы.

Тема академической статьи реализуется через все её структурные и композиционные части, зависимые друг от друга. Важно проследить, каким именно образом происходит развёртывание темы с точки зрения восприятия научной статьи читателем. Так, «именем» статьи является заголовок, особый структурный элемент, выполняющий значительную смысловую нагрузку, который одновременно должен быть и информативным, и привлекательным. Текст статьи и её заголовок (как правило, 10-12 слов) составляют единое целое. Именно после прочтения заголовка читатель решает два вопроса: 1) соответствует ли статья теме его научных интересов в широком смысле; 2) интересуется ли читателя частный вопрос, обсуждаемый или решаемый в данной статье.

Заголовок, будучи по форме повествовательным (declarative), информативным / описательным (informative / descriptive) или вопросительным (interrogative), призван передавать основную мысль материала, подчеркивать его важность, быть кратким и привлекательным для аудитории. Он семантически зависим, т.к. в нём аккумулируется и передаётся смысл всего исследования. О заголовке в научной литературе написано довольно подробно (см., например, работы следующих авторов: [Богданова, 2007: 116-119; Филоненко, 2008: 290-296; Bavdekar, 2016: URL: http://www.japi.org/february_2016/08_aow_formulating_the_right.pdf; Balch: URL: <http://augmentedtrader.com/2012/02/07/how-to-compose-a-title-for-your-research-paper/>; Bio Diesel University. Selecting an Appropriate Research Paper Title: URL: <http://www.biodieseluniversity.org/how-tochoose-the-most-suitable-title-for-a-research-paper.jsp>;

Hartley: URL: [http://blogs.lse.ac.uk/ impactofsocialsciences/2012/05/24/titlesare-hardest-more-effective/](http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2012/05/24/titlesare-hardest-more-effective/); Kumar, 2013: 361 и др.]).

Кратко проанализируем примеры нескольких заголовков академических статей. Авторы стремятся сделать заголовок аттрактивным для читателя. Заголовки могут иметь номинативную (оформленные в виде именной группы) или вербальную (представляющие собой глагольную группу) природу, а также могут иметь свободную структуру. Заголовки академических статей могут быть нейтральными или эмоциональными. В них может даваться положительная или отрицательная оценка информации, представленной в статье. Вопросительная и восклицательная структуры заголовка также свидетельствуют о его эмоциональности. В способности заголовка оказать определённое влияние на читателя заключается его фатическая функция.

Заглавие создаёт рамочную структуру научного произведения и предоставляет возможность читателю спрогнозировать содержание статьи. Проанализируем особенности заголовков девяти академических статей, ставших материалом настоящего исследования. Все они носят развёрнутый информативный характер. Например,

Long-term outcomes of allogeneic haematopoietic stem cell transplantation for adult cerebral X-linked adrenoleukodystrophy / Долгосрочные результаты аллогенной трансплантации гемопоэтических стволовых клеток у взрослых, страдающих церебральной X-связанной аденолейкодистрофией [Brain, 2017]. Данный заголовок имеет структуру неоконченного предложения и носит номинативный характер. В нём присутствует аббревиатура (полная форма термина *X-linked – sex-linked*), медицинские термины (в том числе составные, например, *adrenoleukodystrophy*), составные лексемы (*long-term*).

К номинативным заголовкам также относятся следующие: *Formulating the Right Title for a Research Article / Как правильно сформулировать заголовок для научной статьи* (Journal of the Association of Physicians of India, 2016); *Students' Perceptions and Performances in Academic Essay Writing in Higher Educa-*

tion / Ощущения студентов при написания академического эссе в университете (International Journal of Innovative Interdisciplinary Research, 2013); *Effects of time pressure and time passage on face-matching accuracy* / Влияние времени и временного прохода на точность сопоставления лиц (Royal Society Open Science, 2017); *The evolution of an ancient technology* / Эволюция древних технологий (Royal Society Open Science, 2017).

Далее следуют заголовки, представляющие собой полные двусоставные предложения: *Infinitely productive language can arise from chance under communicative pressure* / Крайне продуктивный язык может случайно возникнуть при коммуникативном давлении (Journal of Language Evolution, 2013); *Culture moderates changes in linguistic self-presentation and detail provision when deceiving others* / Культура смягчает изменения в лингвистической самопрезентации (языковом самовыражении) и детализации при обмане других (Royal Society Open Science, 2017).

Теперь разберём примеры заголовков двух методических статей. Первая называется *English Homework: What Makes Sense?* / Домашнее задание по английскому языку: чем разумно заниматься? (English Teaching Forum, 2016). Во-первых, в данном заголовке после двоеточия присутствует приложение, т.е. пояснение информации, выраженной в первой части. Во-вторых, вторая часть представлена в виде прямого вопроса и построена с соблюдением пунктуационных норм (присутствует вопросительный знак). Оба этих факта свидетельствуют об эмоциональности данного структурного элемента статьи.

Заголовок второй статьи – *Human Mind Maps* / Карты человеческого разума (English Teaching Forum, 2016). Данный заголовок является лаконичным, номинативным, напрямую называющим объект исследования, т.к. в статье под этим заголовком автор описывает один из эффективных методов обучения иностранному языку. Учащиеся выбирают тему и генерируют слова, относящиеся к данной теме, создавая при этом «концептуальные карты». Они работают сначала индивидуально, затем в парах и группах, развивая критическое и креативное мышление.

У читателя начинает формироваться впечатление о качестве и важности исследования, отражённого в научной статье, с первых слов автора, т.е. с аннотации (100-300 слов), которая может быть представлена тремя типами:

- *Описательный (descriptive)*. Используется в статьях гуманитарного и социального направления. Не предоставляется информация о методах и результатах исследования.
- *Информативный (informative)*. Используется в статьях естественнонаучного направления. Упоминается фоновая информация, а также цель, методы, результаты и выводы исследования.
- *Структурированный (structured)*. Встречается в статьях по медицинской тематике и клинических исследованиях. Содержит цель, методы, результаты и выводы (How to write an effective title and abstract and choose appropriate keywords) [Rodrigues: URL: <https://www.editage.com/insights/how-to-write-an-effective-title-and-abstract-and-choose-appropriate-keyword>].

Можно утверждать, что аннотация представляет собой единый блок с ключевыми словами. Именно после ознакомления с аннотацией и ключевыми словами (как правило, 10-12 слов) читатели решают, стоит ли приступить к чтению самой статьи. Важным является тот факт, что в аннотации цитаты не допускаются. Если статья изобилует аббревиатурами, то их список с пояснениями, как правило, даётся после ключевых слов. Кроме того, зачастую только этот раздел попадает в индексируемые базы данных, например, Web of Science, следовательно, аннотация является «визитной карточкой» статьи и процессу написания данной части следует уделить особое внимание.

Читатель последовательно знакомится с заголовком статьи, аннотацией и, далее, с ключевыми словами. Так как каждая из этих частей призвана приносить новую информацию, то желательно, чтобы в ключевых словах была хотя бы одна лексема, не встречающаяся в заголовке и аннотации. Нежелательно употреблять прилагательные как отдельные лексеммы в роли ключевых слов, только в составе словосочетаний.

Затем следует раздел «Introduction». Представленная здесь фоновая информация отличается сбалансированностью (т.е. представлены разные точки зрения на одну проблему), новизной (желательно, чтобы литература не была старше 10 лет) и строго соответствует теме статьи. В данной структурной части заявляется проблема исследования, описывается цель и задачи исследования, выдвигается гипотеза, например:

Our specific focus here is exploring the impact of individualism-collectivism on the occurrence of language-based indicators of deception (Taylor et al., 2017: 5).

Разберём композицию вступительной части (Introduction) более детально. Итак, как правило, вступление академической статьи включает в себя 5 основных элементов:

- **Элемент 1:** описание широкой или узкой темы исследования.
- **Элемент 2:** объяснение академической и практической важности заявленной темы (описание актуальности исследования).
- **Элемент 3:** краткий анализ литературы по теме исследования и цитирование самых важных мыслей других авторов из предыдущих исследований.
- **Элемент 4:** указание (обозначение) пробелов, несостоятельности и противоречий в изученной литературе по теме исследования, которые планируется обсудить в тексте статьи. Ставится акцент на вклад автора в изучении проблемы.
- **Элемент 5:**
 - чётко изложенная ключевая проблема / вопрос, которая обсуждается в статье;
 - специфические цели исследования;
 - контекст, в рамках которого проводится исследование;
 - материал исследования [Kotzé, 2007: 7].

При этом некоторые элементы могут объединяться.

Затем происходит переход к разделам «Materials and Methods» и «Results». Для удобства читателя разные методологии должны описываться

под отдельными заголовками. При этом у читателя может возникнуть идея повторить эксперимент, описанный в статье, следовательно, он ожидает подробных инструкций и параметров. Также следует отметить, что метод далеко не обязательно должен иметь название. Описанию может подвергаться процедура. Например:

Participants wrote their accounts in the booklet individually, in their own time, and in English. An experimenter remained in the room during this period to ensure pairs did not discuss the task or their response. The order in which they were asked to provide the two accounts was counterbalanced (no effects were found) (Taylor et al., 2017: 5).

В разделе «Results» читателя интересуют конкретные, полученные автором статьи результаты без авторской интерпретации, т.к. это будет сделано в следующем разделе. Также читателю удобнее воспринимать материал, если результаты отдельных экспериментов представлены в логическом порядке под отдельными подзаголовками и сопровождаются рисунками, таблицами, графиками и т.д. Например:

There was one death from primary disease progression without relevant HSCT complications (Patient 4S). Two further patients died from secondary disease progression after life-threatening infections with transient multi-organ failure (Patient 2H) or graft-rejection (Patient 13P) (Kühl et al., 2017: 957).

В разделе «Discussion and Conclusions» читателя ждёт авторская интерпретация полученных результатов от наиболее к менее важным с упоминанием как сильных, так и слабых сторон эксперимента. Это крайне важный момент, потому что читатель почувствует, что автор объективно расценивает результаты своего исследования. Читателю важно будет узнать, как эти результаты можно применить на практике, а также что они значат для других исследователей в этой области, для исследователей в смежных областях и для широкого круга читателей. Например:

This retrospective study of 14 male patients with ACALD provides proof-of-principle that allogeneic HSCT can arrest inflammatory cerebral demyelination allowing survival with preserved neurocognitive function, at least in a subgroup of patients. The estimated mean survival time of the engrafted 12 patients was 81 months, in contrast to 37–41 months reported for untreated patients with cerebral demyelination (van Geel et al., 2001; de Beer et al., 2014). Moreover, four patients in our series (29%) maintained completely stable intellectual function, and another four developed only moderately impaired neurocognition over a median follow-up period of more than 5 years. ... (Kühl et al., 2017: 963).

Как утверждает В.В. Радаев, «ядром всякого письменного текста является ключевая связка "тезис – аргумент"» [Радаев, 2011: 279]. На структуру и

композицию изложения влияет тот факт, является академическая статья теоретической или эмпирической. Теоретическая работа основана преимущественно или исключительно на обзоре и анализе литературных источников. Данный анализ, помимо выполнения своей базовой функции, вводит читателя в содержательный контекст. Далее выдвигается тезис, идея или концепция, предлагающая вариант объяснения ключевых вопросов, поставленных в исследовании. За тезисом следует наиболее важная часть текста статьи – аргументация. Например:

It is important to acknowledge that the effects found for the cross-cultural trends in behaviour are small and would likely be difficult for an interviewer to perceive [тезис]. *Several aspects of the research design may account for these small effects* [аргумент]. *For example, although we gave participants instructions to provide complete lies, it was not possible for us to check that they complied with this instruction* [пример в доказательство аргумента] (Taylor et al., 2017: 9).

Если статья носит эмпирический характер, её структура и композиция несколько иная. Сначала выдвигается концепция и формулируется тезис. Затем следует методическая часть, раскрывающая характер используемых данных. Далее излагаются собственно результаты эмпирического исследования [Радаев, 2011: 279-280]. Приведём пример методической части:

3.4. Procedure. *This experiment was run using PsychoPy software [29]. Each trial was preceded by a 1-s interval screen displaying the message 'Queue moving up . . . ', signalling the onset of the next trial. During this interval, the speed gauge and progress bars remained onscreen, so that observers could monitor their progress and adjust their speed accordingly* (Fysh, Bindemann, 2017: 4).

Использование цифровых данных и таблиц зачастую является самым оптимальным способом передачи объёмной и сложной научной информации, которую иногда сложно передать словами. Ряд читателей сразу обращают внимание на графический иллюстративный материал и вообще не знакомятся с содержанием статьи. Следовательно, этот элемент следует делать привлекательным для читателя с целью удержать его интерес, и возможно, побудить его ознакомиться со всей статьёй.

Как уже упоминалось, за «Discussion and Conclusions» может следовать небольшой раздел «Acknowledgments» / «Выражение благодарности /

признательности». В принципе, после просмотра данной части статьи у читателя складывается более полное впечатление о том, кто вдохновил автора на проведение исследования и напрямую или косвенно помогал в постановке эксперимента, сборе данных, осуществлял техническую поддержку и т.д. Например:

We are indebted to PD Dr M. Nagy, Berlin, for the laboratory expertise in performing DNA chimerism. We also acknowledge the input of Professor O. Bandmann into the neurological care and assessment of Patient 4S (статья «Long-term outcomes of allogeneic haematopoietic stem cell transplantation for adult cerebral X-linked adrenoleukodystrophy», стр. 965); We are grateful to Ricard Futrell, Leon Bergen, Ted Gibson, Göker Erdogan, Tim O'Donnell, and our anonymous reviewers for providing insightful comments and discussion about this work (Piantadosi, Fedorenko, 2017: 6).

В разделе «References» читатель имеет возможность ознакомиться с выходными данными научных трудов, упомянутых в статье. При этом должны упоминаться исследования, не только поддерживающие точку зрения автора, но и конфликтующие с результатами его научных изысканий. В этом случае у учёного появляется возможность более адекватно объяснить свою позицию и то, по какой причине возникли разногласия.

Что касается отношения к ссылочному аппарату, то у читателя возникает чувство большего доверия к материалу, представленному в статье, если автор различными способами ссылается на других учёных. Это же правило действует и при ознакомлении со списком используемой литературы.

Ещё одним структурным элементом статьи является факультативный раздел *Funding* / Финансирование (публикации). Например:

We are very grateful for the support of Myelin Project, Germany, StopALD, USA, and ALD Charity, Switzerland (Kühl et al., 2017: 965).

Последний структурный элемент – *Notes on contributors* / Информация об авторах. Например,

NOTES ON CONTRIBUTORS

Ken Hyland is Professor of Applied Linguistics in education at the University of East Anglia. He was previously a professor at UCL and the University of Hong Kong. He is best known for his research into writing and academic discourse, having published over 200 articles and 26 books on these topics with 30,000 citations on Google Scholar. Ken is an Honorary professor at Warwick University and a Foundation Fellow of the Hong Kong Academy of the Humanities. Address for correspondence: School of Education and Lifelong Learning, University of East Anglia, Norwich NR4 7TJ.

Feng (Kevin) Jiang is Kuang Yaming Distinguished Professor in the School of Foreign Language Education at Jilin University, China and completed his PhD under supervision Professor Ken Hyland at the Centre for Applied English Studies at the University of Hong Kong. His research interests include disciplinary discourse, corpus studies, and academic writing, and his publications have appeared in Applied Linguistics, Discourse Studies, Written Communication, Journal of English for Academic Purposes and English for Specific Purposes (Hyland, Jiang, 2017: 23).

Как справедливо отмечает Н.Е. Питимирова, языковыми особенностями научного стиля являются: предварительное обдумывание высказывания, нормированность, монологический характер речи, строгий отбор языковых средств. Тексты научного стиля отражают этапы научной мыслительной деятельности автора, который, опираясь на факты, выдвигает гипотезу, объясняющую какое-либо явление, находит способы её проверки, доказательства, осмысливает общую систему научных знаний. Научный текст предполагает стремление автора рационально представить информацию обобщенному адресату. Согласимся с Н.Е. Питимировой, которая отмечает, что «научная тематика, точное определение понятий, стремление к обобщению, абстракции, логичность и доказательность изложения, объективный характер изложения, насыщенность фактической информацией, сжатость изложения» [Питимирова, 2015: 987-989] относятся к базовым признакам научной коммуникации.

Обращает на себя внимание тот факт, что в смысловой структуре академического текста органически переплетаются уже известное науке («старое») знание и «новое» знание, впервые выражаемое автором в конкретном тексте [Данилевская, 2005: 14]. Новое знание вводится в разделе «Results».

Что касается композиционных элементов текста академической статьи, занимающих сильную позицию, к ним, в первую очередь, относятся название статьи, а также разделы «результаты исследования» и «закключение». Считаем правомерным к сильной позиции также отнести аннотацию и ключевые слова, т.к. именно эти части статьи привлекают внимание читателя в первую очередь после прочтения названия, поскольку в ней в крайне сжатом виде представлена ключевая информация. При этом наименее значимой для текста статьи следует признать раздел «Acknowledgements» послетекстовой части.

Информация о структуре и композиции академической статьи схематически представлена в таблицах 12 и 13 соответственно:

Таблица 12. Структура академической статьи

ЗАГОЛОВОЧНЫЙ КОМПЛЕКС	Author(s) / автор(ы) или Notes on contributors / информация об авторах
	Title / название
ПРЕДТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ	Abstract / аннотация
	Key words / ключевые слова
ОСНОВНОЙ ТЕКСТ	Introduction / вступление
	Literature review section / обзор литературы
	(Materials and) Methods / (материалы и) методы исследования
	Results / результаты исследования
	Discussion / обсуждение
	Conclusion / заключение
ПОСЛЕТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ	Acknowledgements / благодарность за помощь при написании статьи
	Funding / Источник финансирования
	References / список литературы

Таблица 13. Композиция академической статьи

ЗАГОЛОВОЧНЫЙ КОМПЛЕКС	
Author(s) Автор(ы):	Указание научной степени, места работы, области научных интересов
Title / Название:	<i>Повествовательный тип / declarative type</i>
	<i>Информативный тип / informative type или описательный / descriptive</i>
	<i>Вопросительный тип / interrogative type</i>
ПРЕДТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ	
Abstract / Аннотация:	<i>Описательный тип / descriptive type</i> (для статей гуманитарного и социального цикла): характеристика основной темы, цели, новизны исследования в сжатом виде. Не предоставляется информация о методах и результатах исследования
	<i>Информативный тип / informative type</i> (для статей естественнонаучного цикла): представление фоновой информации, описание цели, методов, результатов и выводов исследования
	- <i>структурированный тип / structured type</i> (для статей по медицинской тематике и

	клиническим исследованиям): описание цели, методов, результатов и выводов
Key words / Ключевые слова:	Список слов, определяющих предметную область текста
ОСНОВНОЙ ТЕКСТ	
Introduction / вступление:	описание целей и задач исследования, выдвижение гипотезы
Element 1 / Элемент 1:	описание широкой или узкой темы исследования
Element 2 / Элемент 2:	объяснение академической и практической важности заявленной темы (описание актуальности исследования)
Element 3 / Элемент 3:	краткий анализ литературы по теме исследования и цитирование самых важных мыслей других авторов из предыдущих исследований
Element 4 / Элемент 4:	Указание (обозначение) пробелов, несостыкательности и противоречий в изученной литературе по теме исследования, которые планируется обсудить в тексте статьи. Ставится акцент на вклад автора в изучении проблемы.
Element 5 / Элемент 5:	5.1. чётко изложенная ключевая проблема / вопрос, которая обсуждается в статье; 5.2. специфические цели исследования; 5.3. контекст, в рамках которого проводится исследование; 5.4. материал исследование (the units of analysis of the study).
Element 6 / Элемент 6:	структура остальной части статьи
Literature review section / обзор литературы:	краткий анализ научных исследований по заявленной проблематике
(Materials and) Methods / (материалы и) методы исследования:	предоставление информации об объёме и характере материала исследования; описание методов, используемых для достижения целей исследования и решения задач
Results / результаты исследования:	сообщение о результатах исследования (может быть представлено в виде таблиц, графиков и т.д.)
Discussion / обсуждение:	анализ полученных данных, возможная сфера их применения, обсуждение сильных и слабых сторон научных результатов
Conclusion / заключение:	выводы, описание перспектив исследования
ПОСЛЕТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ	

Acknowledgements / благодарность за идеи, помощь и вдохновение в написании статьи:	имена людей, выражение благодарности
Funding / источник финансирования	информация об источниках финансирования написания статьи
References / список литературы:	предоставление полного списка статей, монографий, лексикографического материала и т.д.

Подытоживая вышесказанное, приходим к следующим выводам:

А. Академическая статья в целом и её разделы в частности обладают чётко выраженной смысловой структурой и композицией. Структура текста исследуемого жанра включает в себя четыре крупных блока – заголовочный комплекс, предтекстовая часть, основной текст, послетекстовая часть, каждый из которых подразделяется на более мелкие разделы. Каждый раздел выполняет конкретную функцию, например, определение предметной области исследования (в ключевых словах), формулировка целей и задач исследования (во вступлении) и др.

Б. Композиция академической статьи всецело зависит от структуры текста, которая, в свою очередь, выстраивается в зависимости от целей и задач, поставленных автором. Как правило, основная цель статьи заключается в отражении результатов научных исследований по той или иной проблематике. Задачи формулируются исходя из конкретной цели статьи. Следует отметить, что композиция всей статьи выстраивается исходя из композиции каждой её структурной части. Композиция может варьироваться в зависимости от области исследования. Например, в композицию аннотации статей гуманитарного и социального цикла входят характеристика основной темы, цел(и), новизна исследования, в то время как в аннотации статей по медицинской тематике присутствует описание цели, методов, результатов и выводов исследования.

В. К композиционным элементам текста академической статьи, занимающим сильную позицию, относятся следующие её части: название статьи, «аннотация», «ключевые слова», «результаты исследования» и «выводы / заключение».

4.4.4. Композиционно-смысловое оформление текста академического эссе

В параграфе 2.3.3. представлена классификация академических эссе по цели высказывания. В зависимости от типа структура и композиция текстов данного жанра видоизменяются. Эссе с выражением собственного мнения и аргументированное эссе считаем базовыми, т.к. работа над ними ведёт к наиболее активному развитию навыков критического мышления. Оба типа эссе обладают стандартной структурой: 1) вступление; 2) основная часть; 3) заключение. Одновременно с этим, основная часть может включать разное количество абзацев.

Немаловажным этапом построения композиции эссе является составление таксономии идей с учётом поставленных в теме задач. Под таксономией подразумевается способ организации информации путём группировки схожих предметов [Rolls, Wignell, 2013]. Классификации подлежат идеи, озвученные при мозговом штурме (brain storm) при обдумывании темы эссе. Этот этап помогает студенту более чётко обозначить структуру текста, продумать аргументы, количество которых варьируется в зависимости от типа эссе, а также доводы в поддержку своего мнения (supporting arguments). Все аргументы в тексте эссе должны подкрепляться фактами, к которым относится материал, опубликованный в достоверных источниках [Academic Essay Writing...: URL: <https://studylib.net/doc/8768308/academic-essay-writing---charles-darwin-university>].

Проследим основные этапы построения композиции *эссе с выражением собственного мнения и аргументированного эссе*. Ключевая цель вступления академического эссе – сформулировать свою позицию / тезис / аргумент по представленной в задании проблеме. Это следует сделать оригинально, чтобы завладеть вниманием реципиента с первых строк вступительного абзаца. Этого можно добиться при помощи некоторых «уловок» [General Essay Writing Tips: URL: https://www.internationalstudent.com/essay_writing/essay_tips/].

Приведём примеры эффективных «уловок» из материала исследования:

Following a comment from 'Girlinthehaze' on our recent 'Top 10 UK Universities' article, we have delved into the experiences of students across the country to bring you this report from the academic frontline! (эссе «A Day in the Life of a University Student»).

В приведённом выше примере продуцент создаёт для реципиента смысловую интригу, сравнивая академическую жизнь с «линией фронта».

*When people had no idea about science, even then their lives were governed by principles of different branches of science. When we light a fire, it is **a chemical process**; when we eat and digest food, it is **biological process**; when we walk on Earth, it is **governed by laws of physics** ...* (эссе «A Day in the Life of a University Student»).

Данный пример интересен тем, что в нём наблюдается стилевая и жанровая интерференция, а именно, сочетаются лексемы, имеющие функциональное назначение двух стилей – бытового (выделены подчёркиванием) и научного (выделены жирным шрифтом). Согласимся с Ю.С. Карагодской, которая справедливо отмечает, что «данное взаимодействие не означает отсутствия стилового единства. Напротив, стилевое единство – это не только вовлечение в соответствующую коммуникативную практику средств одного стиля, но системное сочетание в ней совместимых с ними иностилевых средств» [Карагодская, 2013: 173].

Вступительная часть эссе с выражением собственного мнения должна содержать тезисы (thesis sentences) и аргументы (arguments). Тезисное высказывание является основным, так как в нём выражается главная цель всего эссе. Тезис должен быть чётким и однозначным, позиция продуцента должна выражаться одним предложением. За тезисом следует предложение, в котором содержится краткий план всего эссе, анонсирующий примеры, используемые в поддержку тезиса. Это делает намерения продуцента более прозрачными. Заключительное предложение вступления должно плавно отсылать читателя к первому абзацу основной части эссе. Итак, оптимальный объём вступительной части составляет 3-4 предложения. Приведём пример вступительной части эссе «Impact of Human Activities on Earth» [Impact of Human Activities on Earth: URL: <https://www.ukessays.com/essays/environment/impacts-of-human-activities-on-the-earth.php>]:

Task: Some people believe that the Earth is being harmed (damaged) by human activity. Others feel that human activity makes the Earth a better place to live. What is your opinion? Use specific reasons and examples to support your answer.

“Earth gives enough to fulfil each man's necessities, not every man's covetousness.” [эпиграф]

We all realize that people in the ancient period needed to battle common environment keeping in mind the end goal which was to make livings [вводное предложение]. They needed to chase preys and assemble food for their survival, even chop down trees to construct their houses [вводное фоновое предложение]. Nonetheless, as innovation enhanced, numerous individuals are now familiar with human exercises which have a very bad impact on our living earth and has raised an argument on the issue on the impacts caused by the human activities on the earth [тезис].

Итак, продуцент может использовать эпиграф к эссе, в котором иллюстрируется и подкрепляется цитатой основная мысль произведения. Однако эпиграф не является обязательным элементом.

Три (или более) следующих абзаца, взятые вместе, составляют основную часть эссе с выражением собственного мнения. Цель каждого абзаца – детально разъяснить примеры, приведённые в поддержку тезиса. В первом абзаце основной части приводится наиболее убедительный аргумент или наиболее яркий пример. Первое предложение этого абзаца – *topic sentence*, то есть тематическое предложение, в котором выражается основная мысль всего абзаца. Оно должно напрямую соотноситься с примерами, перечисленными в кратком плане вводной части. Качественное эссе опирается на тематическое предложение, в нём поясняется, о чём или о ком говорится в примере, почему именно этот пример уместен и почему именно он лучше всего доказывает тезис. Остальные предложения абзацев основной части призваны развивать идеи, выраженные в тематических предложениях, предлагая детальное описание, объяснение или другие примеры.

Тематические предложения в каждом абзаце основной части имеют определённую структуру. Они начинаются с перехода (*transition*), который сигнализирует о смене одной мысли другой. Кроме того, такое предложение должно иметь «общую нить», которая связывает все абзацы основной части в единое целое. Например, если в первом абзаце автор употребляет слово «*firstly*», во втором абзаце обязательно должно быть «*secondly*». То же касается выражений «*on the one hand*» – «*on the other hand*».

Рассмотрим пример:

Thirdly, our living earth is, no doubt hurt by human movement since human action dependably devastates the biological equalization of the earth. Case in point, chasing whales to fulfill their insatiability. As everyone knows, each species has its prey. Hence, if human overchase

a few creatures or overdevour a few plants, numerous animal types which eat the above creatures or plants will be on the verge of elimination (эссе «Impact of Human Activities on Earth»).

Первое предложение – тематическое. Далее следует пример, о чём сигнализирует фраза «case in point». Остальные предложения развивают и подкрепляют идею, выраженную в тематическом предложении, а именно идею того, что деятельность человека разрушает биологическое равновесие на нашей планете. Констатируется факт того, что все виды животных и растений становятся добычей для других видов биологической цепочки. В следующем предложении делается акцент на том, что произойдёт, если уничтожить слишком много представителей того или иного вида: пострадает не только тот вид, который преследуется, но и тот, который им питается. Далее перечисляются основные экологические проблемы, с которыми сталкивается наша планета по вине человека.

Тематические предложения не должны дублировать одну и ту же информацию. Если появляются дополнительные идеи, их следует оформить в другом абзаце и придумать новое тематическое предложение. При этом должна сохраняться связь с тезисным утверждением.

Заключительная часть академического эссе с выражением собственного мнения представляет собой последний завершающий абзац и строго формализовано. С одной стороны, заключение может рассматриваться как «второе вступление», так как фактически оба эти элемента эссе имеют практически одинаковые черты. Заключение, как правило, состоит из четырёх предложений. Эта часть начинается с завершающего перехода (*concluding transition*), например, «*in conclusion*», «*in the end*», «*to sum up*», и со ссылки на «уловку» из вводной части эссе. Далее необходимо снова подтвердить свою позицию, выраженную в тезисном утверждении. Таким образом, тезис должен повторяться в тексте эссе четыре или пять раз, при этом выражаться разными лексическими и грамматическими конструкциями. В заключении тезисное предложение обычно оформляется таким образом, чтобы оно частично повторяло вариант из вступления. В результате благодаря этому между начальной и финальной частями текста возникает дополнительная связь, что не только усиливает

аргументы автора, но и логически связывает первый элемент заключения со вторым – кратким обзором трёх основных моментов основной части эссе. Финальное предложение эссе должно представлять собой «глобальное утверждение / заявление» или «призыв к действию», который даёт читателю сигнал о том, что обсуждение подошло к концу. Заключительный абзац – это последний шанс убедить реципиента и произвести желаемое впечатление.

Представляем пример заключения из эссе с выражением собственного мнения, написанного по следующему заданию: «Completing university education is thought by some to be the best way to get a good job. On the other hand, other people think that getting experience and developing soft skills is more important. Discuss both sides and give your opinion»:

***In conclusion**, getting a good job requires a relevant background either in experience or education depending on the type of work and field. People should make sure they attain the necessary skills or degrees before applying for a job in order to be sure of success* (эссе «Impact of Human Activities on Earth»).

В первом предложении заключения, которое вводится одной из фраз-клише, характерных для данного элемента композиции эссе, «примиряются» две противоположные точки зрения, заявленные в задании. Во втором предложении чётко прослеживается призыв к действию в форме совета, выраженный при помощи модального глагола «should».

Важную роль в композиции академического эссе любого типа играют примеры, призванные придать аргументам и фактам большую убедительность. Особенно ценными являются примеры из реальной жизни. Например:

***Particularly**, it has been demonstrated that in a mouse podocytes cell line the expression of VEGF increases under exposition to high D-glucose concentrations* (эссе «Investigating the Level of VEGF in Two Different Chronic Nephropathy Models»).

***Take for example law, medicine or teaching**, it is impossible to be considered for a position without the required educational background* (эссе «IELTS Discussion Essay Model Answer»).

Теперь представим общую композицию классического аргументированного эссе, как она выглядит согласно руководству по написанию [How to Write an Argumentative Essay Step by Step: URL: <https://owlcation.com/academia/How-to-Write-an-Argument-Essay>].

Она включает в себя следующие структурные элементы, равные одному абзацу:

1. *Вступление (introduction)*. В этой части необходимо вызвать читательский интерес, заявить о проблеме и объяснить, почему читатель должен ею озаботиться. Проблема может быть представлена в виде реальной истории из жизни; это может быть гипотетическая ситуация, иллюстрирующая проблему; это также может быть пугающая статистика по какой-то проблеме, призванная вызвать реакцию читателей. Кроме того, о проблеме просто можно заявить. Позиция автора выражается в тезисном предложении, которое, как правило, является последним предложением заключения.

2. *Фоновая информация (background)*. Здесь следует предоставить контекст и ключевые факторы, конкретизирующие проблему. Следует написать о том, в чём заключается ситуация, какие события привели к формированию точки зрения автора, почему читатели должны озаботиться этой проблемой.

3. *Тезис (thesis)*. В данном композиционном элементе требуется заявить о своей позиции и пояснить её в общих чертах.

4. *Аргументы (arguments)*. Эта часть является самой крупной. В ней обсуждаются причины, по которым сформировалась позиция автора, и предоставляются аргументы в поддержку данной позиции.

5. *Опровержение (refutation)*. Данная композиционная часть призвана убедить читателя в том, что противоположные аргументы лживы и несостоятельны.

6. *Заключение (conclusion)*. Здесь необходимо резюмировать основные аргументы и объяснить, почему позиция автора эссе является наиболее приемлемой. Можно добавить призыв к действию. Не рекомендуется приводить новые факты или аргументы [How to Write an Argumentative Essay Step by Step: URL: <https://owlcation.com/academia/How-to-Write-an-Argument-Essay>].

Структура и композиция аргументированного академического эссе и академического эссе с выражением собственного мнения схематично представлена в таблицах 14 и 15 соответственно.

Таблица 14. Структура и композиция аргументированного академического эссе

Названия структурных частей	Композиционные элементы
<u>Вступление</u> / Introduction:	General statement (общие мысли по теме с завязкой интриги («hook»))
	Thesis statement (тезисное утверждение)
	Example (пример)
	Outline of main ideas you will discuss (краткое содержание основных идей, подлежащих обсуждению)
<u>Основная часть</u> / Body of the essay	
Абзац А (Paragraph A):	Topic sentence (тематическое предложение)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Concluding sentence (завершающее предложение)
Абзац В (Paragraph B):	Topic sentence (тематическое предложение)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Concluding sentence (завершающее предложение)
Абзац С (Paragraph C):	Topic sentence (тематическое предложение)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Concluding sentence (завершающее предложение)
<u>Заключение</u> / Concluding paragraph:	Concluding transition (завершающий переход), reverse "hook" (обратная «интрига») и restatement of thesis (парафраз тезиса)
	Rephrasing main topic and subtopics (парафраз основной темы или подтемы)
	Global statement or call to action (общее утверждение или призыв к действию)

Таблица 15. Структура и композиция академического эссе с выражением собственного мнения

Названия структурных частей	Композиционные элементы
-----------------------------	-------------------------

<u>Вступление</u> / Introduction:	Introductory statement (вводное утверждение – парафраз задания)
	Thesis statement (тезисное утверждение – выражение собственного мнения)
	Example (пример)
	Outline sentence (предложение с кратким изложением основных идей)
<u>Основная часть</u> / Body of the essay	
Абзац А (Paragraph A):	Topic sentence (тематическое предложение)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Example (пример)
Абзац В (Paragraph B):	Topic sentence (тематическое предложение)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Example (пример)
Абзац С (Paragraph C):	Topic sentence (тематическое предложение)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Example (пример)
<u>Заключение</u> / Concluding paragraph:	Conclusion signal (сигнал заключение – “In conclusion”)
	Restate thesis (opinion) (парафразируйте тезис, в котором заключено собственное мнение)
	Summarise your main points (кратко изложите основные идеи)
	Optional (факультативный элемент): Give a comment on the topic (прокомментируйте темы в форме предложения или предупреждения)

Что касается композиционных элементов текста аргументированного академического эссе, занимающих сильную позицию, к ним, в первую очередь, относятся тематические предложения (topic sentences), занимающие инициальную позицию каждого абзаца основной части эссе; примеры; выводы / заключение. В эссе с выражением собственного мнения сильную позицию занимают те же композиционные элементы.

Приходим к следующим выводам:

А. В композиции академического эссе рассмотренных типов выделяются три основные структурные части: вступление, основная часть и заключение. Каждая из этих базовых частей обладает своей композицией. Вступительная часть аргументированного эссе включает в себя общее утверждение, тезисное

утверждение и пример. Основная часть состоит из тематического предложения, трёх подтверждающих фактов и завершающего предложения. В заключение входят завершающий переход и перифразированный тезис, парафраз основной темы или подтемы, общее утверждение или призыв к действию.

Б. Вступительная часть академического эссе с выражением собственного мнения включает в себя следующие элементы: вводное утверждение, тезисное утверждение, пример и предложение с кратким изложением основных идей. К элементам основной части относятся: тематическое предложение, подтверждающий факт и пример. Ключевая мысль каждого абзаца основной части заключается в тематическом предложении. Структура абзацев основной части обоих типов эссе идентична.

В. В академическом эссе с выражением собственного мнения и в аргументированном академическом эссе сильную позицию занимают следующие композиционные элементы: тематические предложения (*topic sentences*), находящиеся в инициальной позиции каждого абзаца основной части эссе; примеры; выводы / заключение.

Г. Сравнительный анализ композиции текстов трёх академических жанров позволяет выявить общие и уникальные черты. Так, тексты всех трёх жанров включают в себя заголовочный комплекс, вступление, основную часть и заключение. В *лекциях* заголовок представляет собой название темы по учебному плану. При этом название *лекции* является комплексным и дробится на ряд подтем, заявленных в плане лекции. В заголовочном комплексе *лекции* также может упоминаться имя лектора. Заглавная часть *академического эссе* также содержит название и имя автора. Наряду с названием может использоваться эпиграф, который допускается в названиях *лекции* по определённой дисциплине и тематике, но недопустим в *статьях*. В *лекциях* и *статьях* наряду с именем автора приводится информация о его учёной степени и научном звании. Только в *статьях* наряду с этим предоставляется информация о месте работы, включая названия учреждения и город.

Предтекстовая часть, следующая за заголовочным комплексом, присутствует только в тексте *статьи* и включает в себя аннотацию и ключевые слова.

Текстовая часть *лекции* включает в себя вступление (постановка проблемы и знакомство с кратким содержанием лекции), основную часть (описание истории вопроса, теоретические предпосылки исследования, пути решения основной проблемы; представление гипотезы) и заключение / выводы (включая вопросно-ответную часть). К послетекстовой части *лекции* относятся список рекомендуемой литературы и благодарность за внимание.

Текстовая часть *академического аргументированного эссе* включает в себя вступление (общее утверждение с интригой, тезисное утверждение, пример, предложение с кратким изложением основных идей); основная часть – 3-5 абзацев со схожей композицией: тематическое предложение, три подтверждающих факта, завершающее предложение; заключение (завершающий переход, обратная «интрига», перифразированный тезис; парафраз основной темы или подтемы, общее утверждение или призыв к действию). Композиция *академического эссе с выражением собственного мнения* практически идентична. Базовое отличие выражается в построении композиции абзаца основной части, которая включает в себя тематическое предложение, подтверждающий факт, пример.

Основной текст *статьи* представлен разделами «вступление» (описание целей и задач исследования, выдвижение гипотезы), «обзор литературы» (краткий анализ существующих научных исследований), «материалы и методы» (информации об объёме и характере материала исследования; описание методов), «результаты, обсуждение» (анализ полученных данных, обсуждение сильных и слабых сторон научных результатов), «заключение» (выводы, перспективы исследования).

В послетекстовую часть *академической статьи* всегда включается список литературы, перед которым может стоять раздел «Acknowledgements». Последний структурный элемент не свойственен жанрам *лекции* и *академиче-*

ского эссе. Что касается библиографического раздела в тексте *лекции*, он подразумевается и есть у автора, который компилирует лекцию из разных источников, но не выносится «на суд читателя» в обязательном порядке. В тексте *эссе* наличие списка использованной литературы рекомендуется. Однако он может отсутствовать в *аргументированном эссе* и *эссе с выражением собственного мнения* в том случае, если автор опирается исключительно на свои наблюдения и жизненный опыт.

ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 4

В Главе 4 с привлечением конкретных примеров рассмотрены лексическая, синтаксическая, стилистическая и композиционно-смысловая организация текстов трёх базовых академических жанров: лекции, статьи и эссе. Результаты исследования показали следующее:

1. Тексты академической лекции, статьи и эссе имеют характерные *лексические* особенности. Так, в текстах лекции основное место занимает общеупотребительная, общенаучная и терминологическая лексика. Своеобразие лексического наполнения текста академической статьи заключается в приоритетном употреблении научной терминологии – как общенаучной, так и узкоспециализированной. Тексты академического эссе содержат значительное количество общеупотребительной лексики; соответственно, общенаучная и терминологическая лексика представлены в меньшем объёме.

2. Выбор лексического наполнения академического текста определяется целями и функциями жанра, которыми и продиктовано использование языковых средств и речевых клише, отсылающих читателя к общеизвестным фактам, помечающих границы разделов, выводов и заключения, поясняющих приводимые примеры, описывающих процессы и этапы исследования. Определённые лексические единицы также используются при ссылках на других исследователей и предшествующие исследования, иллюстрации материала исследования, выражения противоположных точек зрения и т.д.

3. Авторское «я» наиболее отчётливо проявляется в текстах статьи и эссе, наименее явно – в текстах лекции, что напрямую связано с задачами жанров и необходимостью использования контактоустанавливающей функции в процессе диалогизации. К элементам межличностного взаимодействия в тексте статьи относятся оценочные компоненты, компонент вовлечения реципиента, компонент убедительности, а также употребление личных местоимений первого и второго лица, притяжательных местоимений, директивов, стандартных и риторических вопросов и т.д. Использование личных местоимений в большей степени присуще тексту академической лекции, в меньшей – текстам статей и эссе.

4. *Синтаксическая* матрица исследуемых жанров академического дискурса складывается из совокупности синтаксических моделей, которыми представлены тексты данных жанров, и напрямую зависит от структурно-композиционных особенностей каждого жанра. Эти особенности наиболее явно проявляются в уникальных элементах структуры жанра.

5. На синтаксическом уровне в текстах академической лекции, статьи и эссе отчётливо реализуется категория когезии, средства которой в академическом тексте традиционно подразделяются на грамматические, логические, композиционно-структурные и стилистические. Наряду с этим, когезия ярко выражена категориями ретроспекции и проспекции, представленными в текстах имплицитно и эксплицитно. Проспекция и ретроспекция часто употребляются в текстах лекций и статей, в то время как в текстах академических эссе они выражены слабо.

6. Средства экспрессивного синтаксиса усиливают прагматическое воздействие на адресата и позволяют более наглядно и убедительно аргументировать мысли автора во всех представленных академических стилях. Неполные по структуре предложения могут встречаться в текстах лекций, однако в силу стилистических ограничений это явление не свойственно текстам академических статей и эссе.

7. В синтаксической организации текстов лекций приоритетное положение занимают полипредикативные сложные конструкции, характеризующиеся многоступенчатым подчинением предикаций, и двухкомпонентные сложно-подчиненные предложения. Следовательно, подчинительная связь может считаться более весомой в академических лекциях, чем сочинительная и бессоюзная. Это объясняется необходимостью приводить факты и аргументировать их. Специфика синтаксиса текстов исследуемых жанров также заключается в различии способов развёртывания речевой цепи. Синтаксическое выстраивание предложений зависит от фактора спонтанности или подготовленности высказывания. В жанре академической лекции спонтанность допустима; синтаксическая организация текста лекции зависит от ряда лингвистических и экстралингвистических факторов, характеризующих продуцента речи как языковую личность. При этом в жанрах эссе и статьи отсутствуют параметры паравербальности и невербальности.

8. Контактостанавливающая функция в текстах академических жанров реализуется следующими синтаксическими приёмами: употребление побудительных предложений; вводных конструкций, содержащих обращение к реципиенту; конструкций с придаточными изъяснительными предложениями с добавочными оценочными оттенками. Прямые обращения встречаются в текстах лекций, но недопустимы в текстах статей и эссе. Прямое обращение может встречаться в тексте вступительного эссе и в том случае, если автор обращается к читателю непосредственно, «напрямую», однако в материале исследования такие случаи встречаются крайне редко.

9. Экспрессивные и образные средства в академических текстах используются ограниченно и обладают спецификой употребления: экспрессия снижена и используется в основном с целью акцентуации мысли автора. В текстах эссе восклицательные предложения свидетельствуют об эмоциональности высказывания, в то время как в текстах лекций они могут употребляться также

для привлечения внимания к мысли. Однако использование восклицаний допускается не во всех типах эссе. В текстах статей восклицательные предложения исключены.

10. Языку академической коммуникации свойственны межстилевые вкрапления – например, элементы разговорно-бытового и публицистического стилей. Стилевые интеракции, в том числе на лексическом уровне, выступают как оптимальный способ представления сложных связей между смыслами. Жанр лекции характеризуется наличием параметра коллоквиальности, выделяющим лекцию стилистически в ряду других ядерных академических жанров.

11. *Стилистические* особенности исследуемых академических жанров активно проявляются в использовании стратегии смягчения и усиления авторской позиции, которые выражаются в употреблении определённого набора лексико-грамматических элементов (см. подробно в Приложении 2).

12. Анализ материала исследования показал, что *стилистические особенности лекционного жанра* можно определить следующим образом:

- лекция читается от первого лица, при этом «голос» третьего лица проявляется при прямом и косвенном цитировании материала;
- содержание академической лекции ориентировано на научное общение. При этом бóльшая часть лекции представляет собой монолог лектора, тем не менее, данный жанр носит диалогический характер, т.к. направлен на поддержание постоянного контакта с аудиторией;
- лекция может представлять собой монолог одного или двух лекторов, диалог (особенно в вопросно-ответной части), полилог (лекция может перейти в обсуждение со студентами);
- «чужая речь» представляет собой высказывания других лиц, включённых в авторское повествование. В лекциях с использованием современных технических средств «чужая речь» может быть представлена в форме видео- / аудио- отрезка, читаемого третьим лицом;

- функционально-стилистическая специфика академического жанра отражается в лексических, синтаксических, грамматических и композиционных особенностях высказывания;
- использование формального стиля с элементами вежливости и признания по отношению к аудитории является отличительной чертой языка академической коммуникации. Стиль лектора может изменяться в зависимости от уровня его красноречия. Лектор может использовать риторические вопросы, дискурсивные маркеры типа «*well*», «*now*» и т.д. Эти приёмы применяются с целью оживления текста.

13. *Академическая статья* имеет следующие стилевые черты:

- обоснованность авторской позиции, которая выражается в приведении ссылок на конкретных авторов, эксперименты, теории и т.д.;
- объективность излагаемой информации;
- целенаправленность;
- формально-логический способ изложения материала;
- корректность при описании результатов своей и чужой научной работы;
- наличие смысловых связей между единицами текста;
- последовательность изложения материала (отражается движение мысли от частного к общему или от общего к частному);
- ясность и точность изложения, что подразумевает использование логических связок, сложных синтаксических конструкций, определённого структурирования, чёткого изложения аргументов, корректного употребления терминов, понятий, определений, отсутствия двусмысленности в употреблении терминологии и т.д.;
- обобщенный характер изложения;
- лаконизм изложения (объём статьи лимитируется требованиями журнала);
- ограниченность и специфичность в использовании экспрессивных и образных средств;

- подчеркнута уважительное отношение к коллегам-учёным, на которых автор ссылается в тексте статьи.

К *стилистическим ресурсам лексики*, определяющими стиль академической статьи относятся:

- использование узкоспециальной терминологии;
- ограничения в использовании сокращений;
- употребление эмоционально окрашенных лексем.

К основным *морфологическим средствам*, играющим важную роль в стилистическом оформлении текста академической статьи, относим следующие:

- наибольшую смысловую важность несут имена существительные;
- предпочтительное выражение авторской позиции с использованием местоимения «we» / «мы», что, с одной стороны, предполагает «я и моя научная школа», а с другой – вовлечение реципиента в научный диалог.

К *стилистическим средствам синтаксиса* текста академической статьи относится следующее:

- употребление косвенных вопросов;
- использование однородных членов;
- употребление причастных оборотов вместо придаточных предложений;
- употребление инверсированного порядка слов;
- предпочтительное употребление пассивного залога и безличных предложений;
- использование сказуемых, выраженных фразеологическими глагольно-именными сочетаниями (carry out, keep on и др.).

14. *Академическое эссе* имеет следующие базовые стилистические черты:

- нейтральность изложения мыслей, что означает:
 - а) ограничение на использование разговорного языка: прямой речи, сокращённых форм, коллоквиализмов и т.д.;

- б) использование безличных утверждений и оборотов для повышения убедительности высказываний (например, “*It has been demonstrated*”);
- в) подкрепление важных мыслей цитатами с указанием в скобках имени автора и года издания цитируемого произведения;
- г) запрет на употребление риторических вопросов;
- чёткое и недвусмысленное выражение мыслей полными предложениями с преимущественным использованием прямого порядка слов;
 - предпочтительное использование местоимений 3-го лица;
 - личный (авторский) стиль выражается в употреблении местоимения первого лица единственного числа *I*, а также использовании форм активного залога;
 - вовлечение реципиента в диалог путём приведения ссылок на других исследователей.

15. С целью стандартизации академического текста вводится многоаспектное понятие «*композиционная матрица академического жанра*». Композиция академического текста отражает структуру произведения и напрямую связана со смысловой стороной организации текста (см. подробно Приложение 3). В текстах всех рассмотренных типов выделяются три основные структурные части: вступление, основная часть, заключение; при этом каждой части присущи свои индивидуальные особенности. Наряду с этим, композиционный анализ позволил выделить элементы, занимающие сильную и слабую позицию в тексте. Каждый элемент композиции академического текста выполняет определённые жанровые задачи и обладает спецификой построения. С одной стороны, в композиции соблюдается требование стандартизации; с другой – этому типу текста присущи динамика и спонтанность.

16. Сравнительный анализ структуры и композиции текстов трёх академических жанров позволяет выявить общие и специфические черты. Предтекстовая часть обязательно присутствует в жанрах академической лекции и академической статьи, в жанре академического эссе этот элемент является фа-

культативным и его присутствие определяется наличием определённой коммуникативной задачи. Заголовок лекции представляет собой название темы по учебному плану; он является комплексным и дробится на ряд подтем, которые отражены в плане лекции. В заголовочном комплексе *лекции* может упоминаться имя лектора. Заголовок *академического эссе* также содержит название (в ряде эссе названия отсутствуют, т.к. они могут быть не предусмотрены коммуникативной задачей, при этом тема эссе становится ясной из формулировки задания) и имя автора. Наряду с заголовком, в эссе может использоваться эпиграф, который также допускается после названий *лекций* по определённой дисциплине и тематике, но он недопустим в *статьях*. В *лекциях* и *статьях*, наряду с именем автора, приводится информация о его учёной степени и звании. Только в *статьях* предоставляется информация о месте работы автора, включая наименование учреждения, город, электронный адрес.

В текстовой части всех трёх жанров присутствует вступление, основная часть, заключение. Каждый из этих разделов имеет определённое количество подразделов, композиция которых обладает своей спецификой (см. подробно Приложение 3). Что касается послетекстовой части, в жанре лекции она представлена разделами «Acknowledgements» / «Благодарность за внимание» и «References» / «Список рекомендуемой литературы». В жанре статьи в послетекстовую часть входят разделы «References» / «Список литературы», «Acknowledgements» / «Благодарность за идеи, помощь и вдохновение в написании статьи», «Funding» / «Источник финансирования». В жанре эссе послетекстовая часть является факультативным элементом и, при наличии, включает раздел «References» / «Список литературы».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подведём итоги работы.

Диссертационное исследование посвящено изучению дискурсивных жанров академической коммуникации и выполнено в русле лингвостилистики, теории жанров и теории дискурса. Обзор научных трудов в русле заявленной проблематики выявил разнообразие трактовок понятий *дискурса, академического дискурса, жанра, текста* и разницу подходов к их анализу в отечественной и зарубежной лингвистике, а также отсутствие комплексного системного описания базовых жанров современного академического дискурса. Эти факторы определили новизну данной работы в плане выбора эмпирического материала исследования, методологического инструментария для решения поставленных задач, использования и разработки терминологического аппарата.

Понимание термина *академический дискурс* как *совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных ядерных и периферийных устных, письменных, гибридных и электронных жанров, функционирующих в академическом сообществе с целью осуществления регламентированной академической деятельности, основными задачами которой являются трансляция и конструирование профессиональных знаний*, обосновано применимостью его к изучению академического дискурса как системы дискурсивных жанров, а также актуальностью использования комплексного подхода к описанию составляющих его элементов. Избранный для анализа жанровый подход позволил рассмотреть англоязычный академический дискурс как жанровую иерархию, в которой выделяются ядро и периферия.

Во Введении диссертационного исследования выдвигается рабочая гипотеза, согласно которой академический дискурс представляет собой *универсальную лингвостилистическую матрицу, включающую в себя учебно-педагогические и научно-исследовательские академические жанры, в рамках которых наблюдаются системные жанрово-стилистические отношения, каждый из которых обладает лексическими, стилистическими, прагматическими, синтаксическими, композиционными особенностями, а также имеют*

элементы интертекстуальности и интердискурсивности. Матричный подход к феномену академического дискурса обладает объяснительной силой для целого ряда теоретических сфер: в них становятся мотивированными масштабные и ранее неопределенные связи. В частности, теоретизируются зависимости (по типу детерминаций) между планом содержания и планом выражения академического высказывания, его непосредственной, исходной интенцией и реальной ситуацией, его активной продукцией и пассивной рецепцией и др. Подтверждение данной гипотезы потребовало уточнения и углубленного анализа определений понятий *дискурс* и *академический дискурс* в лингвистике; определения границ академического дискурса как вида институционального общения путём выделения его признаков и критериев; изучения дихотомий «дискурс» и «текст», «функциональный стиль» и «жанр» в теории дискурса; описания семиотической природы академического дискурса; выявления генезиса и жанровой специфики заявленного дискурса; изучения роли классических мёртвых и современных европейских языков в формировании современного академического дискурса; выстраивания иерархии жанров, конституирующих современный англоязычный академический дискурс; выявления жанрово-стилистических особенностей базовых академических жанров; описания системных отношений (парадигматических, синтагматических, эпидигматических) в рамках заданных жанров; описания прагматистических отношений, а также особенностей интертекстуальности и интердискурсивности; подробного анализа системных лингвотекстологических характеристик современного академического дискурса: выявления особенностей лексического, синтаксического, стилистического, композиционно-смыслового оформления текстов, относимых к базовым академическим жанрам. Доказательство гипотезы о наличии жанровой специфики проводится на трёх жанровых разновидностях: академическая лекция, академическая статья, академическое эссе, а также трёх разновидностях вышеупомянутых жанров: онлайн лекция, методическая статья, вступительное эссе, выбор которых обусловлен их широкой распространенностью и яркой научно-предметной идентичностью.

Несомненно, большое влияние на выстраивание академического дискурса оказывают функции академической коммуникации, канал реализации академических жанров, основные задачи и цели академической коммуникации, блоки академических наук.

Суть *матричного подхода* к изучению академического дискурса заключается в том, что данный подход позволяет объединить разноплановые в лексическом, стилистическом, синтаксическом, композиционно-структурном отношении единицы, которые совместно участвуют в формировании текстовой связности в том или ином фрагменте академического текста. Матричное знание можно рассматривать как многоаспектное. Матричный анализ достаточно активно используется в академических дисциплинах с целью обобщения сложных аспектов генерации знаний и обозначения перспективы их развития.

Диссертационное исследование также вводит в научный лингвистический обиход понятия *синтаксическая матрица академического жанра* и *композиционная матрица академического жанра*. В *синтаксическую матрицу* входят следующие основные элементы: категория проспекции; категория ретроспекции; категория когезии (использование когезийных средств: грамматических, логических, композиционно-структурных, стилистических / синтактико-стилистических); экспрессивные средства синтаксиса (экспрессивные структуры, влияющие на осложнение синтаксиса); функционально-синтаксические средства; ссылочные обороты; средства смягчения авторской позиции (хеджинг); средства усиления авторской позиции (бустинг); сигнальные слова и выражения, акцентирующие внимание читателя на ключевых понятиях.

Композиционная матрица академического жанра возникает как результат необходимости стандартизировать академический текст и определить композиционные и смысловые особенности его организации, а именно выявить базовые параметры композиции академических текстов и описать их назначение; исследовать содержательные особенности академических текстов, влия-

ющих на композицию отдельно взятого жанра; выявить структурные элементы, занимающие сильную позицию в академическом тексте; проследить взаимосвязь статических и динамических аспектов жанра.

В ходе исследования было установлено, что академический дискурс обладает *знаковой* природой. Его семиотическое пространство неоднородно и включает вербальные и невербальные знаки, а также тезаурус прецедентных высказываний и текстов. В обозначенном семиотическом пространстве учитываются модели речевого поведения, а также набор речевых действий и жанров, специфических для данного типа коммуникации. *Семиотическое пространство академического дискурса* рассматривается нами как система знаков, ориентированных на обслуживание сферы академической коммуникации. Во-первых, академический дискурс подлежит категоризации по своей структуре, которая включает в себя определённые подразделения (факультеты, отделения, институты, кафедры и т.д.), профессорско-преподавательский состав, образовательные курсы, образовательные программы (бакалавриат, магистратура, аспирантура), формат обучения (очный, дистанционный, смешанный и т.д.), научная деятельность преподавателей и студентов и т.д. Во-вторых, категоризации подлежат жанры академической коммуникации, также обладающие семиотической природой. В-третьих, классифицируются различного рода документы и знаки отличия, необходимые при ведении университетской деятельности; в-четвёртых – официальные мероприятия (церемония вручения дипломов, церемонии награждения за различные достижения, концерты, спортивные мероприятия, вечер встречи выпускников и т.д.).

Анализ академического дискурса выявил наличие в нём ряда ингерентных факторов: внешних (социальная, образовательная, научная среда) и внутренних (личностные качества и установки субъектов дискурса). Будучи институциональным, академический дискурс использует определённые стратегии, выполняет специфические функции, обладает базовыми ценностями, обнаруживает модели коммуникации, систему ядерных и периферийных жанров. Следовательно, академический дискурс является сложной, структурированной

коммуникативно-знаковой системой, в которой выделяются лингвистические и экстралингвистические компоненты. При этом к лингвистическим компонентам относятся системные языковые единицы (словоформы и предложения), а к экстралингвистическим – фактор ситуации, социальный, прагматический, социокультурный и другие факторы.

Важный вклад в понимание структуры академического дискурса вносит анализ сайтов ведущих британских и американских университетов, которые заявлены как часть материала исследования. Информация, представленная на этих сайтах, знакомит читателя со структурой университетов, их историей, преподавательской и студенческой деятельностью, академическими курсами, научной деятельностью, структурой академического года, процедурой поступления, профессорско-преподавательским составом, академической средой в целом. Эти данные способствуют формированию комплексного и системного представления об академической деятельности в рамках университетов и колледжей.

В работе доказывается, что на формирование академической коммуникации в целом и англоязычного академического дискурса в частности значительное влияние оказали исторические и социальные процессы, начиная с зарождения коммуникации данного типа в Европе XII века (V–XII вв. – зарождаются первые школы и университеты; XIII – первая половина XIV вв. – университеты становятся независимыми от государства и церкви; обучения превращается в доступное для представителей всех слоёв населения; вторая половина XIV – XVI вв. – прежние формы обучения устаревают по ряду социально-экономических и политических причин; меняется внутренняя организация университетов; высшее образование постепенно становится более элитарным; XVI – XVII вв. – происходит распространение гуманитарных наук, в середине XVI в. в Оксфорде и Кембридже окончательно оформляется система тьюторства, в XVII в. английский университет представляет собой аристократическую республику, которая принимает активное участие в политической жизни страны; XVIII – XIX вв. – появляются новые университеты и гимназические школы; в

Оксфорде и Кембридже, наряду с традиционным обучением, студенты начинают заниматься исследовательской работой; бурное развитие промышленности требует создания новых, более практически ориентированных университетов с усиленной подготовкой по естественным наукам; XX – начало XXI вв. – бурное развитие информационно-коммуникационных технологий и, как результат, появление инновационных форм и методов обучения), а также накопление и видоизменение знаний о сущности и функциях языка на протяжении всего времени существования академического дискурса.

Исследование выявило, что на лексическом уровне академический дискурс использует общеобразовательную университетскую лексику (*student, faculty, professor, teaching staff, lecture course* и т.п.); общенаучную терминологию (*concept, evidence, a point of view, scientific themes, a number of studies, issue, considerations, major goals, to run experiments* и т.п.) узкоспециальную терминологию (*content analysis, statistical regression models, electric vehicles, nano-sized materials, drug-resistant viruses, wavelength* и т.п.); интернациональный лексический компонент греческого и латинского происхождения (латинские – *medium, phenomenon, research, formula, knowledge*; греческие – *analysis, hypothesis, thesis, idea* и т.п.). Наблюдается непрерывное увеличение лексического фонда подъязыка академической коммуникации за счёт процессов заимствования, словообразования, транстерминологизации.

Исследуемые академические жанры представляют собой сложные образованиями с позиций параметра статики / динамики: они консервативны и устойчивы; параллельно с этим, они совершенствуются под влиянием инновационных процессов в сфере университетского образования. На появление академических жанров нового поколения, таких как *jigsaw technique* («техника «пазл»»), *gallery walk* («прогулка по галерее»), *concept sketches* («концептуальные скетчи / наброски»), *case study* («кейс-стади», или «тематические исследования» и др.), напрямую повлияло развитие современных коммуникационных технологий.

В рамках академического дискурса жанры академической лекции, статьи и эссе оказываются взаимосвязанными, что прослеживается по наличию константного набора их системных отношений (парадигматических, синтагматических и эпидигматических). Одновременно с этим каждому жанру присущ свой уникальный набор вышеперечисленных системных отношений. Как следует из проведённого анализа, в жанре академической лекции *парадигматические отношения* проявляются в наличии узкоспециальной терминологии, общенаучной лексики, сниженной и разговорной лексики, синонимов, средств словесной образности, имен числительных, аббревиатур, стилистических ресурсов синтаксиса (вводных слов, эллиптических предложений, причастных оборотов, разнообразных форм передачи чужой речи, простых предложений, союзных и бессоюзных сложносочинённых предложений и др.), однородных членов предложения и т.д. На уровне *синтагматики* в жанре лекции выявляются лексические и лексико-синтаксические повторы, параллельные конструкции, сложные предложения с повествовательной и вопросительной частями, последовательное употребление вопросительных предложений, предметная соотнесённость, употребление приёмов синтагматической лексикологии, связи предложений в речи (параллельная, цепная), употребление эмфатического «it».

Парадигматические отношения в жанре академической статьи проявляются в использовании общенаучной лексики, специализированной (терминологической) лексики / узкоспециальных терминов, абстрактной лексики, аббревиатур, составных слов, числительных, формул, синонимов, антонимов, элементов перечисления / однородных членов предложения, приёмов хеджинга, модальных глаголов, модальных слов и частиц, вводных слов и выражений, слов категории состояния, а также средств словесной образности: фразеологизмов и устойчивых сочетаний, сравнений, антитез. В рамках *синтаксической парадигматики* отмечается использование повествовательных предложений в утвердительной и отрицательной форме; в *рамках синтаксической парадигматики* употребляются вводные слова, причастные обороты, про-

стые и сложные предложения (союзные и бессоюзные). Что касается *стилистических синтагматических отношений* в жанре академической статьи, следует отметить следующие: лексические и лексико-синтаксические повторы, параллельная и цепочечная (цепная) связь предложений (суждений) в речи, чередование простых и сложных предложений, риторические вопросы, безличные предложения, временная отнесённость диктума (т.е. употребление определённой последовательности времён), соотношение противоположных значений как тип предметных соотносённостей. В методических статьях, которые также активно используются в академическом дискурсе, в качестве наиболее ярких примеров синтагматического синтаксика можно назвать частотное употребление предложений в повелительном наклонении, употребление предложений в прямой и косвенной речи, наличие однородных членов предложений среди знаменательных и служебных слов, совместную встречаемость слов разной стилистической тональности в одном контексте, повторение синтаксической структуры предложения.

Жанровый подход также позволил обнаружить специфику парадигматических, синтагматических и эпидигматических отношений в текстах жанра академического эссе. Стилистические *парадигматические отношения* в тексте эссе иллюстрируются употреблением общенаучной лексики, специализированной (терминологической) лексики, университетской академической лексики, абстрактной лексики, аббревиатур, составных слов, имен числительных, формул, антонимов, лексических повторов, перечислений, модальных глаголов, модальных слов и частиц, вводных слов, слов категории состояния, элементами интертекстуальности, средствами словесной образности: фразеологизмами и устойчивыми сочетаниями, сравнениями, метафорами.

Англоязычный академический дискурс обнаруживает *общетекстовые категории* и *дискурсивные синтагматические категории*. К первой группе относятся вербальная, семантическая и структурно-синтаксическая категории, при которых в тексте взаимодействуют лексемное наполнение, тема-рематическое развёртывание, синтагматическая последовательность предложений. Во

вторую группу входят лингвосинтагматическая последовательность; линейность смысла, отражающая тематическую направленность текста; дистантность, т.е. «разрыв» между субъектами дискурса во времени и пространстве; синтаксический параллелизм, который проводится между предложениями или более масштабными языковыми структурами, располагающимися и контактно, и дистантно.

Признание *эпидигматической природы* академического дискурса повлекло за собой рассмотрение его как особой тематической концептосферы и применение когнитивно-прототипического подхода как исследовательского метода, который даёт возможность более глубоко интерпретировать функционирование номинативных единиц в академической коммуникации. В академическом дискурсе на материале английского языка выделяется ряд концептов, при этом концепт «*university*» выступает как мегаконцепт – объёмное, нелинейное, многослойное и многомерное образование, включающее в свою структуру базовые концепты «*higher education / высшее образование*», «*research / научно-исследовательская работа*», «*student body / студенческий состав*», «*university teaching staff / профессорско-преподавательский состав*», а также периферийные концепты: «*faculties and departments / факультеты и отделения*», «*methods and forms of teaching / методы и формы обучения*», «*testing and assessment / тестирование и оценивание*», «*university libraries and museums / университетские библиотеки и музеи*», «*university sport / университетский спорт*». С целью обоснования актуализации концепта в академическом дискурсе были рассмотрены несколько основных лексем-репрезентантов для изучения механизма формирования их семантического наполнения.

Благодаря наличию *эпидигматических* связей в одном тексте и далее в одном дискурсе соединяются слова и сочетания различных лексико-семантических групп для выполнения определённой коммуникативной задачи. На уровне *эпидигматики* жанр академической лекции характеризуется наличием словообразовательных рядов и ярко выраженных отношений последовательной деривации. *Эпидигматическая* связь в жанре академической статьи

прежде всего выражается в наличии дериватов и отражает тематическую близость лексики в рамках академической статьи. *Эпидигматическая* системность лексики текстах академических эссе также наиболее ярко проявляется в наличии дериватов (*social – sociologists – society, equal – inequality, class – classification, measure – to measure, privacy – deprivation* и т.д.).

Использование жанрового подхода при изучении академического дискурса дало возможность проследить *прагматилистический характер отношений* в текстах исследуемых жанров. Исследование показало, что жанры академического дискурса обладают прагматической направленностью; они напрямую зависят от интенций продуцента речи и от функций, выполняемых университетом, а именно: образовательной функции, функции развития науки и технологий, функции создания комфортной среды, политической функции, функции развития личности. Каждый жанр обладает уникальным набором стратегий и тактик и способен видоизменяться в зависимости от задач продуцента. При этом формы и каналы реализации жанров (устная, письменная, гибридная, электронная) оказывают влияние на выбор соответствующих стратегий и тактик.

Использование коммуникативных стратегий и тактик в текстах англоязычных *академических лекций* зависит от смысловой структуры жанра лекции. Так, во вступительной части были выделены стратегия приветствия аудитории (тактика выражения эмоций, тактика усиления; тактика перечисления присутствующих; тактика называния времени суток), стратегия знакомства с аудиторией (тактика ссылки на предыдущие контакты, тактика введения личной информации), стратегия планирования лекции (тактика выражения планов и намерений на всю лекцию или на определённый её отрезок, тактика введения нового материала, тактикой антиципации, тактика опоры на предыдущие знания). В основной части используются стратегия использования видеоматериала (тактика введения видео просмотра), стратегия привлечения внимания и побуждения к действию (тактика использования повтора информации, тактика под-

чёркивания важности информации, тактика выделения (подчёркивания) основной мысли, тактика описания эмоций), стратегия диалогичности (тактика сопричастности с аудиторией; тактика постановки риторических вопросов, или вопросов, направленных к аудитории), стратегия убеждения / апеллятивная стратегия (тактика убеждения реципиента, тактика уверенности в своей правоте), стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности (тактика цитирования, тактика ссылки на уже упомянутый факт), стратегия сопоставления (тактика сравнения), стратегия иллюстрации материала лекции (тактика приведения примеров, тактика перечисления), стратегия оценочного воздействия (оценочная тактика), стратегия контраста (тактика введения альтернативной точки зрения, основанной на контрасте), стратегия хеджинга (тактика смягчения информации при помощи глаголов с модальным значением), образно-изобразительная и эмоционально-оценочная стратегия (тактика упоминания о своём собственном опыте, тактика выражения субъективных эмоций, тактика выражения согласия с учёными-коллегами, тактика выражения собственного мнения лектором). В заключительной части наблюдаются стратегия подведения итогов (тактика подведения итогов), стратегия выражения благодарности (тактика выражения благодарности по завершении лекции).

Анализ материала показал, что для достижения основных коммуникативных целей в жанре *академической статьи* используются определённый речевые стратегии тактики, которые распределяются по тексту статьи в соответствии с её структурой. Так, в «Аннотации» / «Abstract» выделяются, стратегия обобщённости (тактика выделения ключевых характеристик, тактика выстраивания структуры исследования, тактика упоминания материала исследования, тактика упоминания вклада автора статьи в общее исследование, тактика описания исследуемых проблем), стратегия ссылки на разработанность проблемы (тактика обращения к предыдущим исследованиям / опыту, тактика критики предыдущих исследований), стратегия выражения результата (тактика ознакомления реципиента с результатами исследования, тактика доказательства), стратегия обобщения и заключения (тактика подведения итогов, тактика упоминания перспективы исследования). Во «Вступительной части» /

«Introduction» используются стратегия вступления (тактика ссылки на литературные источники; тактика постановки целей и задач исследования; тактика выражения вклада данного исследования в общее изучение проблемы; тактика обозначения предмета и области исследования; тактика обозначения техники, подходов и методов исследования; тактика постановки цели исследования; тактика внесения предложения), стратегия иллюстрирования материала исследования (тактика приведения примеров), стратегия сравнения / сопоставления (тактика сопоставления), стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности (тактика упоминания научного вклада других авторов; тактика прямого цитирования; тактика косвенного (не прямого) цитирования), стратегия определения и пояснения (тактика определения, тактика уточнения). В разделе «Материалы и методы исследования» / «Material and methods» наблюдаются стратегия обсуждения материала исследования (тактика отбора материала исследования), стратегия эксперимента (тактика постановки эксперимента, тактика постановки цели), стратегия метода (тактика опоры на предыдущие исследования, тактика преемственности знаний, тактика процедуры исследования, тактика предварительного результата, тактика выделения положительных и отрицательных черт / характеристик, тактика иллюстрации материала, тактика выделения ключевых факторов, тактика приведения примеров), стратегия участников эксперимента (тактика упоминания количества, возраста и пола участников; тактика упоминания количества экспериментов, проведенных участниками; тактика упоминания места жительства участников эксперимента; тактика упоминания национальности и расовой принадлежности участников эксперимента). В разделе «Результаты и их обсуждение» / «Results and Discussion» употребляются стратегия дискуссии / обсуждения (тактика построения гипотезы, тактика предположения, тактика доказательства / опоры на имеющиеся данные (сведения), тактика проверки гипотезы, тактика иллюстрации / демонстрации материала, тактика ожидания, тактика сомнения, тактика упоминания перспективы будущих исследований обсуждаемой проблемы, тактика приведения примера), стратегия определения

и пояснения (тактика пояснения / объяснения), стратегия сравнения и сопоставления (тактика сопоставления), стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности (тактика цитирования, тактика ссылки на уже упомянутый факт), стратегия результата (тактика описания конечного результата, тактика противопоставления, тактика предположения). В разделе «Заключение и выводы по исследованию» / «Conclusions» выделяются стратегия результативности и подведения итогов (тактика уточнения, тактика предположения, тактика предварительной проверки результатов, тактика доказательства, тактика иллюстрации результатов исследования, тактика опоры на фундаментальные знания, тактика описания процедуры / этапов исследования, тактика оформления заключения, тактика описания последствий проведённого исследования), стратегия определения и пояснения (тактика пояснения / объяснения), стратегия сравнения (тактика сопоставления). Послетекстовая часть «Acknowledgement / Благодарность» использует стратегию выражения признательности (тактика выражения благодарности, тактика признания вклада в общий научный труд, тактика выражения долга за оказанное содействие в исследовательской работе, тактика выражения результативности проведённого исследования благодаря оказанной помощи).

В современных англоязычных университетах практикуется написание эссе двух основных типов: вступительного (college admission essay / application essay) и академического (academic essay / paper). Данные типы эссе преследуют разные коммуникативные цели и, как следствие, отличаются по таким основным параметрам, как интенции продуцента, объём и степень научности письменного произведения. В жанре *вступительного эссе* активно используются объяснительная / информативная стратегия (тактика упоминания конкретного университета, курса и направления обучения; тактика описания роли, которую студент намеревается выполнять в университете; тактика упоминания роли родителей, стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности (тактика самоупоминания), стратегия убеждения (тактика призыва), стратегия диалогичности (тактика постановки риторических вопросов;

тактика ведения диалога с самим собой), стратегия сравнения (тактика сопоставления), стратегия опыта (тактика ссылки на события в прошлом), стратегия выражения недовольства / недоумения (тактика критики со стороны абитуриента), образно-изобразительная и эмоционально-оценочная стратегия (тактика эмоционального воздействия, тактика выражения желания и надежды). В англоязычных *академических эссе* применяются объяснительная / информативная стратегия (тактика ознакомления с текущей ситуацией), стратегия структурирования текста (тактика эксплицитного деления текста эссе на части с оглавлением каждой из них), образно-изобразительная и эмоционально-оценочная стратегия (тактика выражения желания и надежды, тактика эмоционального воздействия), стратегия убеждения (тактика побуждения к действию, тактика приведения цифр и формул, тактика приведения примеров, тактика множественности мнений, тактика привлечения внимания), стратегия оценочного воздействия (тактика оценивания, тактика упоминания сильных и слабых сторон исследования), стратегия выбора предмета и объекта исследования (тактика постановки проблемы), стратегия (установки) диалогичности (тактика ссылки на всем известные факты), стратегия сравнения (тактика сопоставления), стратегия использования элементов интертекстуальности / интердискурсивности (тактика цитирования, тактика самоупоминания), стратегия подведения итогов (тактика заключения).

Анализ материала выявил, что важными свойствами академического дискурса являются *интертекстуальность* и *интердискурсивность*. При этом интердискурсивные связи, которые проявляются в наличии цитат, ссылок, аллюзий, можно проследить во взаимодействии академического дискурса с рядом других дискурсов и, в первую очередь, с дискурсом средней школы, (техническим) профессиональным дискурсом старшей школы, профессиональным дискурсом, научным дискурсом, социальным дискурсом, расовым дискурсом.

Выявление особенностей системных лингвостилистических характеристик современного англоязычного академического дискурса также потребо-

вало подробного изучения лексической, синтаксической, стилистической, композиционно-смысловой организации ядерных академических жанров. Результаты исследования *лексической организации* академического текста показали, что тексты академической лекции, статьи и эссе обладают характерными лексическими особенностями, которые определяются целями и функциями каждого жанра. К наиболее значимым лексическим характеристикам можно отнести то, что в текстах *академических лекций* преобладает общенаучная, терминологическая и общеупотребительная лексика. В текстах *академических статей* наблюдается приоритетное употребление терминологии (общенаучной и узкоспециализированной). В текстах *академических эссе* преобладает общеупотребительная лексика, в то время как общенаучный и терминологический лексические пласты представлены в меньшей степени. Наряду с этим, текстам исследуемых жанров свойственно употребление речевых клише, которые отсылают читателя к общеизвестным фактам, отмечают границы разделов, указывают на выводы и заключение, описывают процессы и этапы исследования, отсылают к примерам и иллюстрациям материала исследования, обозначают выражение противоположных точек зрения и т.д.

В работе особо отмечается, что в текстах всех академических жанров активно используются *стратегии смягчения* и *усиления* авторской позиции, что выражается в употреблении определённого набора лексико-грамматических элементов. Использование хедж-маркеров обеспечивает некатегоричную объективистскую тональность. Стратегия усиления употребляется с целью приведения напрямую справедливой оценки той или иной точки зрения без смягчения тона (см. Приложение 2).

Исследование выявило, что в своей совокупности синтаксические модели жанров исследуемого дискурса представляют собой *«синтаксическую матрицу академического жанра»* (см. Приложение 2), которая напрямую зависит от структурных и композиционных особенностей каждого жанра. На уровне синтаксиса в текстах всех различных жанров прослеживается ак-

тивное употребление когезии, средства которой подразделяются на грамматические, логические, композиционно-структурные, стилистические. Когезия также представлена проспекцией и ретроспекцией – категориями, которые, как показал материал исследования, с наибольшей очевидностью проявляются в текстах лекций и статей, и менее явно в текстах академических эссе. Среди синтаксических средств особое место занимают средства экспрессивного синтаксиса, благодаря которым прагматическое воздействие на адресата значительно усиливается во всех исследованных жанрах. Особенности синтаксического оформления текстов исследуемых жанров также заключается в различии способов развёртывания речевой цепи. При этом выстраивание предложений с позиции синтаксиса зависит от фактора спонтанности или подготовленности высказывания.

В процессе диалогизации между автором и реципиентами проявляется контактоустанавливающая функция, которая в текстах академических жанров реализуется при помощи *лексических и синтаксических средств*. В текстах статей и эссе авторское «я» проявляется более явно, чем в текстах эссе. Следует подчеркнуть, что к элементам межличностного взаимодействия в тексте статьи могут быть отнесены оценочные компоненты, компонент вовлечения реципиента, компонент убедительности, употребление личных местоимений первого и второго лица, притяжательных местоимений, директивов, стандартных и риторических вопросов и т.д. К синтаксическим приёмам, реализующим контактоустанавливающую функцию в текстах академических жанров, относятся следующие: употребление побудительных предложений; вводных конструкций, содержащих обращение к реципиенту; конструкций с придаточными изъяснительными предложениями с добавочными оценочными оттенками. В *синтаксической организации* текстов исследуемых жанров приоритетное положение занимают полипредикативные сложные конструкции, которые характеризуются многоступенчатым подчинением предикаций, и двухкомпонентные сложноподчиненные предложения. Соответственно, подчинительная связь может считаться более востребованной и

очевидной для академических текстов, нежели сочинительная и бессоюзная. Это объясняется необходимостью приводить факты и аргументировать их.

В зависимости от жанра *стиль* может включать вербальный, паравербальный и невербальный компоненты, что зависит от наличия непосредственного контакта между продуцентом и реципиентом. В частности, в жанре лекции наблюдаются все три вида компонентов – вербальные, паравербальные и невербальные; в жанре статьи – вербальные и невербальные; в жанре эссе – вербальные. Было установлено, что в языке академической коммуникации на лексическом уровне наблюдаются межстилевые вкрапления (или стилевые интеракции), которые являются оптимальным способом представления сложных связей между смыслами. Наряду с этим, анализ показал, что в силу своей изначально устной природы жанр лекции обладает параметром коллоквиальности, который стилистически выделяет лекцию в ряду других академических жанров.

Стиль языка академической коммуникации стремится к объективности и точности, однако он не лишён некоторой эмоциональности и отмечен чертами индивидуальности. Экспрессивные и образные средства в академических текстах исследуемых жанров используются ограниченно и специфичны в употреблении. Как правило, экспрессия снижена и в основном используется с целью акцентуации мысли автора. Каждый из описанных ядерных жанров обладает специфическими стилевыми чертами (см. подробно параграфы 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3).

С целью стандартизации академического текста в диссертационное исследование было введено многоаспектное понятие *«композиционная матрица академического жанра»*, благодаря которому, наряду с подробным изучением композиционно-смысловой организации академического жанра в целом, оказалось возможным выделить элементы, занимающие и создающие сильную и слабую текстовые позиции. К сильным позициям лекции относятся названия лекции и её подразделов, начало и окончание подразделов, начало лекции и

выводы по ней, заключительная часть лекции, семантические повторы ключевой информации, вопросно-ответная часть, ссылки на литературу, которые лектор предоставляет по ходу лекции, делая особый акцент на работы отдельных учёных. Что касается композиционных элементов текста академической статьи, занимающих сильную позицию, к ним, в первую очередь, относятся такие разделы, как название статьи, «результаты исследования» и «заключение / выводы». Считаю правомерным к сильной позиции также отнести аннотацию и ключевые слова, т.к. именно эта часть статьи привлекает внимание читателя в первую очередь после прочтения названия, поскольку в ней в крайне сжатом виде представлена ключевая информация. В академическом эссе с выражением собственного мнения и в аргументированном академическом эссе сильную позицию занимают следующие композиционные элементы: название (при наличии), тематические предложения (*topic sentences*), помещаемые в инициальную позицию каждого абзаца основной части эссе; примеры; выводы / заключение.

С одной стороны, композиция академического текста чётко стандартизирована. Наряду с этим текст подобного типа характеризуется спонтанностью и динамикой. Исследование композиции академических текстов трёх жанров показало, что она тесно связана со смысловой организацией высказывания (см. Приложение 3). Обязательными структурными элементами текстов всех рассмотренных типов являются вступление, основная часть, заключение, однако каждый из этих элементов обладает своей уникальной подструктурой в разных жанрах с целью выполнения определённых жанровых задач. Так, в академической лекции выделяется предтекстовая часть, содержащая заголовочный комплекс; текстовая часть, куда входят вступление, основная часть, заключение; послетекстовая часть, включающая список рекомендуемой литературы и благодарность за внимание. Структура академической статьи содержит заголовочный комплекс (включает имена авторов и краткую информацию о них, название статьи), предтекстовую часть (аннотация, ключевые слова), основной

текст (вступление, обзор литературы, (материалы и) методы исследования, результаты исследования, обсуждение, заключение, послетекстовую часть (благодарность за идеи, помощь и вдохновение в написании статьи, источник финансирования, список литературы). В структуру академического эссе (и академического эссе с выражением собственного мнения и аргументированного академического эссе) входит вступление, основная часть с определённым количеством абзацев и заключение.

Отметим, что результаты исследования подтвердили целесообразность и актуальность изучения современного англоязычного академического дискурса как системы базовых и периферийных коммуникативных жанров. Заявленная во Введении гипотеза нашла своё подтверждение в ходе работы (см. Приложение 4).

Несмотря на возрастающий интерес к проблемам англоязычного академического дискурса в современной лингвистике, неисследованными остаются вопросы, связанные с более детальным изучением академических жанров в когнитивной парадигме, что способно составить полноценную перспективу в изучении академической коммуникации в целом. Наряду с этим считаем, что результаты, полученные в ходе данной исследовательской работы, открывают возможность для дальнейшего изучения структуры современного англоязычного академического дискурса, а именно, комплексного анализа жанров ближней и дальней периферии. Дальнейшей разработки требует изучение степени воздействия социокультурных факторов на процесс академической коммуникации. Кроме того, продолжение исследования академической коммуникации может иметь ценные практические результаты в виде составления пособий и руководств к подготовке текстов лекций, статей, эссе на английском языке для говорящих на нём как на втором и как на иностранном языке.

Последующие исследования могут быть также сконцентрированы на изучении невербальных компонентов коммуникации в академическом дискурсе. Кроме того, перспектива исследования также видится в решении такой

актуальной проблемы, как интерпретация членами профессионального сообщества случаев вариативности в жанрово-стилистических и прагмастилистических характеристиках академического дискурса (негативная, позитивная или нейтральная).

Библиографический список

1. Авербух, К.Я. Общая теория термина / К.Я. Авербух. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2004. – 251 с.
2. Аврамова, А.Г. Лингвистические особенности электронного общения: на материале французского, английского и русского языков: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Аврамова Анастасия Георгиевна. – М., 2005. – 227 с.
3. Аганесова, Е.Г. Вербальная и невербальная символизация социального статуса в синхронной и асинхронной межличностной коммуникации [Электронный ресурс] / Е.Г. Аганесова // Университетские чтения. – Пятигорск: Изд-во Пятигорского государственного университета, 2011. – № 5. – Режим доступа: https://upload.pgu.ru/iblock/49f/uch_2011_v_00024.pdf (дата обращения: 08.04.2017).
4. Адмони, В.Г. Грамматика и текст / В.Г. Адмони // Вопросы языкознания. – 1985. – № 1. – С. 63-69.
5. Адмони, В.Г. Основы теории грамматики / В.Г. Адмони. – М.: УРСС, 2004. – 103 с.
6. Александрова, О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса: на материале английского языка / О.В. Александрова. – М.: Либроком, 2009. – 216 с.
7. Алефиренко, Н.Ф. Концепт и значение в жанровой организации речи: когнитивно-семиологические корреляции / Н.Ф. Алефиренко // Жанры речи. – Саратов, 2005. – № 4. – С. 50-63.
8. Алефиренко, Н.Ф. Речевой жанр, дискурс и культура / Н.Ф. Алефиренко // Жанры речи. – Саратов, 2007(а). – № 5. – С. 44-55.
9. Алефиренко, Н.Ф. Семиологический потенциал дискурса / Н.Ф. Алефиренко // Язык. Текст. Дискурс: научный альманах Ставропольского отделения РАЛК. – Ставрополь, 2007(б). – № 5. – С. 34-42.
10. Алефиренко, Н.Ф. Теория речевых жанров и прагматика дискурса / Н.Ф. Алефиренко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – Т. 3, № 4 (52). – С. 16-21.

11. Аликаев, Р.С. «Схемы действования» как маркер дискурсивности научного текста: формальная логика vs. Герменевтика / Р.С. Аликаев, С.Н. Бредихин // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. – Волгоград, 2015. – № 2 (26). – С. 121-127.
12. Амирова, Ж.Г. Проблема определения лингвистического статуса текста в русистике / Ж.Г. Амирова // Cuadernos de Rusística Española. – Гранада, 2012. – № 8. – С. 15-32.
13. Антонова, Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Антонова Наталия Александровна. – Саратов, 2007. – 158 с.
14. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка / И.В. Арнольд. – М.: Просвещение, 1981. – 300 с.
15. Арнольд, И.В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста [Электронный ресурс] / И.В. Арнольд. – Режим доступа: <http://mybiblioteka.su/tom3/6-14197.html> (дата обращения: 11.05.2019).
16. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
17. Архипова, Е.И. Жанровая специфика научной статьи по лингвистике: на материале русского языка / Е.И. Архипова, О.А. Казакова // Вестник науки Сибири. – Томск, 2013. – № 1 (7). – С. 263-270. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovaya-spetsifika-nauchnoy-stati-po-lingvistike-na-materiale-russkogo-yazyka> (дата обращения: 15.01.2018).
18. Ахманова, О.С. Жанр / О.С. Ахманова // Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – 2-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 148.
19. Ахманова, О.С. Стилль / О.С. Ахманова // Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – 2-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2004 (а). – С. 455-456.
20. Ахманова, О.С. Парадигматика / О.С. Ахманова // Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – 2-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2004 (б). – С. 310.

21. Бабенко, Н.С. Textsortenlinguistik vs лингвистическое жанроведение / Н.С. Бабенко // Русская германистика: ежегодник Российского союза германистов. – М.: Языки славянской культуры, 2009. – Т. 5. – С. 235–244.
22. Баженова, Е.А. Научный текст как система субтекстов: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Баженова Елена Александровна. – Екатеринбург, 2001. – 366 с.
23. Баженова, Е.А. Композиция текста / Е.А. Баженова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006 (а). – С. 168-173.
24. Баженова, Е.А. Стилистическая парадигматика / Е.А. Баженова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006 (б). – С. 439-444.
25. Баженова, Е.А. Стилистическая синтагматика / Е.А. Баженова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006 (в). – С. 447-451.
26. Баженова, А.Е. Блог как интернет-жанр / А.Е. Баженова, И.А. Иванова // Вестник Пермского университета. – 2012. – Вып. 4(20). – С. 125-131.
27. Баженова, Е.А. Жанры научной литературы / Е.А. Баженова, М.П. Котюрова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006 (а). – С. 57-67.
28. Баженова, Е.А. Смысловая структура / Е.А. Баженова, М.П. Котюрова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006 (б). – С. 388-392.
29. Балыхина, Т.М. Стратегии и тактики современного российского политического дискурса [Электронный ресурс] / Т.М. Балыхина, М.С. Нетёсина // Гуманитарные научные исследования. – М., 2012. – № 4 (8). – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/04/870> (дата обращения: 11.01.2018).
30. Баранов, А.Г. Концепт в дискурсивной деятельности (уровни реализации) / А.Г. Баранов // Жанры речи. – Саратов, 2005. – № 4. – С. 76-84.

31. Баранов, А.Н. К построению словаря терминов когнитивной науки / А.Н. Баранов, П.Б. Паршин // Когнитивные исследования за рубежом. Методы искусственного интеллекта в моделировании политического мышления: сб. статей / отв. ред. В.М. Сергеев. – М.: Ин-т США и Канады, 1990. – 148 с.
32. Барт, Р. Система Моды: статьи по семиотике культуры / Р. Барт. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2003. – 512 с.
33. Баскаков, Ю.А. Использование видеоконференцсвязи в учебном процессе / Ю.А. Баскаков, О.М. Соболева // Казанский педагогический журнал. – Казань, 2010. – № 1. – С. 128-134.
34. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
35. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров [Электронный ресурс] / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Собрание сочинений. – М.: Русские словари, 1996. – Т. 5. Работы 1940-1960 гг. – С. 159-206. – Режим доступа: http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm (дата обращения: 02.02.2015).
36. Белинова, Н.В. Учебно-воспитательный дискурс как средство формирования коммуникативных умений будущих педагогов дошкольного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Белинова Наталья Владимировна. – Киров, 2005. – 20 с.
37. Белова, В.Ф. Лингвопрагматические черты немецкого парламентского дискурса: на материале запроса-заявления партии и дебатов в Бундестаге / В.Ф. Белова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – Пятигорск, 2014. – № 2. – С. 63-67.
38. Белоглазова, Е.В. Полидискурсивность как особый исследовательский фокус / Е.В. Белоглазова // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. – СПб., 2009. – № 3. – С. 66-71.
39. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – 3-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2009. – 448 с.

40. Блохина, Я.А. Семантическая оппозиция «сила vs слабость» во внешне-политическом дискурсе: функциональный аспект: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Блохина Яна Алексеевна. – Пенза, 2019. – 188 с.
41. Бобырева, Е.В. Институт религии. Знаковое пространство религиозного дискурса / Е.В. Бобырева // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. – Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 2006. – № 5. – С. 149-152.
42. Богданов, А.В. Лингвокультурные характеристики американского рэп-дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Богданов Антон Валерьевич. – М., 2007. – 291 с.
43. Богданов, В.В. Текст и текстовое общение / В.В. Богданов. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1993. – 67 с.
44. Богданова, О.Ю. Заголовок как элемент текста / О.Ю. Богданова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – Кострома, 2007. – № 1. – С. 116-119.
45. Болдырев, Н.Н. Когнитивно-матричный анализ английских христианских топонимов / Н.Н. Болдырев, В.В. Алпатов // Вопросы когнитивной лингвистики. – Тамбов, 2008. – № 4 (17). – С. 5-14.
46. Борботько, В.Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике / В.Г. Борботько. – 4-е изд. – М.: ЛИБРОКОМ, 2011. – 288 с.
47. Борисова, И.Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика / И.Н. Борисова – Екатеринбург: Изд-во Урал ун-та, 2001. – 408 с.
48. Боровский, Я.М. Латинский язык как международный язык науки: к истории вопроса [Электронный ресурс] / Я.М. Боровский // Проблемы международного вспомогательного языка. – М.: Наука, 1991. – С. 70-76. – Режим доступа: www.philology.ru/linguistics3/borovsky-91.htm (дата обращения: 03.01.2015).
49. Бородина, А.В. Права женщин: академический дискурс и образовательный процесс [Электронный ресурс] / А.В. Бородина // Женщина в российском

обществе. – Иваново, 2002. – № 2-3. – С. 63-75. – Режим доступа: womanin-russiansociety.ru/.../prava-zhenshhin-akademicheskij-diskurs-i-obr (дата обращения: 02.12.2014).

50. Бочарова, Э.А. Политический дискурс как средство манипуляции сознанием: на материале президентских предвыборных кампаний в России и США 2007-2008 гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Бочарова Эмилия Александровна. – Белгород, 2013. – 22 с.

51. Брилева, И.С. Концепт греха в структуре фольклорного произведения: на материале малых жанров и несказочной прозы: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Брилева Ирина Сергеевна. – М., 2007. – 25 с.

52. Бройтман, М.С. Лингвистические параметры художественного дискурса Хулио Кортасара: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Бройтман Марина Самсоновна. – М., 2012. – 19 с.

53. Булыгина, Т.В. Категория / Т.В. Булыгина, С.А. Крылов // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 215-216.

54. Бурмакина, Н.Г. Дискурсивно-интегративные и культурно-конвенциональные характеристики академической коммуникации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Бурмакина Наталья Геннадьевна. – Красноярск, 2014 (а). – 217 с.

55. Бурмакина, Н.Г. Дискурсивно-интегративные и культурно-конвенциональные характеристики академической коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02. / Бурмакина Наталья Геннадьевна. – Красноярск, 2014 (б). – 25 с.

56. Бурмакина, Н.Г. Академический дискурс: институциональность, стиль, жанры: монография / Н.Г. Бурмакина, Л.В. Куликова. – М.: Ленанд, 2019. – 200с.

57. Валгина, Н.С. Теория текста [Электронный ресурс] / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – 173 с. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text14/01.htm> (дата обращения: 02.11.2021).

58. Валеева, Н.Г. Жанрово-стилистическая характеристика научных текстов [Электронный ресурс] / Н.Г. Валеева. – Режим доступа: <https://www.trpub.ru/articles/harakteristika/> (дата обращения: 05.10.2017).
59. Васильева, О.Ю. Одический жанр XVIII века: прагмастилистическая интерпретация: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Васильева Оксана Юрьевна. – Омск, 2001. – 178 с.
60. Векшин, Г.В. Жанр и функциональный стиль: языковое и речевое: о некоторых двусмысленностях в функциональной стилистике / Г.В. Векшин // Жанры речи. – Саратов, 2009. – № 6. – С. 40-59.
61. Ветрова, О.Г. Культура научного общения: хеджинг в академическом дискурсе [Электронный ресурс] / О.Г. Ветрова // Problems of modern philology, pedagogics and psychology: Materials digest of the XXV International Scientific and Practical Conference and the II stage of Research Analytics Championship in pedagogical sciences, psychological sciences and the I stage of the Research Analytics Championship in the philological sciences, London, May 16-May 21, 2012 / Chief editor V.V. Pavlov. – L.: Международная академия наук и высшего образования, 2012. – С. 120-121. – Режим доступа: gisap.eu/ru/node/5638 (дата обращения: 02.03. 2016).
62. Виноградов, В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1955. – № 1. – С. 60-87.
63. Вишнякова, О.Д. Язык и концептуальное пространство: на материале совр. англ. яз. / О.Д. Вишнякова. – М.: МАКС Пресс, 2002. – 379 с.
64. Водак, Р. Критическая лингвистика и критический анализ дискурса / Р. Водак // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2011. – № 4 (38). – С. 286-291.
65. Водяницкая, А.А. Экспланаторный потенциал лингвистической аксиологии: анализ академических дискурсивных практик: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Водяницкая Альбина Александровна. – М., 2022. – 407 с.
66. Вольнова, Д.Н. Иностранные заимствования как один из источников словарного состава английского языка [Электронный ресурс] / Д.Н. Вольнова //

Современные научные исследования и инновации. – М.: МНИЦ, 2014. – № 12. – С. 26-64. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/12/39354> (дата обращения: 02.06.2015).

67. Воробьёв, Ю.К. Латинский язык и отражение греко-римской мифологии в русской культуре XVIII в. [Электронный ресурс]: дис. ... д-ра культурологии: 24.00.02 / Воробьёв Юрий Константинович. – М., 2000. – 354 с. – Режим доступа: <http://www.dissert-cat.com/content/latinskii-yazyk-i-otrazhenie-greko-rimskoimifologii--russkoi-kulture-xiii-eka#ixzz3ZN5IzgwA> (дата обращения: 05.05.2015).

68. Воротникова, Ю.С. О лингвистическом статусе лекционного дискурса [Электронный ресурс] / Ю.С. Воротникова // Филологические науки. Язык, речь, речевая коммуникация. – М., 2009. – № 7. – Режим доступа: www.rusnauka.com/24_PNR_2009/Philologia/50796.doc.htm (дата обращения: 05.06.2017).

69. Восприятие информации человеком [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psych.info/psihologiya-lichnosti/vospriyatie/vospriyatie-informatsii-chelovekom.html> (дата обращения: 11.09.2016).

70. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Соцэкгиз, 1934. – 324 с.

71. Гайда, С. Философия стиля / С. Гайда // Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты: колл. монография / под ред. Г.Я. Солганика, Н.И. Клушиной, Н.В. Смирновой. – 2-е изд. стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – С. 9-17.

72. Гак, В.Г. Эмоции и оценки в структуре высказывания и текста / В.Г. Гак // Вестник Московского университета. Сер. 9, Филология. – 1997. – № 3. – С. 87-95.

73. Галичкина, Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках: на материале жанра компьютерных конференций: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Галичкина Елена Николаевна. – Волгоград, 2001. – 18 с.

74. Гальперин, И.Р. Очерки по стилистике английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. – 462 с.
75. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с
76. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – 5-е изд., стер. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
77. Георгинова, Н.Ю. Интердискурсивность, интертекстуальность, полифония: к соотношению понятий [Электронный ресурс] / Н.Ю. Георгинова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 1, № 1. – С. 149-155. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interdiskursivnost-intertekstualnost-polifoniya-k-sootnosheniyu-ponyatiy?ysclid=lmjatxhsq928387628> (дата обращения: 04.07.2016).
78. Герасимова, С.А. Учебно-дидактический текст в педагогической коммуникации: лингвопрагматический аспект [Электронный ресурс] / С.А. Герасимова. – М.: Московский городской педагогический университет, 2015. – 224 с. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24026018&selid=24026021> (дата обращения: 02.03.2017).
79. Голев, Н.Д. Функции эпидигматики в языке и речи: постановка проблемы [Электронный ресурс] / Н.Д. Голев. – Режим доступа: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z74.html> (дата обращения: 05.10.2021).
80. Гончарова, Д.А. Лингвосемиотическая система англоязычного образовательного дискурса / Д.А. Гончарова // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 9. – Волгоград, 2013. – № 11. – С. 170-174.
81. Городецкий, Б.Ю. Категория (в языкознании) [Электронный ресурс] / Б.Ю. Городецкий // Большая советская энциклопедия: в 30 т. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1969-1978 – Режим доступа: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/059/916.htm> (дата обращения: 25.01.2021).

82. Горошко, Е.И. Теоретический анализ интернет-жанров: к описанию проблемной области [Электронный ресурс] / Е.И. Горошко // Жанры речи. – Саратов, 2007. – № 5. – С. 370-389. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36518374_22194497.pdf (дата обращения: 10.03.2018).
83. Горяинова, Н.Н. Стратегии и тактики говорящего в речевых актах похвалы [Электронный ресурс] / Н.Н. Горяинова // Вестник Ставропольского государственного университета. – Ставрополь, 2009. – № 62. – С. 47-53. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-i-taktiki-govoryaschego-v-rechevyh-aktah-pohvaly> (дата обращения: 10.03.2018)
84. Григорьева, В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / В.С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамбовского государственного технического университета, 2007. – 288 с.
85. Грушевская, Е.С. Текст как презентация языковой личности его создателя / Е.С. Грушевская // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Филология и искусствоведение. – Майкоп, 2016. – Вып. 4 (187). – С. 57-62.
86. Гулакова, М.В. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация [Электронный ресурс] / М.В. Гулакова, Г.И. Харченко // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2013. – № 11. – С. 1-5. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13219.htm> (дата обращения: 08.08.2016).
87. Дальхеева, А.М. Концептуальное заимствование как вид языкового контакта / А.М. Дальхеева // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – Иркутск, 2009. – № 3. – С. 41-45.
88. Данилевская, Н.В. Динамика формирования знания в научном дискурсе (функционально-стилистический аспект) / Н.В. Данилевская // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер. Гуманитарные науки (филология). – Томск, 2005. – № 3 (47). – С. 14-17.

89. Данилевская, Н.В. Стилистические ресурсы синтаксиса (синтаксическая стилистика) / Н.В. Данилевская, Т.Б. Трошева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 474-482.
90. Данилова, Н.К. «Знаки субъекта» в дискурсе / Н.К. Данилова. – Самара: Изд-во СамГУ, 2001. – 225 с.
91. Данкова, Н.С. Дискурсивные стратегии репрезентации судебной власти в жанрах печатных СМИ: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Данкова Наталья Станиславовна. – Саратов, 2017. – 209 с.
92. Дейк, Т.А. ван. Стратегии понимания связного текста [Электронный ресурс] / Т.А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – № 23. – Режим доступа: <http://www.philologos.narod.ru/ling/dijk.htm> (дата обращения: 10.12.2016).
93. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк; пер. с англ. яз. под ред. В.И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
94. Дейк, Т.А. ван. К определению дискурса [Электронный ресурс] / Т.А. ван Дейк; пер. с англ. А.А. Дерябин. – 1999. – Режим доступа: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm> (дата обращения: 10.12.2016).
95. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк; пер. с англ. под ред. В.И. Герасимова. – М.: ЛЕНАНД, 2014. – 309 с.
96. Дементьев, В.В. Аспекты проблемы «жанр и язык»: жанры речи и ... «язык речи»? / В.В. Дементьев // Жанры речи. – Саратов, 2009. – № 6. – С. 5-22.
97. Дементьев, В.В. Теория речевых жанров / В.В. Дементьев. – М.: Знак, 2010. – 600 с.
98. Демьянков, В.З. Семиотика событийности в СМИ [Электронный ресурс] / В.З. Демьянков // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учеб. пособие. Ч. 2 / отв. ред. М.Н. Володина. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – С. 68-83. – Режим доступа: www.infolex.ru/SMI2.htm (дата обращения: 23.10.2016).

99. Демьянков, В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка / В.З. Демьянков // Вопросы филологии. – 2007. – № S 1. – С. 86-95.
100. Денисова, Н.В. Рекламные жанры научно-образовательного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Денисова Наталья Владимировна. – Томск, 2008. – 27 с.
101. Дискурсивные исследования: междисциплинарное введение [Электронный ресурс] / под ред. Т.А. ван Дейка. – SAGE Publications Ltd, 1997. – Режим доступа: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446221884> (дата обращения: 15.02.2015).
102. Дмитровский, А.Л. Эссе как жанр публицистики: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10 / Дмитровский Андрей Леонидович. – СПб., 2002. – 202 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/esse-kak-zhanr-publitsistiki#ix-zz3mOmRk511> (дата обращения: 20.09.2015).
103. Добродомов, И.Г. Три невыявленных тюркизма русского словаря (тюбяк, тюря, бандура) / И.Г. Добродомов // Этимология. – 1982. – № 8. – С. 113-123.
104. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь / Т.Г. Добросклонская. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 263 с.
105. Дорожкина, Т.Н. Учебно-творческий дискурс в сфере письменной коммуникации: формирование языковой личности человека пишущего: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Дорожкина Татьяна Николаевна. – Уфа, 2006. – 47 с.
106. Дорожкина, Т.Н. Речевой жанр в лингвистическом и риторическом аспектах [Электронный ресурс] / Т.Н. Дорожкина // Лингвистический семинар – 2008: Междунар. интернет-конф., посвящ. 80-летию чл.-корр. АН Республики Башкортостан проф. Т.М. Гарипова. – Уфа, 2008. – Режим доступа: www.rusoil.net/pages/3411/dorozkin.doc. (дата обращения: 10.01.2015).
107. Дорофеев, Ю.В. Функциональное описание текста как единицы дискурса / Ю.В. Дорофеев // Коммуникативные исследования. 2019. – Т. 6, № 4. – С. 891-904.

108. Дрожащих, А.В. Актуализация в научном тексте скрытых интенций воздействия автора на адресата: на примере английского пассива / А.В. Дрожащих // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2006. – № 4. – С. 134-138.
109. Дроздова, Д.Р. Феномен языкового манипулирования в академическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Дроздова Диана Руслановна. – Майкоп, 2016. – 25 с.
110. Дроздова, Т.В. О некоторых проявлениях семиотической природы научного текста / Т.В. Дроздова // Горизонты современной лингвистики: традиции и новаторство: сборник в честь Е.С. Кубряковой. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 736-744.
111. Дубровская, О.Г. Субъектный принцип формирования социокультурной специфики дискурса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Дубровская Ольга Георгиевна. – Тамбов, 2015. – 34 с.
112. Дудникова, Л.В. Субдискурсивная вариативность средств реализации когезии в научном дискурсе: на материале английского и французского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Дудникова Лина Викторовна. – Ростов н/Д, 2018. – 25 с.
113. Дымарский, М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст: на материале русской прозы XIX-XX вв. / М.Я. Дымарский. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. – 281 с.
114. Евтюгина, А.А. Научно-педагогический дискурс как тип институционального общения в образовательной среде педагогического вуза / А.А. Евтюгина // Научный диалог. Сер.: Психология. Педагогика. – Екатеринбург, 2014. – № 3 (27). – С. 141-153.
115. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – 5-е изд., испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с.
116. Заглядкина, Т.Я. Академическая концептосфера в немецкой и русской лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Заглядкина Татьяна Яковлевна. – Волгоград, 2009. – 25 с.

117. Зайцев, А.В. Юрген Хабермас и его диалогика: понятие и сущность [Электронный ресурс] / А.В. Зайцев // Вестник Костромского государственного университета. – 2012. – № 5. – С. 190-195. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yurgen-habermas-i-ego-dialogika-ponyatie-i-suschnost/viewer> (дата обращения: 16.02.2015).
118. Зайцева, А.В. Коммуникативные стратегии экологического дискурса ФРГ / А.В. Зайцев // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 4 (25). – С. 244-250.
119. Засорина, Л.Н. О некоторых эмпирических принципах металингвистики / Л.Н. Засорина // Вопросы металингвистики. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. – С. 5-26.
120. Зернецкий, П.В. Четырехмерное пространство речевой деятельности / П.В. Зернецкий // Язык, дискурс, личность. – Тверь: Изд-во ТвГУ, 1990. – С. 60-68.
121. Зернецкий, П.В. Речевое общение на английском языке: коммуникативно-функциональный анализ дискурса / П.В. Зернецкий. – Киев: Лыбидь, 1992. – 144 с.
122. Зимны, Р. Анализ дискурса в поле этно- и прагмалингвистики / Р. Зимны // Дискурс в академическом пространстве: материалы междунар. круглого стола, 3-5 апр. 2009 г., Минск, Беларусь / под общ. ред. И. Ухвановой-Шмыговой, М. Сарновского. – Минск: Издат. центр БГУ, 2010. – С. 60-61.
123. Зинченко, В.П. Ценности в структуре сознания / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 2011. – № 8. – С. 85-97.
124. Золотова, Н.С. Модальность научно-педагогического текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Золотова Наталья Сергеевна. – Нальчик, 2007. – 22 с.
125. Зубкова, Я.В. Концепт «наука» в немецкой и русской лингвокультурах / Я.В. Зубкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010 (а). – № 10 (54). – С. 40-43.

126. Зубкова, Я.В. Признак институциональности в академическом дискурсе / Я.В. Зубкова // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. – 2010 (б). – № 2 (12). – С. 84-89.
127. Зубкова, Я.В. Тактики участников русского академического общения: на материалах жанра лекции / Я.В. Зубкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8 (72). – С. 15-19.
128. Зяблова, Н.Н. Дискурс и его отличие от текста / Н.Н. Зяблова // Молодой ученый. – Казань, 2012. – № 4. – С. 223-225.
129. Ильин, М.В. Перспективы политического дискурс-анализа в России / М.В. Ильин // Дискурс-ПИ: научно-практический альманах. – Екатеринбург, 2006. – № 1 (6). – С. 93-96.
130. Ильина, Н.А. Геогностика сквозь призму языка: лингвистический анализ языка и логики наук биосферного класса / Н.А. Ильина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 181 с.
131. Иргашева, Т.Г. Текст экскурсии как особый речевой жанр / Т.Г. Иргашева, С.А. Белова // Наука и школа. – М., 2015. – № 5. – С. 114-120.
132. Исакова, А.В. Понятие стиля, жанра, регистра в английской филологической традиции [Электронный ресурс] / А.В. Исакова // Sworld Journal. 2012. – Режим доступа: www.sworld.com.ua/confer29/967.pdp (дата обращения: 08.03.2016).
133. Казакова, Н.В. Формирование институциональных особенностей научно-учебного дискурса: на материале английских грамматик XVI-XIX вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Казакова Наталья Владимировна. – Ижевск, 2012. – 26 с.
134. Казанцева, Е.А. Лингвоэкологические и когнитивно-прагматические характеристики академического дискурса в англоязычной и русской лингвокультурах: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20 / Казанцева Елена Анатольевна. – Уфа, 2020. – 495 с.

135. Калмуратова, А.О. О синтагматике-парадигматике дискурса [Электронный ресурс] / А.О. Калмуратова. – Режим доступа: <http://arch.kyrlibnet.kg/?&npage=view&nadd=838> (дата обращения: 18.05.2016).
136. Капанадзе, Л.А. Структура и тенденции развития электронных жанров / Л.А. Капанадзе // Жизнь языка: сб. тр. к 80-летию М.В. Пвнова / сост. Л.А. Капанадзе, отв. ред. С.М. Кузьмина. – М., 2001. – С. 112-129.
137. Карагодская, Ю.С. Специфика экспрессии в условиях взаимодействия религиозно-церковного стиля со смежными стилями / Ю.С. Карагодская // Гуманитарные и социальные науки. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2013. – № 1. – С. 172-185.
138. Карасик, В.И. Язык социального статуса [Электронный ресурс] / В.И. Карасик. – М.: Ин-т языкознания РАН; Волгоградский государственный педагогический институт, 1992. – 330 с. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/texts/karasik/status15.htm> (дата обращения: 10.10.2016).
139. Карасик, В.И. Характеристики педагогического дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3-18.
140. Карасик, В.И. О типах дискурса [Электронный ресурс] / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5-20. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25969307> (дата обращения: 15.10.2017).
141. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
142. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – 2-е изд., испр. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 390 с.
143. Карасик, В.И. О категориях дискурса [Электронный ресурс] / В.И. Карасик. 2006. – Режим доступа: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html> (дата обращения: 15.10.2015).

144. Карасик, В.И. Языковая кристаллизация смысла / В.И. Карасик. – Волгоград: Парадигма, 2010. – 428 с.
145. Карасик, В.И. Языковая пластика общения / В.И. Карасик. – Волгоград: Парадигма, 2017. – 461 с.
146. Каратанова, О.А. Лингвистические релевантные нарушения педагогического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Каратанова Ольга Анатольевна. – Волгоград, 2003. – 24 с.
147. Кардумян, М.С. Языковая специфика аналитической разновидности дискурса масс-медиа: на материале статей на русском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Кардумян Милена Сергеевна. – Ставрополь, 2011. – 23 с.
148. Карчаева, С.Х. Дискурсивность научного текста: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Карчаева Светлана Хакимовна. – Нальчик, 2010. – 209 с.
149. Кибрик, А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дис. ... д-ра филол. наук в форме науч. докл.: 10.02.19 / Кибрик Андрей Александрович. – М., 2003. – 90 с.
150. Кибрик, А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 2009. – № 2. – С. 3-21.
151. Кибрик, А.А. Дискурс [Электронный ресурс] / А.А. Кибрик, П.Б. Паршин // Кругосвет: онлайн энциклопедия. – Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/DISKURS.html (дата обращения: 16.07.2016).
152. Кибрик, А.А. Обосновано ли понятие «дискурс СМИ»? [Электронный ресурс] / А.А. Кибрик. – Режим доступа: https://iling-ran.ru/kibrik/Media_discourse@Orel_2008.pdf (дата обращения: 17.07.2016).
153. Кирилина, А.В. Гендерная специфика русской и немецкой устной академической коммуникации / А.В. Кирилина // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / под ред. Н.В. Уфимцевой, В.В. Красных, А.И. Изотова. – М.: МАКС Пресс, 2010. – Вып. 40. – С. 96-102.

154. Клушина, Н.И. От стиля к дискурсу: новый поворот в лингвистике [Электронный ресурс] / Н.И. Клушина // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж, 2011. – № 9. – С. 26-33. – Режим доступа: <http://philology.ru/linguistics2/klushina-11.htm> (дата обращения: 22.05.2020).
155. Клушина, Н.И. Стилистика научной речи и редактирование учебно-методических материалов: учеб. пособие для учителей и педагогов системы среднего образования [Электронный ресурс] / Н.И. Клушина, Л.И. Малыгина. – Режим доступа: http://teacher.msu.ru/node/3763#1_1_2 (дата обращения: 22.08.2018).
156. Кожемякин, Е.А. Дискурс-анализ как междисциплинарная методология: исторический аспект / Е.А. Кожемякин // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2008. – Т. 15, № 2. – С. 5-12.
157. Кожина, М.Н. Сопоставительное изучение научного стиля и некоторые тенденции его развития в период научно-технической революции / М.Н. Кожина // Язык и стиль научной литературы. – М.: Наука, 1977. – С. 3-25.
158. Кожина, М.Н. Классификация и внутренняя дифференциация функциональных стилей / М.Н. Кожина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожиной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006 (а). – С. 146-153.
159. Кожина, М.Н. Научный стиль / М.Н. Кожина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожиной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006 (б). – С. 242-248.
160. Кожина, М.Н. Стиль / М.Н. Кожина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожиной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006 (в). – С. 507-513.
161. Кожина, М.Н. Функциональный стиль / М.Н. Кожина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожиной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006 (г). – С. 581-583.

162. Козырева, О.А. Когнитивные аспекты исследования лингвокультурологического поля: на материале поля «дом/жилье»: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Козырева Ольга Александровна. – М., 2003. – 237с.
163. Колдашева, Е.А. Цитата и текст: соотношение части и целого / Е.А. Колдашева // Омский научный вестник. – 2012. – № 3 (109). – С. 104-106.
164. Колесникова, Л.В. Юридический дискурс как результат категоризации и концептуализации действительности: на материале предметно-терминологической области «Международное частное право»: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Колесникова Лилия Викторовна. – Ставрополь, 2007. – 19 с.
165. Копыл, Д.А. Современный англоязычный научный дискурс: коммуникативно-прагматический потенциал убеждения: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Копыл Дарья Алексеевна. – Ростов н/Д, 2013. – 26 с.
166. Коровушкин, В.П. Теоретические основы контрастивной социолексикологии / В.П. Коровушкин. – Череповец: Изд-во ЧГУ, 2009. – 246с.
167. Косицкая, Ф.Л. Речевой жанр как единица контрастивного анализа / Ф.Л. Косицкая // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер. Гуманитарные науки. Филология. – 2006. – № 4 (55). – С. 101-105.
168. Костенко, В.Г. Жанровые параметры объективации категории интердискурсивности в дискурсе стоматологии [Электронный ресурс] / В.Г. Костенко, И.Н. Сологор, И.В. Знаменская // Universum: Филология и искусствоведение. – М., 2014. – № 5 (7). – Режим доступа: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/1300> (дата обращения: 14.07.2015).
169. Котюрова, М.П. Общенаучная лексика / М.П. Котюрова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006 (а). – С. 258-260.
170. Котюрова, М.П. Стилистические ресурсы лексики (лексическая стилистика) / М.П. Котюрова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006 (б). – С. 456-469.

171. Котюрова, М.П. Стилистика научной речи / М.П. Котюрова. – М.: Академия, 2010. – 240 с.
172. Кочетова, Л.А. Жанровые характеристики рекламного дискурса / Л.А. Кочетова // Языковая личность: системы, нормы, стиль. – Волгоград: Перемена, 1998. – С. 58-59.
173. Кочетова, Л.А. Английский рекламный дискурс в динамическом аспекте / Л.А. Кочетова. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2013. – 402 с.
174. Кошечая, И.Г. Название как кодированная идея текста / И.Г. Кошечая // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 2. – С. 8-10.
175. Кошелева, О.Н. Лексико-семантические и словообразовательные аспекты профессионального подъязыка предметной сферы «компьютерные технологии»: на материале английского и немецкого языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Кошелева Ольга Николаевна. – Ставрополь, 2012. – 23 с.
176. Кошелева, И.Н. Внутренний контекст греческих и латинских слов как одна из основ построения академического вокабуляра / И.Н. Кошелева // Филологические науки в МГИМО: сб. науч. тр. – М.: МГИМО-Университет, 2014. – № 53 (68). – С. 125-134.
177. Кошель, П.В. Жанровая сочетаемость в интернет-коммуникации [Электронный ресурс] / П.В. Кошель. – Режим доступа: terlingua.ru/archive/036/06_36.pdf (дата обращения: 15.02.2017).
178. Кошкарлова, Н.Н. Соотношение понятий дискурс, подъязык, регистр в исследованиях профессиональной коммуникации / Н.Н. Кошкарлова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 31 (322). – С. 53-54.
179. Кравцова, Е.В. Научный дискурс: универсальное и культурно-специфическое (на материале жанра «научная рецензия»): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Кравцова Елизавета Владимировна. – Челябинск, 2016. – 23 с.
180. Кравченко, А.В. Естественнонаучные аспекты семиоза / А.В. Кравченко // Вопросы языкознания. – 2000. – № 1. – С. 3-9.

181. Красина, Е.А. Дискурс, высказывание и речевой акт / Е.А. Красина // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Лингвистика. – 2016. – Т. 20, № 4. – С. 91-102.
182. Красных, В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? / В.В. Красных. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 350 с.
183. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2001. – 270 с.
184. Красных, В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
185. Крейдлин, Г.Е. Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык / Г.Е. Крейдлин. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
186. Крысин, Л.П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий / Л.П. Крысин // Вопросы языкознания. – 2002. – № 6. – С. 27-34.
187. Кубрякова, Е.С. Парадигматика [Электронный ресурс] / Е.С. Кубрякова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/366b.html> (дата обращения: 14.07.2015).
188. Кубрякова, Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века: опыт парадигмального анализа / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца XX в. – М.: Российский гуманитарный университет, 1995. – С. 144-238.
189. Кубрякова, Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е.С. Кубрякова. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1997. – 330 с.
190. Кубрякова, Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Е.С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональный и структурный аспекты: сб. обзоров. Сер. Теория и история языкознания. – М.: Изд-во ИНИОН РАН, 2000. – С. 7-25.
191. Кубрякова, Е.С. О тексте и критериях его определения [Электронный ресурс] / Е.С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика. Т. 1. – М.: Наука, 2001. –

С. 72-81. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/kubryakova-01.htm> (дата обращения: 10.12.2015).

192. Кубрякова, Е.С. Язык и сознание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

193. Кубрякова, Е.С. Виды пространства, текста и дискурса / Е.С. Кубрякова, О.В. Александрова // Категоризация мира: пространство и время: материалы науч. конф. – М.: Диалог-МГУ, 1997. – С. 19-20.

194. Кугай, А.И. Расистский дискурс электронных СМИ как фактор конструирования межэтнических конфликтов / А.И. Кугай, А.М. Ковалева // Управленческое консультирование. – СПб.: Изд-во Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, 2015. – № 1 (73). – С. 86-93.

195. Кудряшов, И.А. Антропоцентрический подход к изучению современного экономического дискурса / И.А. Кудряшов, А.Ю. Полякова // Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия: сб. материалов конф. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2013. – № 3. – С. 30-37.

196. Кузнецов, В.Г. Функциональные стили современного французского языка / В.Г. Кузнецов. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 17-18.

197. Куликова, Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме [Электронный ресурс] / Л.В. Куликова. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2006. – 392 с. – Режим доступа: <http://www.ruspsy.net/phpBB3/viewtopic.php?f=136&t=669+> (дата обращения: 05.04.2015).

198. Куликова, Л.В. Особенности немецкого академического дискурса / Л.В. Куликова // Коммуникативное поведение. Вып. 32. Академическое общение. – Воронеж: Истоки, 2010. – С. 151-155.

199. Композиция текста – структура, типы, особенности [Электронный ресурс] // Культура – здесь и сейчас. – Режим доступа: <http://velikayakultura.ru/russkiy-yazyk/ritorika-kompozitsiya-teksta> (дата обращения: 22.08.2019).

200. Куралёва, Т.В. Средства экспрессивного синтаксиса в современном английском языке / Т.В. Куралёва, А.Х. Абдульманова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – Краснодар, 2015. – № 9. – С. 314-316.
201. Ларионова, А.Ю. О ключевой лексике неформального студенческого дискурса: модель анализа / А.Ю. Ларионова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Лингвистика. – Челябинск, 2007. – № 1 (73). – С. 16-22.
202. Леонтьева, Е.Ю. Рациональность и дискурс: к постановке проблемы / Е.Ю. Леонтьева // Философские исследования. – М., 2000. – № 3. – С. 173-180.
203. Лобачёва, Н.А. Коммуникативные стратегии и тактики академического дискурса: преподаватель-студент / Н.А. Лобачёва // Современные проблемы социально-гуманитарных наук: сб. докл. IV Междунар. науч.-практ. заоч. конф. – Казань: Рóкета Союз, 2016. – С. 137-143.
204. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М. Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
205. Лохова, С.К. Игра слов в политическом дискурсе: компьютерный анализ политической метафоры: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.21 / Лохова Светлана Константиновна. – М., 2007. – 17 с.
206. Лукьянова, Н.А. Семиотические механизмы конструирования дискурса Власти / Н.А. Лукьянова // Власть. – М., 2013. – № 11. – С. 117-119.
207. Лутовинова, О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Лутовина Ольга Васильевна. – Волгоград, 2009. – 43 с.
208. Магировская, О.В. Перспективы когнитивных исследований дискурса / О.В. Магировская // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 6 (335). – С. 151-154.
209. Маевский, Н.Н. Научно-популярный текст в аспекте прагматики и стилистики / Н.Н. Маевский // Стилистика и прагматика: тез. докл. науч. конф.,

- Пермь, 25-27 нояб. 1997 г. / отв. ред. М.П. Котюрова. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1997. – С. 71-73.
210. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
211. Максимов, В.В. Концептуальное ядро университетского дискурса / В.В. Максимов, Е.В. Найдён, А.Н. Серебренникова // Известия Томского политехнического университета. – Томск, 2010. – Т. 317, № 6. – С. 199-203.
212. Малышева, Е.Г. Русский спортивный дискурс: теория и методология лингвокогнитивного исследования: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Малышева Елена Григорьевна. – Омск, 2011. – 47с.
213. Малычева, Н.В. Текст и сложное синтаксическое целое: системно-функциональный анализ: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Малычева Наталья Владимировна. – Ростов н/Д, 2003. – 44 с.
214. Манаенко, Г.Н. Соотношение концепт – значение языкового знака / Г.Н. Манаенко // Научный диалог. – Екатеринбург: Центр научных и образовательных проектов, 2012. – № 3. – С. 24-31.
215. Маркова, С.П. Процесс обучения в средневековых западноевропейских университетах [Электронный ресурс] / С.П. Маркова. – С. 18-27. – Режим доступа: <http://s-history.adygnet.ru/public/dial7-4.pdf> (дата обращения: 21.02.2016).
216. Маркович, А. Исследования дискурса в Минском государственном лингвистическом университете / А. Маркович // Дискурс в академическом пространстве: материалы Междунар. круглого стола, 3-5 апр. 2009 г., Минск, Беларусь. – Минск: Издат. центр БГУ, 2010. – С. 42-45.
217. Мартынова, А.Г. Обучение академическому письменному дискурсу в жанре экспозиторного эссе [Электронный ресурс]: на материале старших курсов языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мартынова Анна Геннадьевна. – Омск, 2006. – 207 с. – Режим доступа: <http://sinp.com.ua/work/917315/Obuchenie-akademicheskomu-pismennomu-diskursu> (дата обращения: 20.10.2017).

218. Матвеева, Г.Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста [Электронный ресурс] / Г.Г. Матвеева. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1984. – 130 с. – Режим доступа: <https://rudocs.exdat.com/docs/index-129483.html> (дата обращения: 08.11.2021).
219. Матурана, У. Биология познания / У. Матурана // Язык и интеллект. – М.: Прогресс: Универ, 1996. – С. 95-142.
220. Медушевский, А.Н. Когнитивно-информационная теория как новая философская парадигма гуманитарного познания / А.Н. Медушевский // Вопросы философии. – 2009. – № 10. – С. 70-92.
221. Меньшиков, В.М. Развитие образования в Западной Европе в XVII–XVIII вв. [Электронный ресурс] / В.М. Меньшиков. – Режим доступа: <https://www.portal-slovo.ru/pedagogy/41983.php> (дата обращения: 10.08.2015).
222. Милованова, Н.Я. Наблюдения над средствами экспрессивности научной речи / Н.Я. Милованова // Исследования по стилистике. – Пермь: Пермский госуниверситет, 1976. – № 5. – С. 142.
223. Мильчина, В.О. Бюффоне и его «стиле» [Электронный ресурс] / В.О. Мильчина // Новое литературное обозрение. – М., 1995. – № 13. – С. 157-166. – Режим доступа: <http://www.infoliolib.info/philos/buffon/bufmilch.html> (дата обращения: 17.10.2021).
224. Минеева, И.Н. Академическое эссе: теория и практика жанра / И.Н. Минеева // Филологический класс. – 2015. – № 2(40). – С. 7-14.
225. Миронова, Н.Н. Дискурс-анализ оценочной семантики / Н.Н. Миронова. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 1997. – 158 с.
226. Митягина, В.А. Коммуникативные действия в академическом дискурсе: социокультурная характеристика / В.А. Митягина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 5 (29). – С. 13-16.
227. Михалёва, О.Л. Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия / О.Л. Михалёва. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 256 с.

228. Мишанкина, Н.А. Лингвокогнитивное моделирование научного дискурса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Мишанкина Наталья Александровна. – Томск, 2010. – 44 с.
229. Моисеева, С.А. Лексико-семантические парадигмы глаголов восприятия в западно-романских языках [Электронный ресурс] / С.А. Моисеева. – Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/151223649.pdf>__ (дата обращения: 07.02.2021).
230. Морозова, Е.И. Ложь как дискурсивное образование: лингвокогнитивный аспект / Е.И. Морозова. – Харьков: Экограф, 2005. – 300с.
231. Моррис, Ч.У. Основания теории знаков [Электронный ресурс] / Ч.У. Моррис. – Режим доступа: www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=907 (дата обращения: 15.01.2015).
232. Мубаракшина, А.М. Синтагматические отношения лексем, вербализующих категорию «нравственность» / А.М. Мубаракшина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9 (150). – С. 14-19.
233. Мукова, М.Н. Научно-информационные тексты в аспекте дискурсивности / М.Н. Мукова, Д.С. Кажарова, С.Х. Карчаева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 3. – С. 169-174.
234. Мурот, В.П. Функциональный стиль [Электронный ресурс] / В.П. Мурот // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/567a.html> (дата обращения: 20.04.2015).
235. Нагиева, Е.Б. Стратегии говорящего и средства их языковой реализации в публичных лекциях / Е.Б. Нагиева // Гуманитарный вектор. – Чита: Изд-во Забайкальского государственного университета, 2016. – Т. 11, № 5. – С. 18-24.
236. Науменко, Ю.Н. Маркеры научных категорий исследования: сопоставительный анализ способов вербализации: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Науменко Юлия Николаевна. – Тверь, 2021. – 21 с.

237. Наумова, А.П. Форум как интерактивный жанр профессионального дискурса / А.П. Наумова // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 9, Исследования молодых учёных. – 2011. – № 9. – С. 26-32.
238. Наумова, А.П. Социокоммуникативные характеристики профессионального дискурса переводчиков (на материале английского, русского и французского языков): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Наумова Анна Петровна. – Волгоград, 2020. – 192 с.
239. Нефёдов, С.Т. Контекст в лингвистическом анализе. Прагматическая и дискурсивно-аналитическая перспектива / С.Т. Нефёдов, В.Е. Чернявская // Вестник Томского государственного университета. Сер. Филология. – 2020. – № 63. – С. 83-97.
240. Николаев, С.Г. Феноменология билингвизма в творчестве русских поэтов. Ч. I: Теоретические основы изучения иноязычия в поэзии / С.Г. Николаев. – Ростов н/Д: Старые русские, 2004. – 176 с.
241. Николаева, Т.М. Текст [Электронный ресурс] / Т.М. Николаева // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/507a.html> (дата обращения: 06.04.2015).
242. Олешков, М.Ю. Системное моделирование институционального дискурса: на материале устных дидактических текстов: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.19 / Олешков Михаил Юрьевич. – Нижний Тагил, 2007. – 42 с.
243. Олешков, М.Ю. Жанровая аттракция в дидактическом дискурсе [Электронный ресурс] / М.Ю. Олешков // Жанры речи. – Саратов, 2011. – № 7. – С. 116-126. – Режим доступа: <http://l.120-bal.ru/doc/20352/index.html> (дата обращения: 20.10.2017).
244. Оломская, Н.Н. Прагматические и функциональные аспекты формирования дискурса PR: на материале исследований теледискурса, радиодискурса, компьютерного дискурса и рекламного дискурса / Н.Н. Оломская. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2011. – 329 с.

245. Олянич, А.В. Презентационная теория дискурса / А.В. Олянич. – Волгоград: Парадигма, 2004 (а). – 507 с.
246. Олянич, А.В. Презентационная теория дискурса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Олянич Андрей Владимирович. – Волгоград, 2004 (б). – 44 с.
247. Орлова, Н.М. Библиейский текст как прецедентный феномен: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Орлова Надежда Михайловна. – Саратов, 2010. – 50 с.
248. Осипов, Г.А. Взгляды и тенденции в современной теории дискурса [Электронный ресурс] / Г.А. Осипов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2, Филология и искусствоведение. – Майкоп, 2011. – Вып. 1. – С. 125-128. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/zglyady-i-tendentsii--so-remennoy-teorii-diskursa> (дата обращения: 12.09.2014).
249. Остражкова, Н.С. Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции: английский язык, языковой вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Остражкова Наталия Сергеевна. – Тамбов, 2004. – 20 с.
250. Островская, Т.А. Дискурс элиты: когнитивный, прагматический и семиотический аспекты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Островская Татьяна Александровна. – Майкоп, 2016. – 49 с.
251. Павенкова, М.В. Институт и институциональность как социологические категории [Электронный ресурс] / М.В. Павенкова // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 6. – 2001. – № 3. – С. 1-12. – Режим доступа: http://socioline.ru/seminar/predmet/om/s_institutes.pdf (дата обращения: 20.01.2016).
252. Палатовская, Е.В. Синтаксис устного дискурса: проблемы сегментации / Е.В. Палатовская // Русская филология: Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды. – 2016. – № 1 (56). – С. 35-40.
253. Палашевская, И.В. Жанровая организация юридического дискурса:

- социолингвистический подход / И.В. Палашевская // Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология. – Ижевск, 2012. – № 2. – С. 146-151.
254. Панченко, Н.Н. Лингвистическая реализация комического в английском новостном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Панченко Наталья Николаевна. – Иркутск, 2005. – 24 с.
255. Парулина, И.Ю. Университетский дискурс: интегральная модель (на материале новостных статей университетских сайтов): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Парулина Ирина Юрьевна. – Челябинск, 2020. – 257 с.
256. Пекот, Т. Рефлексия как самоидентификация в критическом дискурсе-анализе / Т. Пекот // Дискурс в академическом пространстве: материалы междунар. круглого стола, 3-5 апр. 2009 г., Минск, Беларусь / под общ. ред. И. Ухвановой-Шмыговой, М. Сарновского. – Минск: Изд. центр БГУ, 2010. – С. 106-110.
257. Переверзев, Е.В. Политический дискурс: многопараметральная модель / Е.В. Переверзев, Е.А. Кожемякин // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 2. – С. 74-79.
258. Петрук, К.А. Семантико-синтаксические характеристики речевого жанра «дискламация» в англоязычном юридическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Петрук Ксения Александровна. – Волгоград, 2007. – 19 с.
259. Петушинская, Е.Г. Язык популярного экономического дискурса: на материале англоязычной публицистики: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Петушинская Елена Геннадьевна. – Коломна, 2008. – 28 с.
260. Питимирова, Н.Е. Особенности текста научного стиля / Н.Е. Питимирова // Молодой ученый. – Казань, 2015. – № 7 (87). – С. 987-989.
261. Платонова, Е.В. Дискурс покаяния: особенности структуры, языкового выражения и функционирования: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Платонова Елена Владимировна. – Ульяновск, 2017. – 244 с.
262. Плигин, А.А. Развитие познавательных процессов в различных

образовательных технологиях [Электронный ресурс] / А.А. Плигин. – Режим доступа: <http://www.pligin.ru/articles/recomend.htm> (дата обращения: 04.01.2022).

263. Покотыло, М.В. Коммуникативные стратегии в научном дискурсе: функционально-прагматический потенциал и специфика реализации / М.В. Покотыло // Гуманитарные и социальные науки. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2017. – № 2. – С. 167-173.

264. Покровская, Е.А. Речевые жанры в диалоге культур / Е.А. Покровская, Н.В. Дудкина, Е.В. Кудинов. – Ростов н/Д: Foundation, 2011. – 200 с.

265. Полякова, С.В. Особенности блоггового дискурса / С.В. Полякова // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – Калининград, 2010. – № 2. – С. 41-45.

266. Поправа, М. Исследование дискурса как интегрированной гуманитарной науки / М. Поправа // Дискурс в академическом пространстве: материалы междунар. круглого стола, 3-5 апр. 2009 г., Минск, Беларусь / под общ. ред. И. Ухвановой-Шмыговой, М. Сарновского. – Минск: Издат. центр БГУ, 2010. – С. 20-21.

267. Поспелова, Г.Б. Характеристики научного стиля в английском языке / Г.Б. Поспелова // Иностранные языки: теория и практика. – 2012. – № 2 (15). – С. 8-14.

268. Приходько, А.Н. Таксономические параметры дискурса / А.Н. Приходько // Язык. Текст. Дискурс. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2009. – № 7. – С. 22-30.

269. Прохоров, Ю.Е. В поисках концепта / Ю.Е. Прохоров. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 222 с.

270. Прохоров, Ю.Е. Концепт, текст, дискурс в структуре и содержании коммуникации: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Прохоров Юрий Евгеньевич. – Екатеринбург, 2006. – 40 с.

271. Прохоров, Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс / Ю.Е. Прохоров. – 5 е изд., стер. – М.: Флинта: Наука, 2016. – 224 с.

272. Радаев, В.В. Как написать академический текст / В.В. Радаев // Вопросы образования. – М., 2011. – № 1. – С. 271-293.
273. Разинкина, Н.М. Некоторые общие проблемы изучения функционально-речевого стиля / Н.М. Разинкина // Особенности стиля научного изложения / под ред. Е.С. Троянской. – М.: Наука, 1976. – С. 84-104.
274. Ракитина, С.В. Научный текст: когнитивно-дискурсивные аспекты / С.В. Ракитина. – Волгоград: Перемена, 2006. – 278 с.
275. Распопина, Е.Ю. Дифференциальные и жанровые особенности компьютерного интернет-дискурса / Е.Ю. Распопина // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 1. – С. 125-132.
276. Ревзина, О.Г. Дискурс и дискурсивные формации [Электронный ресурс] / О.Г. Ревзина // Критика и семиотика. – Новосибирск, 2005. – № 8. – С. 66-78. – Режим доступа: www.philology.ru/linguistics1/re_zina-05.htm (дата обращения: 25.08.2015).
277. Реферовская, Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте / Е.А. Реферовская. – Л.: Наука, 1989. – 168 с.
278. Романов, А.А. Управленческая коммуникация / А.А. Романов. – Тверь: Центр подготовки персонала АО «Тверьэнерго», 1996. – 239 с.
279. Романов, А.А. Семиотическое пространство актов политической дискурсии [Электронный ресурс] / А.А. Романов, Л.А. Романова, П.Б. Царьков // Мир лингвистики и коммуникации. – Тверь: Изд-во Тверской государственной сельскохозяйственной академии, 2007. – № 1 (6). – С. 34-41. – Режим доступа: tverlingua.ru/archive/006/section_3_6/3_1a_6.htm (дата обращения: 05.12.2014).
280. Русакова, О.Ф. Современные теории дискурса: опыт классификаций / О.Ф. Русакова // Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ. Сер. Дискурсология. – Екатеринбург: Дискурс-Пи, 2006. – С. 8-28.
281. Русакова, О.Ф. PR-Дискурс: теоретико-методологический анализ [Электронный ресурс] / О.Ф. Русакова, В.М. Русаков. – Екатеринбург: Институт философии и права УрО РАН-Институт международных связей, 2008 – 282 с. –

Режим доступа: http://www.madipi.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=27%3Apr-&catid=59%3Apr----&limitstart=2 (дата обращения: 10.02.2016).

282. Салимовский, В.А. Жанры речи в функционально-стилистическом освещении (научный академический текст) / В.А. Салимовский. – Пермь: Изд-во Пермского университета, 2002. – 235 с.

283. Салимовский, В.А. Речевой жанр / В.А. Салимовский // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 352-354.

284. Самкова, М.А. Лингвосинергетическая трактовка учебно-педагогического дискурса: на материале англоязычных учебных текстов полилогов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Самкова Мария Андреевна. – Челябинск, 2014. – 24 с.

285. Сапогова, Е.Е. Опыт психологической интерпретации мужской концептосферы / Е.Е. Сапогова // Известия ТулГУ. Сер. Психология. – 2005. – Вып. 5, ч. 1. – С. 178-200.

286. Сапрыкина, Е.В. Структура речевого действия «обвинение» в рамках парламентского дискурса / Е.В. Сапрыкина // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Языкознание. – 2007. – № 15. – С. 128-132.

287. Седалищева, Н.В. Основная характеристика дискурса тематической беседы в речи специалиста-нефилолога / Н.В. Седалищева // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – Якутск, 2010. – Т. 7, № 1. – С. 95-100.

288. Серебрякова, С.В. Концептуальная значимость заглавия в переводческом аспекте / С.В. Серебрякова // Язык. Текст. Дискурс: научный альманах. – Ставрополь; Краснодар: Изд-во СГУ: Изд-во КГУ, 2008. – № 6. – С. 241-245.

289. Серио, П. Как читают тексты во Франции: пер. с франц. и португал / П. Серио // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса / под ред. П. Серио. – М.: Прогресс, 1999. – С. 12-53.

290. Сиваков, И.В. Термины латинского и греческого происхождения в научно-технических текстах на английском и немецком языках / И.В. Сиваков, Т.А. Галицына, В.Н. Гвоздюк // Успехи современного естествознания. – М., 2013. – № 10. – С. 148.
291. Сивуха, С.В. Коммуникативное действие университета / С.В. Сивуха // «Коммуникативный поворот» современного образования: сб. науч. ст. – Минск: Пропилеи, 2004. – С. 139-153.
292. Синяева, Т.Г. Особенности синтаксиса на уровне дискурса / Т.Г. Синяева, М.И. Логачёва // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2010. – № 3-2 (34). – С. 153-154.
293. Сиротинина, О.Б. Тексты, текстоиды, дискурсы в зоне разговорной речи / О.Б. Сиротинина // Человек. Текст. Культура. – Екатеринбург: Институт развития регионального образования, 1994. – С. 105-124.
294. Сковородников, А.П. Ключевые слова / А.П. Сковородников // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 153-157.
295. Сковородников, А.П. Позиционно-лексический повтор / А.П. Сковородников // Эффективное речевое общение (Базовые компетенции): словарь-справочник. Электронное издание / под ред. А.П. Сковородникова. – Красноярск: Изд-во СФУ, 2014. – С. 452.
296. Скорик, К.В. Типы диалогизации: их функции и языковая репрезентация в тексте художественной прозы / К.В. Скорик // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – СПб., 2008. – № 2 (10). – С. 98-107.
297. Скотт, П. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации / П. Скотт // Высшее образование в Европе. – 2003. – Т. XXVIII, № 3. – С. 295-307.
298. Скребнев, Ю.М. Функциональный аспект лингвистики текста / Ю.М. Скребнев // Лингвистика текста: материалы науч. конф. Ч. 2. – М.: МГПИИЯ, 1974. – С. 60-66.

299. Скрипак, И.А. Экспрессивный синтаксис в текстах научного дискурса / И.А. Скрипак // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2013. – № 4 (22), ч. II. – С. 170-173.
300. Слышкин, Г.Г. Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса) / Г.Г. Слышкин // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 38-45.
301. Слышкин, Г.Г. Речевой жанр: перспективы концептологического анализа / Г.Г. Слышкин // Жанры речи: сб. науч. ст. – Саратов: Наука, 2005. – № 4. – С. 34-50.
302. Смирнов, И.П. Порождение интертекста. Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б.Л. Пастернака / И.П. Смирнов. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. – 191 с.
303. Смирнов, Ф.О. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Смирнов Федор Олегович. – Ярославль, 2004. – 24 с.
304. Соколова, О.В. Типология дискурсов активного воздействия: поэтический авангард, реклама и PR / О.В. Соколова. – 2-е изд. – М.: Гнозис, 2014. – 304 с.
305. Солганик, Г.Я. Стилистика текста: учеб. пособие [Электронный ресурс] / Г.Я. Солганик. – М.: Флинта: Наука, 1997. – 256 с. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/2567863-pall.html> (дата обращения: 11.03.2019).
306. Солдатова, О.Б. Прагматика стилистических средств в инаугурационной речи Д. Трампа / О.Б. Солдатова // Современный дискурс-анализ: электронный журнал. – Белгород: Изд-во Белгородского государственного национального исследовательского университета, 2017. – № 2 (17). – С. 16-27.
307. Соловьянова, Е.В. Агональность в академическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Соловьянова Евгения Викторовна. – Воронеж, 2021. – 471 с.

308. Сорокин, Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Сорокин Юрий Александрович. – М., 1985. – 168 с.
309. Стеблецова, А.О. Национальная специфика делового дискурса в сфере высшего образования: на материале англоязычной и русскоязычной письменной коммуникации: дис. ... д-ра филол. наук / Стеблецова Анна Олеговна. – Воронеж, 2015. – 500 с.
310. Степаненко, А.А. Академический дискурс на примере лекций на китайском языке [Электронный ресурс] / А.А. Степаненко // Молодежь и наука: сб. материалов IX Всерос. науч.-тех. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых с междунар. участием, посвящ. 385-летию со дня основания г. Красноярска. – Красноярск: Изд-во СФУ, 2013. – Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/section052.html> (дата обращения: 08.08.2017).
311. Степанов, Ю.С. Имена. Предикаты. Предложения: семиологическая грамматика / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1981. – 361 с.
312. Степанов, Ю.С. В мире семиотики / Ю.С. Степанов // Семиотика: антология. – М.; Екатеринбург: Академический проект: Деловая книга, 2001. – С. 5-42.
313. Стернин, И.А. Сопоставительно-параметрический метод: новый этап развития / И.А. Стернин, М.А. Стернина // Сопоставительные исследования. – Воронеж: Истоки, 2010. – С. 3-9.
314. Структура и виды лекций в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edunews.ru/students/pervokursniku/chto-takoe-lekciya-v-vuze.html> (дата обращения: 15.03.2017).
315. Сусов, И.П. Когнитивные процессы и язык [Электронный ресурс] / И.П. Сусов // Введение в теоретическое языкознание: электрон. учебник. 2005. – Режим доступа: http://homepages.tversu.ru/~ips/1_05.htm (дата обращения: 10.05.2017).

316. Темнова, Е.В. Современные подходы к изучению дискурса / Е.В. Темнова // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2004. – Вып. 26. – С. 24-32.
317. Торубарова, И.И. Лингвокультурная специфика научного медицинского текста (на материале англоязычных и русскоязычных статей): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Торубарова Ирина Ивановна. – Тверь, 2021. – 21с.
318. Трепак, Я.В. Лингвостилистические и когнитивно-прагматические характеристики дискурса академической блогосферы: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Трепак Янина Владимировна. – М., 2016. – 226 с.
319. Трофимова, Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России: функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты / Г.Н. Трофимова. – М.: Изд-во РУДН, 2009. – 440 с.
320. Трошева, Т.Б. Стиль книжный / Т.Б. Трошева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 514-516.
321. Троянская, Е.С. Обучение чтению научной литературы / Е.С. Троянская. – М.: Наука, 1989. – 271 с.
322. Тюпа, В.И. Жанр и дискурс / В.И. Тюпа // Критика и семиотика. – Новосибирск: Институт филологии СО РАН, 2011. – № 15. – С. 31-42.
323. Ундрицова, М.В. Глуттонический дискурс: лингвокультурологические, когнитивно-прагматические и переводческие аспекты: на материале русского, английского, французского и греческого языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Ундрицова Мария Владимировна. – М., 2015. – 22 с.
324. Уорф, Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б.Л. Уорф // Зарубежная лингвистика. – М., 1999. – № 1. – С. 58-92.
325. Усачёва, В.В. Расовый дискурс и образ Африки / В.В. Усачёва // Азия и Африка сегодня. – 2012. – № 8 (661). – С. 31-37.

326. Федосеева, Е.В. Когнитивные механизмы дискурсивного конструирования действительности в медиадискурсе: на материале статей о России в современных англоязычных средствах массовой информации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19/ Федосеева Елена Викторовна. – Иркутск, 2016. – 190 с.
327. Фесенко, О.П. Эпистолярный: жанр, стиль, дискурс / О.П. Фесенко // Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Языкознание. – 2008. – № 23. – С. 132-143.
328. Филоненко, Т.А. Аттрактивные заголовки в научной речи [Электронный ресурс] / Т.А. Филоненко // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2008. – Т. 10, № 6-2. – С. 290-296. – Режим доступа: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2008/2008_6_2_290_296.pdf (дата обращения: 21.06.2019).
329. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов / А.Я. Флиер. – М.: Академический Проект, 2000. – 496 с.
330. Форманюк, Г.А. Структура и семантика диалога в художественном тексте: на материале современной английской прозы и драмы: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Форманюк Галина Анатольевна. – М., 1995. – С. 198.
331. Фундаментальные исследования современной американской лингвистики: сб. обзоров / под ред. А.А. Кибрика, И.М. Кобозевой, И.А. Секериной. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 456 с.
332. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие: *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*: пер. с нем. / Ю. Хабермас; под ред. Д.В. Скляднева. – СПб.: Наука, 2000. – 377 с.
333. Хартавакян, В.Г. Латинские вхождения в современном англоязычном институциональном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Хартавакян Вардуи Габриеловна. – Ростов н/Д, 2012. – 25 с.
334. Хомутова, Т.Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект / Т.Н. Хомутова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб., 2008. – № 71. – С. 96-106.

335. Хутыз, И.П. Академический дискурс: культурно-специфическая система конструирования и трансляции знаний / И.П. Хутыз. – М.: Флинта, 2015. – 176с.
336. Хутыз, И.П. Жанры дискурса академической среды: традиционное и новое: монография / И.П. Хутыз. – М.: ВКН, 2021. – 132 с.
337. Цинкерман, Т.Н. Лингвопрагматическая специфика стилей общения в англоязычном воспитательном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Цинкерман Тамара Николаевна. – Волгоград, 2014. – 222с.
338. Цуциева, М.Г. Актуализация языковой личности политика в современном немецком политическом дискурсе: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Цуциева Мария Геннадьевна. – СПб., 2018. – 411 с.
339. Цымбал, А.Ю. О паузальном компоненте интонации в английском академическом дискурсе (в норме и в условиях интерференции) / А.Ю. Цымбал // Известия высших учебных заведений. Сер. Гуманитарные науки. – Иваново, 2012. – Т. 3, № 2.– С. 143-148.
340. Цымбал, А.Ю. Интонационные особенности презентаций в англоязычном академическом дискурсе / А.Ю. Цымбал // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 1 (19). – С. 199-202.
341. Чалбышева, А.В. Прагмалингвистический аспект речевых жанров научного стиля: на материале немецких и русских текстов подязыка физики: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Чалбышева Анна Владимировна. – Ростов н/Д, 2006. – 15 с.
342. Человек и его дискурс – 4: коллективная монография / отв. ред. М.Р. Желтухина. – М.: ИЯ РАН: Азбуковник, 2014. – 398 с.
343. Черкасова, М.А. Дискурсивные жанры в деловой коммуникации [Электронный ресурс] / М.А. Черкасова. – Режим доступа: https://upload.pgu.ru/iblock/5e9/uch_2010_iii_00025.pdf (дата обращения: 19.10.2021).

344. Чернышенко, А.Г. К вопросу о структуре дискурса медиации / А.Г. Чернышенко, И.Ф. Головченко // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2014. – № 2. – С. 163-167.
345. Чернявская, В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований / В.Е. Чернявская // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. тр. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов, 2001. – С. 11-22.
346. Чернявская, В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия / В.Е. Чернявская. – М.: Флинта, 2006. – 136 с.
347. Чернявская, В.Е. Открытый текст и открытый дискурс: интертекстуальность – дискурсивность – интердискурсивность / В.Е. Чернявская // Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы: сб. науч. ст. – СПб.: Изд-во СПбГУ экономики и финансов, 2007. – С. 11-26.
348. Чертовских, О.О. Историко-педагогические основы системы университетского образования Великобритании / О.О. Чертовских // Вестник МГИМО (университета). – 2013. – № 2 (29). – С. 183-187.
349. Шевченко, И.С. Дискурс как мыслекоммуникативное образование / И.С. Шевченко // Вестник Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина. – 2003. – № 586. – С. 33-38.
350. Шевченко, И.С. Дискурс и его категории / И.С. Шевченко // Язык. Дискурс. Текст. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2012. – № 10. – С. 64-72.
351. Шейгал, Е.И. Структура и границы политического дискурса / Е.И. Шейгал // Филология – Philologica. – Краснодар: КубГУ, 1998. – № 14. – С. 22-29.
352. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Шейгал Елена Иосифовна. – Волгоград, 2000 (а). – 431 с.
353. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса: монография / Е.И. Шейгал. – Волгоград: Перемена, 2000 (б). – 368 с.
354. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. – М.: Гнозис, 2004. – 324 с.

355. Шилихина, К.М. Ирония в академическом дискурсе / К.М. Шилихина // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Филология. Журналистика. – 2013. – № 1. – С. 115-118.
356. Ширяева, Т.А. Институциональность в свете современных лингвистических теорий / Т.А. Ширяева // Университетские чтения – 2012: материалы научно- методических чтений ПГЛУ. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2012. – С. 100-106.
357. Шиффрин, Д. Подходы к дискурсу / Д. Шиффрин. – Оксфорд, Англия: Блэкуэлл, 1994. – 470 с.
358. Шкловский, В.Б. Тетива: о несходстве сходного / В.Б. Шкловский // Шкловский В.Б. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 2. – М.: Художественная литература, 1974. – 791 с.
359. Шкурина, Н.В. Объяснение и определение: специфика текстовой организации / Н.В. Шкурина // Филологический класс. – Екатеринбург, 2014. – № 4 (38). – С. 50-53.
360. Шмелёв, Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики / Д.Н. Шмелёв. – М.: Наука, 1973. – 278 с.
361. Шмелёва, Т.В. Модель речевого жанра [Электронный ресурс] / Т.В. Шмелёва // Жанры речи. – Саратов, 1997. – № 1. – С. 88-98. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36422406> (дата обращения: 20.02.2023).
362. Штайн, К.Э. Предисловие / К.Э. Штайн // Материалы научно-методического семинара «ТЕХТУС». – СПб.; Ставрополь, 1999. – Вып. 4. Ч. 2.
363. Шунейко, А.А. Тактики речевого поведения / А.А. Шунейко, И.А. Авдеевко // Культура речи. – 2010. – № 2. – С. 57-63.
364. Щипицина, Л.Ю. Дигитальные жанры: проблема дифференциации и критерии описания / Л.Ю. Щипицина // Коммуникация и конструирование социальных реальностей: сб. науч. ст. / отв. ред. О.Г. Филатова. – СПб.: Роза мира, 2006. – Ч. 1. – С. 377-389.

365. Эйнштейн, А. Эволюция физики. Развитие идей от первоначальных понятий до теории относительности и квантов / А. Эйнштейн, Л. Инфельд. – М.: Наука, 1965. – 326 с.
366. Academic Essay Writing: A resource to assist tutors working with Indigenous students [Electronic resource]. – Access mode: <https://studylib.net/doc/8768308/academic-essay-writing---charles-darwin-university> (date of the application: 15.07.2018).
367. Academic Phrasebank [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.phrasebank.manchester.ac.uk/using-cautious-language/> (date of the application: 25.07.2019).
368. Academic Writing Guide. A Step-by-Step Guide to Writing Academic Papers [Electronic resource]. – 2010. – P. 16-17. – Access mode: <http://www.vsm.sk/Curriculum/academic-support/academic-writing-guide.pdf> (date of the application: 31.07.2019).
369. Academic writing style – Using English for Academic Purposes [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.uefap.com/writing/feature/intro.htm> (date of the application: 31.07.2019).
370. Atkinson, D. Integrating Multiple Analyses in Historical Studies of Scientific Discourse: The Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 1675-1975 / D. Atkinson // Essays. The Study of Scientific Discourse: Methods, Practice and Pedagogy / ed. by J.T. Battalio. – Stamford and L.: Ablex, 1998. – P. 139-165.
371. Atkinson, D. Scientific Discourse in Sociohistorical Context / D. Atkinson // The Philosophical Transactions of the Royal Society of London. – N. J.; L.: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – P. 1675-1975.
372. Baden, I.E. Academic writing: the essay [Electronic resource] / I.E. Baden // Communicating in the 21st century. – Edition 3. – Publisher: Wiley, 2012. – P. 224-253. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/263863946_Academic_writing_the_essay (date of the application: 03.08.2019).

373. Bailey, S. Academic Writing: A practical guide for students / S. Bailey. – L.; N. Y.: RoutledgeFalmer, 2003. – 192 p.
374. Balch, T. How to Compose a Title for Your Research Paper [Electronic resource] / T. Balch. – Access mode: <http://augmented-trader.com/2012/02/07/how-to-compose-a-titlefor-your-research-paper/> (date of the application: 03.08.2019).
375. Bavdekar, S.B. Formulating the Right Title for a Research Article [Electronic resource] / S.B. Bavdekar // Journal of The Association of Physicians of India. – Association of Physicians of India, 2016. – Vol. 64. – P. 53-56. – Access mode: http://www.japi.org/february_2016/08_aow_formulating_the_right.pdf (date of the application: 15.07.2018).
376. Bellés-Fortuño, B. Spoken Academic Corpora Applied to Language Teaching and Research: towards a Multimodal Approach [Electronic resource] / B. Bellés-Fortuño // A survey of corpus-based research / eds. lit. P. C. Gomez, A. S. Pérez. 2009. – P. 906-919. – Access mode: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4810630> (date of the application: 15.07.2018).
377. Bennett, K. English Academic Discourse: Its Hegemonic Status and Implications for Translation (with reference to Portuguese) [Electronic resource] / K. Bennett. – 2008. – Access mode: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/583/1/20794_ulsd055469_tese.pdf (date of the application: 12.05.2015).
378. Bhatia, V.K. Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View / V.K. Bhatia. – L.: Continuum. 2004. – 228 p.
379. Biber, D. University Language: A Corpus-based Study of Spoken and Written Registers [Electronic resource] / D. Biber. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006. – 261 p. – Access mode: <http://books.google.ru/books?isbn=9027222959> (date of the application: 09.05.2016).
380. Bio Diesel University. Selecting an Appropriate Research Paper Title [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.biodieseluniversity.org/how->

[tochoose-the-most-suitable-title-for-a-research-paper.jsp](#) (date of the application: 02.10.2018).

381. Brown, G. Discourse analysis / G. Brown, G. Yule. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – xii + 28 p.

382. Budai, L. Morphosyntactic Valency Classes of English Verbs / L. Budai. – Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó, 1997. – 483 p.

383. Chafe, W. Discourse, consciousness, and time. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing / W. Chafe. – Chicago: University of Chicago Press, 1994. – 327 p.

384. College Application Essay [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.sites.google.com/a/linnmar.k12.ia.us/kibbie/home/sophomore-english-ii/of-mice-and-men/omam-final> (date of the application: 09.05.2017).

385. Communicating in the University Culture [Electronic resource] / eds. by T. Ruanni F. Tupas, C. Cook, Norhayati Bte Mohd Ismail. – Singapore: Centre for English Language Communication, NUS, 2009. – 79 p. – Access mode: <https://www.nus.edu.sg/cehc/wp-content/uploads/2022/10/1-cover.pdf> (date of the application: 14.08.2018).

386. Crystal, D. English as a global language / D. Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 229 p.

387. Dijk, T.A. Ideology: A Multidisciplinary Approach / T.A. Dijk. – SAGE, 1998. – 384 p.

388. Dijk, T.A. van. Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-discipline / T.A. Dijk // Handbook of Discourse Analysis. – 1985. – Vol. 1. Disciplines of Discourse. – P. 1-10.

389. Discourse Description / eds. by M.W. Mann, S.A. Thompson. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992. – 409 p.

390. Dudley-Evans, T. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, S.M. John. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p.

391. Duff, P.A. *Problematizing Academic Discourse Socialization* / P.A. Duff // *Learning Discourses and the Discourses of Learning* / eds. by H. Marriot, T. Moore, R. Spencer-Brown. – Melbourne: Monash University ePress, 2007. – P. 1-18.
392. Duffin, K. *Overview of the Academic Essay: Thesis, Argument and Counterargument* [Electronic resource] / K. Duffin. – Harvard: Harvard Writing Center, 1998. – Access mode: <http://timothyquig/ley.net/vcs/essay.html> (date of the application: 09.11.2019).
393. Dunlap, J.C. *Learning, unlearning, and relearning: Using Web 2.0 technologies to support the development of lifelong learning skills* [Electronic resource] / J.C. Dunlap, P.R. Lowenthal // *E-infrastructures and technologies for lifelong learning: Next generation environments* / ed. by G.D. Magoulas. – Hershey, PA: IGI Global, 2011. – 23 p. – Access mode: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.408.222&rep=rep1&type=pdf> (date of the application: 04.11.2021).
394. Durkin, P. *Borrowed Words: A History of Loanwords in English* / P. Durkin. – Oxford; N. Y.: Oxford University Press, 2014. – 491 p.
395. *Essay Style Guidelines*. Brock University [Electronic resource]. – Access mode: <https://brocku.ca/social-sciences/cpcf/essay-style-guidelines/> (date of the application: 08.09.2016).
396. Fairclough, N. *Language and Power* / N. Fairclough. – Addison Wesley Longman Limited. Tenth edition. – L.: N. Y.: Longman, 1996. – 259 p.
397. Fairclough, N. *Language and power* / N. Fairclough. – L.; N. Y.: Longman, 1989. – 259 p.
398. Flowerdew, J. *Discourse in English Language Education* / J. Flowerdew. – L.: Routledge. 2012. – 256 p.
399. Fortanet, I. *Honoris causa speeches: an approach to structure* / I. Fortanet // *Discourse Processes*. – Ablex Pub. Corp, 2005. – Vol. 7 (1). – P. 31-51.

400. General Essay Writing Tips [Electronic resource]. – Access mode: https://www.internationalstudent.com/essay_writing/essay_tips/_(date of the application: 17.07.2018).
401. Gomez, I.F. Spoken Academic Discourse: an approach to Research on Lectures / I.F. Gomez, B.B. Fortuno // Revista española de lingüística aplicada. – 2005. – Vol. 1. – P. 161-178.
402. Harris, Z.S. Discourse Analysis / Z.S. Harris // Language / Linguistic Society of America. – 1952. – Vol. 28 (1). – P. 1-30.
403. Hartley, J. Titles are the hardest thing: How can we make them more effective? [Electronic resource] / J. Hartley. – Access mode: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2012/05/24/titles-are-hardest-more-effective/> (date of the application: 12.05.2018).
404. Harwood, N. “Nowhere has anyone attempted...In this article I aim to do just that”. A corpus-based study of self-promotional I and we in academic writing across four disciplines / N. Harwood // Journal of Pragmatics / Elsevier Science Publishing Company, Inc. – 2005. – Vol. 37. – P. 1207-1231.
405. Hebb, J.L. Mixed Forms of Academic Discourse: A Continuum of Language Possibility / J.L. Hebb // Journal of Basic Writing / The City University of New York. – 2002. – Vol. 21. – P. 21-36.
406. Hjaltason, Þ. Capturing the Zeitgeist. Native German Loanwords in English [Electronic resource] / Þ. Hjaltason. – Háskóli Íslands, 2011. – 60 p. – Access mode: <https://www.yumpu.com/en/document/read/6818242/capturing-the-zeitgeist-native-german-loanwords-in-skemman> (date of the application: 08.09.2016).
407. How to Prepare and Present a Lecture. English Language Essay [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.ukessays.com/essays/english-language/how-to-prepare-and-present-a-lecture-english-language-essay.php> (date of the application: 15.08.2018).

408. How to Write an Argumentative Essay Step by Step [Electronic resource]. – Access mode: <https://owlcation.com/academia/How-to-Write-an-Argument-Essay> (date of the application: 09.01.2019).
409. Hyland, K. Hedging in Scientific Research Articles / K. Hyland // *Pragmatics & Beyond: New series.* – Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1998. – Vol. 54. – 307 p.
410. Hyland, K. Hedges, boosters and lexical invisibility: Noticing modifiers in academic texts [Electronic resource] / K. Hyland // *Language awareness.* Great Britain, 2000. – Vol. 9 (4). – P. 179-197. – Access mode: <https://doi.org/10.1080/09658410008667145> (date of the application: 20.03.2019).
411. Hyland, K. Bringing in the Reader. Addressee Features in Academic Articles / K. Hyland // *Written Communication.* – Sage Publications, 2001 (a). – Vol. 18 (4). – P. 549-574.
412. Hyland, K. Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles / K. Hyland // *English for Specific Purposes / Elsevier Science Publishing Company, Inc.* – 2001 (b). – P. 207-226.
413. Hyland, K. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing* / K. Hyland. – Michigan: Michigan Classics Ed., 2004. – 228 c.
414. Hyland, K. Stance and Engagement: A Model of Interaction in Academic Discourse / K. Hyland // *Discourse Studies.* – Sage Publishing, 2005. – Vol. 7 (2). – P. 173-192.
415. Hyland, K. *English for academic purposes: an advanced resource book* / K. Hyland. – L.; N. Y.: Routledge, 2006. – 340 p.
416. Hyland, K. *Academic Discourse: English in a Global Context* / K. Hyland. – L.; N.Y.: Bloomsbury Academic, 2009. – 215 p.
417. Hyland, K. Metadiscourse: what is it and where is it going? [Electronic resource] / K. Hyland // *Journal of Pragmatics / Elsevier Science Publishing Company, Inc.* – 2017. – Vol. 113. – P. 16-29. – Access mode: <https://www.re->

searchgate.net/publication/315894538_Meta-discourse_What_is_it_and_where_is_it_going (date of the application: 17.04.2019).

418. Hyland, K. Points of Reference: Changing Patterns of Academic Citation / K. Hyland, F. Jiang // Applied Linguistics. – Oxford: Oxford University Press, 2017. – P. 1-23.

419. IELTS Discussion Essay [Electronic resource]. – Access mode: <http://ieltsliz.com/ielts-discussion-essay-model-answer/> (date of the application: 10.08.2018).

420. IELTS Discussion Essay Model Answer [Electronic resource]. – Access mode: <http://ieltsliz.com/ielts-discussion-essay-model-answer/> (date of the application: 20.07.2018).

421. IELTS Writing Task 2 Essay Structures [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.ieltsadvantage.com/2015/03/03/ielts-writing-task-2-essay-structures/> (date of the application: 20.07.2018).

422. Ihlström, C. The Online News Genre Through the User Perspective [Electronic resource] / C. Ihlström, J. Lundberg // Proceedings of 36' Hawaii International Conference on Systems Science. – Hawaii, 2003. – Access mode: https://www.ida.liu.se/~steho87/und/tjDes_IT/genre/hiccs36.pdf (date of the application: 17.07.2018).

423. Johns, A.M. Genre Awareness for the Novice Academic Student: An Ongoing Quest / A.M. Johns. – Cambridge: Cambridge University Press, Costa Mesa, CA, 2007. – P. 237-252.

424. Jorgensen, M. Discourse Analysis as Theory and Method / M. Jorgensen, L. Phillips. – L., 2002. – 229 p.

425. Kaplan, R. Contrastive rhetoric / R. Kaplan // Functional approaches to written texts: Classroom applications / ed. by T. Miller. – N. Y.: English language programs-United States Information Agency, 1997. – P. 18-32.

426. Kay, H. Multimodal Discourse Analysis / H. Kay. – L.: Bloomsbury Academic, 2004. – 261 p.

427. Klopper, R. The Matrix Method of Literature Review / R. Klopper, S. Lubbe, H. Rugbeer // *Alternation*. – 2007. – 14.1. – P. 1-17.
428. Kotzé, T. Guidelines on writing a first quantitative academic article [Electronic resource] / T. Kotzé. – 2-nd ed. – 2007. – 88 p. – Access mode: <https://www.semanticscholar.org/paper/Guidelines-on-writing-a-first-quantitative-academic-Kotz%C3%A9/c358542250cb06997677f51131ee84d1add55245> (date of the application: 10.07.2018).
429. Kress, G.R. Language as Ideology [Electronic resource] / G.R. Kress. – L.; Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979. – 163 p. – Access mode: <https://archive.org/details/languageasideolo0000kres/page/n5/mode/2up> (date of the application: 06.11.2021).
430. Kumar, M.J. Making Your Research Paper Discoverable: Title Plays the Winning Trick / M.J. Kumar // *IETE Technical Review* / Medknow publications, 2013. – Vol. 30. – P. 361.
431. Lakoff, G. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts / G. Lakoff // *Journal of Philosophical Logic*. – 1973. – Vol. 2. – P.458-508.
432. Learning to Teach, Teaching to Learn: a handbook for NUS teachers [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.cdtl.nus.edu.sg/Handbook/Lecture/aims.htm> (date of the application: 22.08.2018).
433. Lecture 2.0 – Wikiversity [Electronic resource]. – Access mode: https://en.wikiversity.org/wiki/Lecture_2.0 (date of the application: 17.07.2015).
434. Lowenthal, P.R. Remake/remodel: Using eportfolios and a system of gates to improve student assessment and program evaluation / P.R. Lowenthal, J.W. White, K. Cooley // *International Journal of ePortfolio* / American Association of Colleges and Universities. – 2011. – Vol. 1(1). – P. 61-70.
435. Making Sense: A Real World Rhetorical Reader / eds. by D.B. Wydra [et al.]. – Second ed. – Boston, MA: Bedford/St. Martin's, 2005. – 802 p.
436. Malavska, V. Genre of an Academic Lecture / M. Malavska // *International Journal on Language and Culture in Education*. – 2016. – Vol. 3. – P. 56-84.

437. Matsuoka, R. An Analysis of the Oral Academic Discourse in Discussions [Electronic resource] / R. Matsuoka. – P. 235-246. – Access mode: https://www.academia.edu/2435115/An_Analysis_of_the_Oral_Academic_Discourse_in_Discussions (date of the application: 22.08.2018).
438. Mauranen, A. Reflexive Academic Talk: Observations from MICASE / A. Mauranen // *Corpus linguistics in North America* / eds. by R.C. Simpson, J.M. Swales. – MI: The University of Michigan Press, 2001. – P. 165-178.
439. Montgomery, M. *An Introduction to Language and Society* / M. Montgomery. – 2-nd Edition. – L.; N. Y.: Routledge, 1996. – P. 69-75.
440. O'Brien, Sh. *Sublanguage, Text Type and Machine Translation: A thesis submitted to Dublin City University in candidacy for the degree of Master of Arts* / Sh. O'Brien. – Dublin, 1993. – 187 p.
441. *Outline of discourse transcription* / J.D. Bois, S. Schuetze-Coburn, S. Cumming [et al.] // *Transcription and coding in discourse research* / eds. by J.A. Edwards, M.D. Lampert. – Hillsdale; N.J.: Erlbaum, 1993. – P. 45-89.
442. Parodi, G. *University Genres in Disciplinary Domains: Social Sciences and Humanities and Basic Sciences and Engineering* / G. Parodi // *DELTA*. – 2009. – Vol. 25(2). – P. 401-426.
443. Povolná, R. *Why are there so many labels for discourse markers?* / R. Povolná // *Discourse and Interaction*. – 2008. – Vol. 1 (1). – P. 115-124.
444. Räisänen, Ch. *The Conference Forum as a System of Genres: a sociocultural study of academic conference practices in automotive crash-safety engineering: PhD dissertation.* / Ch. Räisänen. – Göteborg, 1999. – 310 p.
445. Renkema, J. *Discourse Studies: An Introductory Textbook* / J. Renkema. – Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins. 1993. – 224 p.
446. Rodrigues, V. *How to write an effective title and abstract and choose appropriate keywords* [Electronic resource] / V. Rodrigues. – Access mode: <https://www.editage.com/insights/how-to-write-an-effective-title-and-abstract-and-choose-appropriate-keywords> (date of the application: 20.04.2018).

447. Rolls, N. *Communicating at University: Skills for success* / N. Rolls, P. Wignell. – Darwin, Australia: Charles Darwin University Press, 2013. – 315 p.
448. Schleef, E. A cross-cultural comparison of the functions and sociolinguistic distribution of English and German tag questions and discourse markers in academic speech [Electronic resource] / E. Schleef // *Linguistic and Cross-Cultural Perspectives on Academic Discourse*. 2009. – P. 61-80. – DOI:10.1075/pbns.193.05sch (date of the application: 23.04.2019).
449. Serholt, S. *Hedges and Boosters in Academic Writing: A Study of Gender Differences in Essays Written by Swedish Advanced Learners of English* / S. Serholt. – Gothenburg, Sweden: Goteborgs Universitet, 2012. – 21 p.
450. Shale, S. *The Oxford Tutorial in the Context of Theory and Student Learning: Knowledge is a wild thing, and it must be hunted before it can be tamed* / S. Shale // *The Oxford Tutorial «Thanks, you taught me how to think»* / ed. by D. Palfreyman. – Oxford: OxCHEPS; 2008. – P. 85-90.
451. *Small Group Teaching* – Oxford Learning Institute – University of Oxford [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.learning.ox.ac.uk/support/teaching/resources/teaching/> (date of the application: 10.10.2015).
452. Solin, A. *New Genre Resources in Academia: Self-evaluation in Academic Portfolios* / A. Solin // *Helsinki English Studies*. – Helsinki: University of Helsinki, 2010. – Vol. 6. – P. 102-117.
453. *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* / eds. by J.M. Atkinson, J. Heritage. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 446 p.
454. Stubbs, M. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language* / M. Stubbs. – Chicago: University of Chicago Press, 1983. – 272 p.
455. Suter, N. *Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach* [Electronic resource] / N. Suter. – 2-nd ed. – Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2012. – Access mode: <https://books.google.ru/books?id=uA91AwAAQBAJ&pg=PA1&hl=ru&source>

=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false (date of the application: 10.10.2015).

456. Swales, J. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings / J. Swales. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 288 p.

457. Takimoto, S. A corpus-based analysis of hedges and boosters in English academic articles [Electronic resource] / S. Takimoto // Indonesian Journal of Applied Linguistics / Universitas Pendidikan Indonesia. – 2015. – Vol. 5 (1). – P. 95-105. – Access mode: <https://doi.org/10.17509/ijal.v5i1.836> (date of the application: 22.08.2018).

458. Tannen, D. Agonism in Academic Discourse / D. Tannen // Journal of Pragmatics. – Elsevier Science Publishing Company, 2002. – Vol. 34. – P. 1651-1669.

459. Tehrani, A.R. Pedagogical Impact of Discourse Markers in the Lecture Genre: EFL Learners' Writings in Focus / A.R. Tehrani, H.V. Dastjerdi // Journal of Language Teaching and Research / Academy Publication. – 2012. – Vol. 3, №. 3. – P. 423-429.

460. The Five Paragraph Essay [Electronic resource]. – Access mode: https://www.internationalstudent.com/essay_writing/essay_tips/ (date of the application: 10.07.2018).

461. Thonney, T. Teaching the Conventions of Academic Discourse [Electronic resource] / T. Thonney. 2011. – Access mode: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1695285779&url=https%3A%2F%2Flevszentkiralyi.files.wordpress.com%2F2017%2F05%2Fthonney_teaching-conventions-of-academic-discourse-2011.pdf (date of the application: 18.12.2015)

462. Tribble, C. ELFA vs. Genre: A new paradigm war in EAP writing instruction? / C. Tribble // Journal of English for Academic Purposes. – 2017. – Vol. 25. – P. 30-44.

463. Using Appropriate Words in an Academic Essay [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/10/chapter03.pdf> (date of the application: 15.10.2017).

464. Vazquez, I. Writing with conviction: The use of boosters in modelling persuasion in academic discourse [Electronic resource] / I. Vazquez, D. Giner // Revista Alicantina de Estudios Ingleses / University of Alicante's Department of English Studies, 2009. – Vol. 22. – P. 219-237. – Access mode: <https://doi.org/10.14198/raei.2009.22.14> (date of the application: 10.07.2018).
465. Vickers, B. The Recovery of Rhetoric: Petrarch, Erasmus, Perelman / B. Vickers // The Recovery of Rhetoric: Persuasive Discourse and Disciplinarity in the Human Sciences / eds. by R. Roberts, J. Good. – Charlottesville; L.: University Press of Virginia, 1993. – P. 25-48.
466. Weisser, M. Teaching Academic English: Theory & Practice [Electronic resource] / M. Weisser. – P. 161-180. – Access mode: http://martinweisser.org/publications/teaching_academic_english.pdf (date of the application: 12.07.2018).
467. What is Your Teaching Style? 5 Effective Teaching Methods for Your Classroom [Electronic resource]. – Access mode: <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/5-types-of-classroom-teaching-styles/> (date of the application: 23.08.2018).
468. White, J.W. Resistance to Classroom Participation: Minority Students, Academic Discourse, Cultural Conflicts, and Issues of Representation in Whole Class Discussions / J.W. White // Journal of Language, Identity, and Education. – Routledge, 2011. – Vol. 10 (4). – P. 250-265.
469. White, J.W. Academic Discourse and the Formation of an Academic Identity: Minority College Students and the Hidden Curriculum / J.W. White, P.R. Lowenthal // Review of Higher Education. – Johns Hopkins University Press, 2011. – Vol. 34 (2). – P. 283-318.
470. WoordHunt [Electronic resource]. – Access mode: <https://woordhunt.ru/word/scholar> (date of the application: 17.07.2015).
471. Wunderlich, D. Zur Konventionalitat von Sprechhandlungen / D. Wunderlich // Linguistische Pragmatic. – Frankfurt, 1972. – P. 11-58.

472. Yaakob, S.B. A Genre Analysis and Corpus Based Study of University Lecture Introductions: PhD. thesis [Electronic resource] / S.B. Yaakob. – Birmingham, 2013. – 316 p. – Access mode: <https://theses.bham.ac.uk/id/eprint/5241/1/Yaakob14PhD.pdf> (date of the application: 25.01.2021).
473. Yagiz, O. A comparative study of boosting in academic texts: A Contrastive Rhetoric [Electronic resource] / O. Yagiz, C. Demir // International Journal of English Linguistics. – Toronto, 2015. – Vol. 5 (4). – P. 12-28. – Access mode: <https://doi.org/10.5539/ijel.v5n4p12> (date of the application: 23.08.2018).
474. Yates, J. Genres of Organizational Communication: A Structural Approach to Studying Communication and Media / J. Yates, W.J. Orlikowski // The Academy of Management Review. – 1992. – Vol. 17 (2). – P. 299-326.
475. Ylijoki, O.H. Entangled in Academic Capitalism? A Case-study on Changing Ideals and Practices of University Research / O.H. Ylijoki // Higher Education. – Springer Science+Business Media B.V., Formerly Kluwer Academic Publishers B.V., 2003. – Vol. 45, № 3. – P. 307-335.
476. Yus, F. Cyberpragmatics: Internet-Mediated Communication in Context / F. Yus. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2011. – 353p.
477. Zamel, V. Questioning Academic Discourse / V. Zamel // College ESL / National Geographic Society. – 1998. – Vol. 3. – P. 28-39.
478. Zawisza, K. Using Bloom's Taxonomy to Write Effective Learning Objectives [Electronic resource] / K. Zawisza. – Access mode: <https://tips.uark.edu/using-blooms-taxonomy/> (date of the application: 15.10.2017).
479. Zimmerman, E. PIM @ Academia: How E-mail is used by Scholars?" / E. Zimmerman, J. Bar-Ilan // Online Information Review. – Emerald Group Publishing Limited, 2009. – Vol. 33 (1). – P. 22-44.

Список лексикографических источников

480. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 569 с.

481. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике: около 9000 терминов / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, М.Н. Михайлов [и др.]; под ред. А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Азбуковник, 2001. – 640 с.
482. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – 3-е изд., испр. и доп. – Магас: Изд-во ИнГГУ, 2004. – 155с.
483. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – 5-е изд., испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с.
484. Жеребило, Т.В. Термины и понятия лингвистики. Общее языкознание. Социолингвистика: словарь-справочник: 965 ст. / Т.В. Жеребило. – Назрань: Пилигрим, 2011. – 280 с.
485. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
486. Матвеева, Т.В. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.
487. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
488. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
489. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 696 с.
490. Biology Online Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: www.biology-online.org/dictionary/valence (date of the application: 08.05.2016).
491. Bussman, H. Routledge Dictionary of Language and Linguistics / H. Bussman; eds. by G. Trauth, K. Kazzazi. – L.: Routledge, 2006. – 1304p.

492. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/scholar> (date of the application: 10.10.2016).
493. Collins English Dictionary – Complete and Unabridged, 12th Edition. – HarperCollins Publishers Encyclopedia Britannica, 2014 [Electronic resource]. – Access mode: <http://global.britannica.com/science/valence-chemistry> (date of the application: 14.12.2015).
494. Harper, D. Online Etymology Dictionary. 2001-2008 [Electronic resource] / D. Harper. – Access mode: http://www.etym-online/index.phpallowed_in_frame=0&search=master (date of the application: 10.09.2017).
495. Longman Exams Dictionary. – Harlow: Pearson/Longman, 2006. – 1831p.
496. Merriam-Webster Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/deterioration> (date of the application: 15.10.2016).
497. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – 7-th ed. – Oxford: Oxford University Press. 2005. – 1980 p.
498. The Free Dictionary by Farlex [Electronic resource]. – Access mode: www.thefreedictionary.com/valence (date of the application: 08.02.2016).

Список эмпирического материала

1. *Лекции в формате видео и аудио:*

1. Leadership Lab: The Craft of Writing Effectively [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=vtIzMaLkCaM> (видео, длительность: 1:21:51) (date of the application: 19.04.2021).
2. TED lecture. Mariano Sigman. Your words may predict your future mental health [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=uTL9tm7S1Io> (видео, длительность: 0:12:14) (date of the application: 05.04. 2022).
3. TED lecture. David Camarillo. Why helmets don't prevent concussions – and what might [Electronic resource]. – Access mode:

<https://www.youtube.com/watch?v=druJDI6hiiY> (видео, длительность: 0:15:57)
(date of the application: 05.04. 2022).

4. TED lecture. Jennifer Pluznick. You smell with your body, not just your nose [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=bJkv9b9o9lo> (видео, длительность: 0:07:04)
(date of the application: 05.04. 2022).

5. TED lecture. T. White. The smelly mystery of the human pheromone [Electronic resource]. – Access mode: https://www.youtube.com/watch?v=f-Oupk_4VVo
(видео, длительность: 0:14:54) (date of the application: 17.04. 2022).

6. TED lecture. Dan Gilbert. The surprising science of happiness [Electronic resource]. – Access mode: https://www.youtube.com/watch?v=4q1dgn_C0AU
(видео, длительность: 0:21:11) (date of the application: 07.04. 2022).

7. TED lecture. Nadine Burke Harris. How childhood trauma affects health across a lifetime [Electronic resource]. – 2014 – Access mode: https://www.ted.com/talks/nadine_burke_harris_how_childhood_trauma_affects_health_across_a_lifetime (видео, длительность: 0:15:50) (date of the application: 08.05. 2022).

8. TED lecture. Alexis Charpentier. How record collectors find lost music and preserve our cultural heritage [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=LhszKevcH30>. (видео, длительность: 0:14:29) (date of the application: 15.03. 2022).

9. TED lecture. Emily Parsons-Lord. Art made of the air we breathe [Electronic resource]. – Access mode: https://www.ted.com/talks/emily_parsons_lord_art_made_of_the_air_we_breathe (видео, длительность: 0:10:40) (date of the application: 15.03. 2022).

10. The Oxford lectures. Pr. Alice Oswald. The Life and Death of Poetry [Electronic resource]. – 2022. – Access mode: <https://www.podcasts.ox.ac.uk/life-and-death-poetry> (аудио, длительность: 0:47:36) (date of the application: 01.07. 2022).

11. The Oxford lectures. Professor Ursula Martin, Professor Sharon Ruston. Making machines: Mary Shelley and Ada Lovelace [Electronic resource]. – 2022. – Access mode: <https://www.podcasts.ox.ac.uk/making-machines-mary-shelley-and-ada-lovelace> (видео, длительность: 1:06:18) (date of the application: 25.06. 2022).
12. The Oxford lectures. Dr Annalise Weckesser. The Role of Social Endometriosis Research in Improving Care and Addressing Intersectional Health Disparities [Electronic resource]. – 2022. – Access mode: <https://www.podcasts.ox.ac.uk/role-social-endometriosis-research-improving-care-and-addressing-intersectional-health> (аудио, длительность: 0:41:40) (date of the application: 03.07. 2022).
13. The Oxford lectures. Prof Angela Russell. Enterprising Women: Lunch and Learn – Prof Angela Russell, Department of Organic Chemistry [Electronic resource]. – 2019. – Access mode: <https://www.podcasts.ox.ac.uk/enterprising-women-lunch-and-learn-prof-angela-russell-department-organic-chemistry> (видео, длительность: 0:28:52) (date of the application: 10.07. 2020).
14. The Oxford lectures. Michael Flavin. Disraeli's 'Venetia': Death of a Poet? [Electronic resource]. – 2015. – Access mode: <https://www.podcasts.ox.ac.uk/disraelis-venetia-death-poet> (аудио, длительность: 0:17:58) (date of the application: 15.07. 2020).
15. The Oxford lectures. Dr. Megan Kearney. 'A Jew in his heart': The Reception of Disraeli's Judaism– 2015. –<https://www.podcasts.ox.ac.uk/jew-his-heart-reception-disraelis-judaism> (аудио, длительность: 0:27:21) (date of the application: 10.05.2020).
16. The Oxford lectures. Professor Emma Smith. The Two Gentlemen of Verona [Electronic resource]. – 2017. – Access mode: <https://www.podcasts.ox.ac.uk/two-gentlemen-verona-0> (аудио, длительность: 0:44:47) (date of the application: 15.03. 2020).
17. The Oxford lectures. Professor Emma Smith. All's Well That Ends Well. [Electronic resource]. – 2017. – Access mode: <https://www.podcasts.ox.ac.uk/allswell-ends-well-0> (аудио, длительность: 0:48:19) (date of the application: 15.03. 2020).

18. The Oxford lectures. Professor Emma Smith. Julius Caesar [Electronic resource]. – 2017. – Access mode: <https://www.podcasts.ox.ac.uk/julius-caesar> (аудио, длительность: 0:44:47) (date of the application: 08.02. 2020).
19. The Oxford lectures. Michael Pidd. What is the value of the Digital Humanities? [Electronic resource]. – 2013. – Access mode: <https://www.podcasts.ox.ac.uk/01what-value-digital-humanities> (видео, длительность: 0:46:57) (date of the application: 15.03. 2020).
20. The Oxford lectures. Jonathan Blaney. British History Online: assessing a successful digital resource [Electronic resource]. – 2013. – Access mode: <https://www.podcasts.ox.ac.uk/05british-history-online-assessing-successful-digital-resource> (видео, длительность: 0:22:11) (date of the application: 12.04. 2020).
21. The Oxford lectures. Robert Simpson. The Zooniverse: crowdsourcing research with the public. [Electronic resource]. – 2013. – Access mode: <https://www.podcasts.ox.ac.uk/09the-zooniverse-crowdsourcing-research-public> (видео, длительность: 0:26:53) (date of the application: 15.03. 2020).
22. The Reith Lectures. Martin Rees. Scientific Horizons. The Scientific Citizen. [Electronic resource]. – 2010. – Access mode: <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/b00sj9lh> (аудио, длительность: 0:42:30) (date of the application: 05.03. 2020).
23. The Reith Lectures. Jonathan Sumption. 1/5. Law's Expanding Empire [Electronic resource]. – 2019. – Access mode: <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/m00057m8> (аудио, длительность: 0:56:46) (date of the application: 05.03. 2020).
24. The Reith Lectures. Jonathan Sumption. 3/5. Human Rights and Wrongs [Electronic resource]. – 2019 – Access mode: <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/m0005msd> (аудио, длительность: 0:41:45) (date of the application: 05.06. 2020).
25. The Reith Lectures. Margaret MacMillan. Managing the Unmanageable [Electronic resource]. – Access mode:

<https://www.bbc.co.uk/sounds/play/b0b9951v> (аудио, длительность: 0:41:45)
(date of the application: 02.04. 2020).

26. The Reith Lectures. Eliza Manningham-Buller. Securing Freedom [Electronic resource]. – 2011. – Access mode: <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/b014fcyw> (аудио, длительность: 0:45:00) (date of the application: 02.04. 2020).

27. The Reith Lectures. Hilary Mantel. Can These Bones Live? [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/b08wp3g3> (аудио, длительность: 0:41:45) (date of the application: 03.04. 2019).

28. The Reith Lectures. Professor Stephen Hawking: Black Holes. Black holes aren't as black as they are painted [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/b06qjzv8> (аудио, длительность: 0:27:38) (date of the application: 10.08. 2017).

29. The Reith Lectures. Dr Atul Gawande: The Future of Medicine. Why Do Doctors Fail? [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/b04bsgvm> (аудио, длительность: 0:41:48) (date of the application: 10.07. 2020).

30. The Reith Lectures. Dr. Atul Gawande: The Future of Medicine. The Idea of Wellbeing [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/b04v380z> (аудио, длительность: 0:41:41) (date of the application: 10.07. 2020).

31. Yale Courses. Lecture 1: Introduction to Power and Politics in Today's World [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=BDqvzFY72mg> (видео, длительность: 56:14) (date of the application: 02.03.2022).

2. Транскрипты лекций:

32. Burns, K. The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities [Electronic resource] / K. Burns. – 2016. – Access mode: <http://www.neh.gov/about/awards/jefferson-lecture/ken-burns-announcement> (date of the application: 18.08.2016).

33. Cioffi-Revilla, C. Science and Complexity in Foreign Policy: Insights from the Frontiers of Computational Social Science [Electronic resource] / C. Cioffi-Revilla. – 2009. – Access mode: <https://www.state.gov/e/stas/series/154209.htm> (date of the application: 20.08.2016).
34. Gill, E. What is Your Teaching Style? 5 Effective Teaching Methods for Your Classroom [Electronic resource] / E. Gill. – 2013. – Access mode: <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/5-types-of-classroom-teaching-styles/> (date of the application: 23.08.2018).
35. Goodenow, M. A Global Health Paradigm for Defense, Development, and Diplomacy [Electronic resource] / M. Goodenow. – 2013– Access mode: <https://2009-2017.state.gov/e/stas/series/212175.htm> (date of the application: 20.08.2016).
36. Knoll, A.H. Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 1 - The Deep History of a Living Planet [Electronic resource] / A.H. Knoll. – Access mode: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewii-qrq-JHTAhVKEJoKHaAhCNQQFgga-MAA&url=http%3A%2F%2Fmedia.hhmi.org%2Fbiointeractive%2Fdvd%2Ftranscripts%2FChanging%2520Planet%2520Lecture%25201%2520Transcript.pdf%3Fdownload%3Dtrue&usg=AFQjCNHvxKbunCO8EpYlv4rpCZPEKHy1IQ&bvm=bv.152174688,d.bGg> (date of the application: 20.08.2016).
37. Lin, L. In Search of Utopium: The Elusive Metal [Electronic resource] / L. Lin, S. Challapalli. – 2013. – Access mode: <http://www.state.gov/e/stas/2013/215307.htm> (дата обращения: 05.04.2016).
38. Oreskes, N. Changing Planet: Past, Present, Future. Lecture 4 - Climate Change: How Do We Know We're Not Wrong? [Electronic resource] / N. Oreskes. – Access mode: http://media.hhmi.org/12Lect4_400.mp4 (date of the application: 18.10.2018).

3. *Транскрипты эссе:*

а) академические эссе:

39. A day in the life of a university student [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.oxbridgeessays.com/blog/day-life-university-student/> (date of the application: 15.11.2017).
40. Completing university education is thought by some to be the best way to find a good job. On the other hand, other people think that getting experience and developing soft skills is more important. Discuss both sides and give your opinion [Electronic resource]. – Access mode: <http://ieltsliz.com/ielts-discussion-essay-model-answer/> (date of the application: 10.08.2018).
41. Impact of Human Activities on Earth [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.ukessays.com/essays/environment/impacts-of-human-activities-on-the-earth.php> (date of the application: 19.11.2017).
42. Importance of Physics in our Daily Life Essay [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.ukessays.com/essays/sciences/the-role-of-physics-in-our-daily-lives.php> (date of the application: 19.11.2017).
43. Investigating the level of VEGF in two different chronic nephropathy models [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.ukessays.com/essays/medical/investigating-the-level-of-vegf.php> (date of the application: 21.03.2017).
44. Many people believe that social networking sites (such as Facebook) have had a huge negative impact on both individuals and society [Electronic resource]. – Access mode: (date of the application: 12.12.2021).
45. MELAB sample essays and commentary (10 essays) [Electronic resource]. 2013. 24 p. – Access mode: <http://www.cambridgemichigan.org/about-us/news/melab/melab-sample-essays-and-commentary-now-available> (date of the application: 23.04.2017).
46. Negative Effects of Technology on Society [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.ukessays.com/essays/technology/negative-effects-of-technology-on-society.php> (date of the application: 17.11.2017).
47. Short Personal Statement by a Geology Student [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.e-education.psu.edu/writingpersonalstate->

mentsonline/sites/www.e-education.psu.edu.writingpersonalstate-
mentsonline/files/file/Chapter4ShortEssays.pdf (date of the application:
04.08.2019).

48. Short Personal Statement by a Neuroscience Student [Electronic re-
source]. – Access mode: [https://www.e-education.psu.edu/writingpersonalstate-
mentsonline/sites/www.e-education.psu.edu.writingpersonalstate-
mentsonline/files/file/Chapter4ShortEssays.pdf](https://www.e-education.psu.edu/writingpersonalstate-
mentsonline/sites/www.e-education.psu.edu.writingpersonalstate-
mentsonline/files/file/Chapter4ShortEssays.pdf) (date of the application:
04.08.2019).

49. Short Personal Statement by a Paleontology Student [Electronic resource]. –
Access mode: [https://www.e-education.psu.edu/writingpersonalstate-
mentsonline/sites/www.e-education.psu.edu.writingpersonalstate-
mentsonline/files/file/Chapter4ShortEssays.pdf](https://www.e-education.psu.edu/writingpersonalstate-
mentsonline/sites/www.e-education.psu.edu.writingpersonalstate-
mentsonline/files/file/Chapter4ShortEssays.pdf) (date of the application:
04.08.2019).

50. Short Personal Statement by a Student in Medieval Literature [Electronic re-
source]. – Access mode: [https://www.e-education.psu.edu/writingpersonalstate-
mentsonline/](https://www.e-education.psu.edu/writingpersonalstate-
mentsonline/) (date of the application: 10.06.2022).

51. Social Stratification and Class [Electronic resource]. – Access mode:
[https://www.ukessays.com/essays/sociology/what-is-meant-by-social-stratifica-
tion.php](https://www.ukessays.com/essays/sociology/what-is-meant-by-social-stratifica-
tion.php) (date of the application: 18.11.2017).

52. Solution 1 - Global Warming and Deforestation [Electronic resource]. – Ac-
cess mode: [http://ielts.studyhorror.com/writings/ielts-writing-people-believe-
global-warming-deforestation/283](http://ielts.studyhorror.com/writings/ielts-writing-people-believe-
global-warming-deforestation/283) (date of the application: 01.02 2022).

53. What Makes a Teacher Effective? [Electronic resource]. – Access mode:
<https://www.ukessays.com/essays/teaching/makes-teacher-effective-8920.php>
(date of the application: 19.11.2017).

*б) вступительные эссе (на бакалаврские и магистерские программы, в ас-
пирантуру, на получение стипендии, на университетские он-лайн курсы и
т.д.):*

54. Boykin, C. Essays That Worked for College Applications: 50 Essays That
Helped Students Get into the Nation's Top Colleges [Electronic resource] / C.

Boykin, E.A. Baer, B. Kasbar. – N. Y.: Ballantine Books, 2003. – Access mode: <https://apply.jhu.edu/essays-worked-2020/> (date of the application: 20.06.2019).

55. Short Fellowships Application Essay by a Materials Science Student [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.e-education.psu.edu/writingpersonalstatementsonline/sites/www.e-education.psu.edu.writingpersonalstatementsonline/files/file/Chapter4ShortEssays.pdf> (date of the application: 03.09.2019).

56. Short Internship Application Essay by a Geography Student [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.e-education.psu.edu/writingpersonalstatementsonline/sites/www.e-education.psu.edu.writingpersonalstatementsonline/files/file/Chapter4ShortEssays.pdf> (date of the application: 03.09.2019).

57. Short Personal Statement by a Student Applying for Online Education [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.e-education.psu.edu/writingpersonalstatementsonline/sites/www.e-education.psu.edu.writingpersonalstatementsonline/files/file/Chapter4ShortEssays.pdf> (date of the application: 05.09.2019).

58. Short Personal Statement by a Student Applying to the Teach for America Program [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.e-education.psu.edu/writingpersonalstatementsonline/sites/www.e-education.psu.edu.writingpersonalstatementsonline/files/file/Chapter4ShortEssays.pdf> (date of the application: 05.09.2019).

59. Short Personal Statement by an Engineer Applying to a Master's Program [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.e-education.psu.edu/writingpersonalstatementsonline/sites/www.e-education.psu.edu.writingpersonalstatementsonline/files/file/Chapter4ShortEssays.pdf> (date of the application: 05.09.2019).

4. Статъи:

60. Afnan, B. Cohesive Devices in Written Discourse: A Discourse Analysis of a Student's Essay Writing / D. Afnan // English Language Teaching. – Canadian Center of Science and Education, 2016. – Vol. 9 (7). – P. 112-119.
61. Automated methods for the comparison of natural languages / G. Wittum, M. Hoffer, B. Lemke [et al.] // Computing and Visualization in Science. – Springer-Verlag GmbH, 2020. – Vol. 23. – P 1-11.
62. Bavdekar, S.B. Formulating the Right Title for a Research / S.B. Bavdekar // Journal of The Association of Physicians of India. – Association of Physicians of India, 2016. – Vol. 64. – P. 53-56.
63. Büchel, L.L. English Homework: What Makes Sense? / L.L. Büchel // English Teaching Forum. – Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2016. – Vol. 54 (3). – P. 24-34.
64. Buckley, C.D. The evolution of an ancient technology [Electronic resource] / C.D. Buckley, E.E. Boudot // The Royal Society Open Science, 2017. – Vol. 4 (5). – P. 1-22. – Access mode: <http://rsos.royalsocietypublishing.org/> (date of the application: 10.10.2016).
65. Ceylana, N.O. Student perceptions of difficulties in second language writing / N.O. Ceylana // Journal of Language and Linguistic Studies. – Konya, 2019. – Vol. 15 (1). – P. 151-157.
66. Culture moderates changes in linguistic self-presentation and detail provision when deceiving others / P.J. Taylor, S. Larner, S.M. Conchie [et al.] // Royal Society Open Science. – 2017. – Vol. 4. – P. 1-11.
67. Dunlap, J.C. Learning, unlearning, and relearning: Using Web 2.0 technologies to support the development of lifelong learning skills / J.C. Dunlap, P.R. Lowenthal // E-infrastructures and technologies for lifelong learning: Next generation environments / ed. by G.D. Magoulas. – Hershey, PA: IGI Global, 2011. – P 292-315.
68. Fysh, M.C. Effects of time pressure and time passage on face-matching accuracy [Electronic resource] / M.C. Fysh, M. Bindemann // Royal Society Open

- Science, 2017. – Vol. 4 (6). – P. 1-13. — Access mode: https://www.researchgate.net/publication/317384704_Effects_of_time_pressure_and_time_passage_on_face-matching_accuracy (date of the application: 10.10.2016).
69. Glass, T. Teaching Techniques: Human Mind Maps / T. Glass // English Teaching Forum. – Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2016. – Vol. 54 (2). – P. 37-39.
70. Harwood, N. What do we want EAP teaching materials for? / N. Harwood // Journal of English for Academic Purposes. – Elsevier Science Publishing Company, Inc., 2005. – Vol. 4 (2). – P. 149-161.
71. Hasegawa, H. Students' perceptions and performances in academic essay writing in higher education / H. Hasegawa // International Journal of Innovative Interdisciplinary Research. – Curtin Research Publications, 2013. – Vol. 1 (4). – P. 1-14.
72. Hyland, K. Assertion in Students' Academic Essays: A comparison of English NS and NNS student writers / K. Hyland, J. Milton // Research Gate, 1996. – P.147-164.
73. Hyland, K. Bringing in the Reader. Addressee Features in Academic Articles / K. Hyland // Written Communication. – Sage Publications, 2001. – Vol. 18 (4). – P. 549-574.
74. Hyland, K. Metadiscourse: what is it and where is it going? / K. Hyland // Journal of Pragmatics. – Elsevier Science Publishing Company, Inc., 2017. – Vol. 113. – P. 16-29.
75. Hyland, K. Points of Reference: Changing Patterns of Academic Citation / K. Hyland, F. Jiang // Applied Linguistics. – Oxford: Oxford University Press, 2017. – Vol. 40 (1). – P. 1-23.
76. Klopper, R. The Matrix Method of Literature Review [Electronic resource] / R. Klopper, S. Lubbe, H. Rugbeer // Alternation. – Durban: Univ. of KwaZulu-Natal, 2007. – Vol. 14. – P. 262-276. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/237542915_The_Matrix_Method_of_Literature_Review (date of the application: 23.08.2018).

77. Long-Term Outcomes of Allogeneic Haematopoietic Stem Cell Transplantation for Adult Cerebral X-Linked Adrenoleukodystrophy / J.-S. Kühl [et al.] // Brain. – Oxford: Oxford University Press, 2017. – Vol. 140 (4). – Pp. 953-966.
78. Morgan, L. MDMA-assisted psychotherapy for people diagnosed with treatment-resistant PTSD: what it is and what it isn't / L. Morgan // Annals of General Psychiatry. – BioMed Central, 2020. – Vol. 19. – P. 1-7.
79. Patient-oriented research competencies in health (PORCH) for researchers, patients, healthcare providers, and decision-makers: results of a scoping review / N. Frisch, P. Atherton, M.M. Doyle-Waters [et al.] // Research Involvement and Engagement. – Springer Nature, 2020. – Vol. 6 (1). – P. 14.
80. Piantadosi, S.T. Infinitely productive language can arise from chance under communicative pressure / S.T. Piantadosi, E. Fedorenko // Journal of Language Evolution. – Oxford, 2017. – Vol. 2. – P. 1-7.
5. *Сайты ведущих британских и американских университетов:*
81. California Institute of Technology [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.caltech.edu/> (date of the application: 24.06.2020).
82. Columbia University [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.columbia.edu/> (date of the application: 02.11.2021).
83. Duke University [Electronic resource]. – Access mode: <https://duke.edu/> (date of the application: 02.02.2021).
84. Durham University [Electronic resource]. – Access mode: https://mar-yadigroup.ru/durham_university?utm_source=yandex&utm_medium=poisk_ros&utm_campaign=56405683&utm_content=9817845341&utm_term=Durham%20University&yclid=15988299386628603903 (date of the application: 01.06.2023).
85. Harvard University [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.harvard.edu/> (date of the application: 02.02.2021).
86. Imperial College of London [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.imperial.ac.uk/> (date of the application: 17.09.2022).

87. John Hopkins University [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.jhu.edu/> (date of the application: 01.06.2023).
88. London School of Economics [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.lse.ac.uk/> (date of the application: 02.03.2021).
89. Loughborough University [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.lboro.ac.uk/> (date of the application: 01.06.2023).
90. Massachusetts Institute of Technology [Electronic resource]. – Access mode: <https://web.mit.edu/> (date of the application: 01.06.2023).
91. Princeton University. URL: <https://www.princeton.edu/> (date of the application: 16.05.2020).
92. Stanford University [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.stanford.edu/> (date of the application: 01.06.2023).
93. University College of London [Electronic resource]. – Access mode: https://www.unipage.net/ru/152/university_of_london_university_college_london (date of the application: 01.03.2020).
94. University of Bath [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.bath.ac.uk/> (date of the application: 24.09.2021).
95. University of Cambridge [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.cam.ac.uk/> (date of the application: 01.06.2023).
96. University of Chicago [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.uchicago.edu/> (date of the application: 09.12.2021).
97. University of Oxford [Electronic resource]. – Access mode: (date of the application: 08.10.2021).
98. University of St. Andrews [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.st-andrews.ac.uk/> (date of the application: 01.06.2023).
99. University of Warwick [Electronic resource]. – Access mode: <https://warwick.ac.uk/> (date of the application: 14.06.2022).
100. Yale University [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.yale.edu/> (date of the application: 07.02.2022).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

**Таблица 1 (а). Учебно-педагогические жанры,
конституирующие современный англоязычный
академический дискурс**

<i>Учебно-педагогические академические жанры</i>			
Устные	Письменные	Гибридные	Электронные
Лекция	Конспекты лекции	Презентация	Интернет-проект
Занятие в малых группах	Проект	Проект	учебники и учебные пособия
Семинар	Курсовая работа	Прощальная благодарственная речь по поводу окончания университета	Научные и научно-популярные статьи
Форум	Дипломная работа	Напутственная речь	Рецензия
Экзамен	Экзамен	«Кейс-стади», или «тематические исследования» / case study	Словарь
Зачёт	Зачёт		Переписка по электронной почте
Защита дипломной работы	Конспекты семинарских занятий		Опрос профессорско-преподавательского состава
Студенческая научная конференция	Отчёт о практике		Видео-презентация
Практическое занятие	Отчёт о лабораторной работе		Вебинар
Консультация	Заявка на получение гранта		Он-лайн лекция
Благодарственная (напутственная) Речь по поводу окончания университета	Словари		Он-лайн консультация
Опрос профессорско-преподавательского состава	Научные и научно-популярные статьи		Веб-страница университета
Лабораторная работа	Учебники и учебные пособия		Видеоурок в малых группах
Ролевая игра / role-playing	Реферат		Видеоконференция
Дебаты / debates	Академическое портфолио		Академический видеожурнал
Эффективная дискуссия / effective discussion	Обзор академической литературы		
Прогулка по галерее / gallery walk	Рецензия		
Техника “пазл” / jigsaw technique	Академический журнал		
Своевременное обучение / just-in-time teaching (JiTT)	Академическая переписка		

	Докладная (служебная) записка		
	План урока		
	Документация по курсу		
	Опрос профессорско-преподавательского состава		
	Резюме		
	Учебно-методическая публикация		
	Концептуальный скетч (набросок) / (concept sketches)		

Таблица 1 (б). **Научно-исследовательские академические жанры, конституирующие современный англоязычный академический дискурс**

<i>Научно-исследовательские академические жанры</i>			
Устные	Письменные	Гибридные	Электронные
Пленарное заседание	Отчёт о научной деятельности / research report	Презентация	Форум для учёных
Научная полемика	Научная статья	Краткие научные доклады	Интернет-Конференция
Электронная конференция	Заявка на грант		Рецензирование статей коллег в режиме онлайн
Защита диссертации	Научный реферат / research-based paper		Переписка по электронной почте
	Рецензия на работы коллег / peer reviewing		
	Монография		
	Тезисы		
	Отзыв о статье		
	Научная документация		
	Автореферат		
	Проект		
	Диссертация		
	Обзор научных книг		
	Заявка на проведение научного исследования / research proposal		
	Научный журнал		
	Заявление		
	Аналитический обзор литературы		
	Научно-популярный труд		

Таблица 2. Дискурсивные категории и коммуникативные задачи жанров англоязычной академической лекции, академической статьи и академического эссе

академическая лекция		академическая статья		академическое эссе	
<u>Дискурсивные категории:</u> - категория системности; - категория цельности; - категория связности; - категория закрытости.		<u>Дискурсивные категории:</u> - категория системности; - категория цельности; - категория связности; - категория закрытости.		<u>Дискурсивные категории:</u> - категория системности; - категория цельности; - категория связности; - категория закрытости.	
Коммуникативные задачи продуцента – отобрать лекционный материал, представить аудитории новые знания, выбрать форму подачи материала, поставить акценты в процессе создания текста лекции, продумать вероятные вопросы реципиентов.		Коммуникативные задачи продуцента – познакомить научное сообщество с результатами исследования, представить новое научное знание.		Коммуникативная задача продуцента – написать развернутый ответ на задание по заданным параметрам.	
Параметр коллоквиальности присутствует		Параметр коллоквиальности отсутствует		Параметр коллоквиальности отсутствует	
Продуцент	Реципиент	Продуцент	Реципиент	Продуцент	Реципиент
Преподаватель	Студенты	Преподаватель	учёный, преподаватель, студент, специалист	Студент	преподаватель

Таблица 3. Синтаксическая матрица ядерных жанров академического дискурса

Синтактико-стилистическое оформление текстов лекций	Академическая лекция	Академическая статья	Академическое эссе
Основные характеристики академического стиля изложения	<ul style="list-style-type: none"> • логичность; • обобщённость; • абстрактность; • точность; • ясность выражения мысли; • «тематическая когеренция», т.е. тип когеренции, который формируется вокруг глобальной темы дискурса и выражается в повторении определенных «тем», в частности, ключевых объектов, фактов, когнитивных структур и т.д., входящих в семантическую макроструктуру глобальной темы дискурса и эксплицитно или имплицитно выраженных в данном дискурсе 		
Категория проспекции	Присутствует (проявляется имплицитно и эксплицитно); чаще реализуется во вступительной и заключительной частях, в основной части реализуется при переходе от одной подтемы лекции к другой	Присутствует (проявляется имплицитно и эксплицитно); в основном реализуется в двух структурных компонентах – во вступлении (Introduction) и выводах / заключении (Results / Conclusion)	Присутствует (проявляется имплицитно и эксплицитно); в основном, реализуются в заключительной части эссе
Категория ретроспекции	Присутствует (проявляется имплицитно и эксплицитно)	присутствует (проявляется имплицитно и эксплицитно)	Присутствует (проявляется имплицитно и эксплицитно)
Категория когезии	наблюдается во всех структурных элементах	наблюдается во всех структурных элементах	наблюдается во всех структурных элементах
Категория когезии	реализуется <i>контактным</i> и <i>дистантным</i> способом		
Когезийные средства	<ul style="list-style-type: none"> • грамматические (союзы и союзные речения (<i>in connection with, that is why, however</i> и др.); все дейктические средства – местоимения, прилагательные и т.д. (<i>given, called, mentioned, this, such as</i> и др.); 	<ul style="list-style-type: none"> • грамматические (грамматические повторы; синтаксические конструкции, обозначающие временные, пространственные и причинно-следственные отношения); • логические (перечисление (<i>the first,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • грамматические (специальные синтаксические средства, указывающие на порядок перечисления информации и таким образом отражающие последовательность в развитии мысли: <i>firstly, secondly, thirdly,</i>

	<p>причастные обороты; наречия <i>already, soon</i> и др. в роли временных параметров сообщения; предлоги места в роли пространственных параметров (<i>nearby, opposite, behind, under, above, in front of</i> и др.); перечисления; грамматические повторы);</p> <ul style="list-style-type: none"> • логические (формы перечисления: <i>firstly, secondly</i>; графические ср-ва: <i>a), b), c)</i>; выделение частей высказывания цифрами: <i>1), 2), 3)</i> и т.д.; специальные синтаксические средства, указывающие на последовательность развития мысли (<i>first of all, at first, then, firstly, secondly</i> и др.), противительные отношения (<i>however, by the way, at the same time, nevertheless</i>), причинно-следственные отношения (<i>therefore, that is why, thanks to, in accordance with, because of, in this connection</i>), переход от одной мысли к другой (<i>before we start discussing, it's necessary to stop at</i>)); • композиционно-структурные (прерывают последовательность и логическую организацию сообщения разного рода отступлениями и вставками, напрямую не связанных с 	<p><i>the second</i> и др.); синтаксические конструкции, обозначающие причинно-следственные отношения (<i>on the other hand, thus, to trace these areas</i>));</p> <ul style="list-style-type: none"> • композиционно-структурные (слова-связки (<i>in fact, put simply, in short, generally</i> и др.)); • стилистические / синтактико-стилистические (однородные члены; прямой и инверсивный порядок слов; пассивные конструкции; формулировка задач исследования в виде вопросительных предложений; риторические вопросы; преобладание сложноподчинённых предложений над простыми; условные предложения и сослагательное наклонение) 	<p><i>lastly, another important factor</i>); средства, указывающие на противительные отношения (<i>however, by the way, at the same time, on the one hand</i> и др.); причинно-следственные отношения (<i>that is why, thanks to, in accordance with, because of, in this connection</i> и др.);</p> <ul style="list-style-type: none"> • композиционно-структурные (вводные конструкции, содержащие обращение к реципиенту и направленные на солидаризацию (<i>as we/you all know, as everyone knows, as we/you (can) see</i> и др.); • стилистические / синтактико-стилистические (однородные члены; простые предложения; сложносочинённые предложения; сложноподчинённые предложения; сложносочинённые-сложноподчинённые предложения (compound-complex sentences); тенденция к сложным, в большей степени сложноподчинённым союзным предложениям, в которых отражаются причинно-
--	--	---	---

	<p>основной темой повествования; параллелизмы; перечисления и повторы (способствуют ритмической организации текста));</p> <ul style="list-style-type: none"> • стилистические / синтактико-стилистические (вопросительные предложения: риторические вопросы; «реальные» вопросы, требующие сиюминутного ответа; вопросы, представляющие собой повествовательное предложение + лексема «right» / «okay» + вопросительный знак в конце предложения; инверсивный порядок слов; простые предложения (могут содержать вставки или однородные члены); сложные предложений (количество сложноподчинённых предложений значительно превышает количество сложносочинённых); сложноподчинённые предложения с разными типами придаточных: условными, атрибутивными, дополнительным, временными и др.; сложные предложения с сочинительной и подчинительной связью одновременно; предложения с нарушением синтаксической структуры; наличие прямого обращения 		<p>следственные связи; прямой и инверсивный порядок слов; восклицательные предложения встречаются крайне редко; вопросительные предложения крайне малочисленны; условные предложения; побудительные предложения, призывающие реципиента к определённым действиям с целью установления контакта с реципиентом (<i>Make sure! Team up. Take notes!</i>))</p>
--	--	--	--

	(свойственно жанру лекции); предложения с прямой и косвенной речью; неопределённо-личные предложения; безличные обороты; неопределённо-личные предложения; пассивные конструкции; конструкция с инфинитивов: <i>it is + прилаг. + инфинитив</i> ; причастия и причастные обороты; вкрапления: а) <i>вставные элементы</i> , б) <i>уточнительно-пояснительные конструкции</i>)		
Экспрессивные средства синтаксиса (экспрессивные структуры, влияющие на осложнение синтаксиса)	<ul style="list-style-type: none"> • предложения с осложненной структурой; • предложения с присоединительной связью; • парентетические высказывания (высказывания, содержащие вводные элементы); • экспрессивные структуры, связанные с отходом от грамматической нормы 	<ul style="list-style-type: none"> • предложения с осложненной структурой; • предложения с присоединительной связью; • парентетические высказывания (высказывания, содержащие вводные элементы) 	<ul style="list-style-type: none"> • конструкции с изъяснительными придаточными предложениями (<i>that-clause</i>), имеющие добавочные оценочные оттенки (<i>it is clear, it is known</i> и т.п.); • предложения с присоединительной связью; • предложения с осложняющими элементами: причастными оборотами, уточнениями и пояснения
Функционально-синтаксические средства	<ul style="list-style-type: none"> • указывают на: а) переход от одной мысли к другой (<i>let's discuss; further we are going to consider; here what I would like to do is; now a word about</i> и др.); б) повтор мысли (<i>as I have already mentioned, as I said</i> и др.); 	<ul style="list-style-type: none"> • указывают на: а) переход от одной мысли к другой (<i>in the next section I turn to the topics; we will discuss these issues further below; our second procedure was to identify; first, we discuss; one point to make here is</i>); 	<ul style="list-style-type: none"> • указывают на: а) переход от одной мысли (части эссе) к другой (<i>let's consider, it's necessary to stop at, let's discuss, let's turn to</i> и др.); б) выделение главной мысли (<i>thus, in here is</i>);

	в) ИТОГ, ВЫВОД (<i>so, in conclusion, to sum this up</i> и др.).	б) ПОВТОР МЫСЛИ (<i>as it has already been noted; however as I have noted</i>); в) ИТОГ, ВЫВОД (<i>our findings identify; these findings suggest; one inescapable conclusion of this review is; in sum</i>).	<i>conclusion, wrapping up</i>
Ссылочные обороты	<i>as scientists say; some scientists believe; according to the scientist; in another study, Kuhi and Behnam (2011) show</i> и др.		
Средства смягчения авторской позиции (хеджинг)	<ul style="list-style-type: none"> • использование связующих элементов, выражающих модальность (<i>maybe, of course, obviously</i>); • употребление модальных глаголов (<i>might, should, could</i>); • использование утверждений, содержащих общепринятую информацию, а также умозаключений и мнений, не вызывающие сомнений в виде безличных конструкций (<i>it is generally agreed, it is widely-known</i>); • использование лексических конструкций, используемых для ссылки на других авторов (<i>according to recent reports</i>); • использование количественных определителей имён существительных / noun quantifiers) (<i>many scholars hold the view</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • использование прилагательных, выражающих возможность (<i>it is certain, it is probable, it is unlikely</i>); • употребление наречий, выражающих определённость и вероятность (<i>definitely, undoubtedly, presumably</i>); • использование безличных конструкций (<i>it is generally agreed, it is now generally recognized</i>); • употребление модальных глаголов (<i>may, might, can, should</i>); • использование существительных «caution» и «bias»; • использование количественных определителей имён существительных / noun quantifiers) (<i>many scholars hold the view</i>); • употребление смысловых глаголов, указывающих на желание получить результат, но не дающие никаких 	<ul style="list-style-type: none"> • использование модальных глаголов (<i>can, could, might, may, would</i>); • употребление наречий (<i>arguably, typically</i>); • использование фраз с предлогами (<i>in a sense, in most cases, in principle</i>); • употребление безличных конструкций (<i>it is suggested, it is generally agreed</i>)

		<p>гарантий (<i>hope, attempt</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> использование лексических конструкций, используемых для ссылки на других авторов (<i>according to recent reports</i>) 	
<p>Средства усиления авторской позиции (бустинг)</p>	<ul style="list-style-type: none"> наречия: <i>inevitably, plainly, undoubtedly, certainly, definitely</i>; прилагательные: <i>clear, inevitable, definite</i>; модальные глаголы: <i>should</i>; смысловые глаголы: <i>show (that), demonstrate (that)</i>; именные выражения: <i>in fact, for certain, in fact, it was clear that, without doubt</i>; конструкции: <i>there is no doubt</i> 		
<p>«Сигнальные слова и выражения», акцентирующие внимание читателя на ключевых понятиях</p>	<p><i>it is notable, we need to repeat, it is worth noting, it is important to note, It is important to acknowledge, it should not be overlooked</i></p>		

Таблица 4. Композиционная матрица ядерных жанров академического дискурса

Академическая лекция

Названия структурных частей	Композиционные элементы
ПРЕДТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ	
Заголовочный комплекс	обязательный элемент (<i>сильная позиция в тексте</i>)
ТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ	
<u>Вступление</u> / <u>Introduction:</u>	Постановка проблемы и знакомство с кратким содержанием лекции (<i>сильная позиция</i>)
	Описание того, как данная проблема и её решение вписываются в общую тематику курса
<u>Основная часть</u> / <u>Body</u>	Описание того, как данная проблема и её решение вписываются в общую тематику курса (<i>начало и окончание основной части – сильная позиция</i>)
	Совмещение теоретического материала с эмпирическим
	Представление гипотезы
<u>Заключение</u> / <u>Conclusion</u>	Подведение итогов, озвучивание выводов (<i>сильная позиция</i>)
	<u>Вопросно-ответная часть</u> (<i>сильная позиция</i>)
ПОСЛЕТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ	
	<u>Список рекомендуемой литературы</u>
	Благодарность за внимание

Академическая статья

Названия структурных частей	Композиционные элементы
ЗАГОЛОВОЧНЫЙ КОМПЛЕКС	
<u>Author(s) / автор(ы)</u> или <u>Notes on contributors / информация об авторах</u>	Указание научной степени, места работы, области научных интересов
<u>Title / название</u> (<i>сильная позиция</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>повествовательный mun / declarative type;</i> • <i>информативный mun / informative type или описательный / descriptive;</i> • <i>вопросительный mun / interrogative type</i>
ПРЕДТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ	
<u>Abstract / аннотация</u> (<i>сильная позиция</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>описательный mun / descriptive type</i> (для статей гуманитарного и социального цикла): характеристика основной темы, цели, новизны исследования в сжатом виде. Не предоставляется информация о методах и результатах исследования;

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>информативный тип / informative type</i> (для статей естественнонаучного цикла): представление фоновой информации, описание цели, методов, результатов и выводов исследования • <i>структурированный тип / structured type</i> (для статей по медицинской тематике и клиническим исследованиям): описание цели, методов, результатов и выводов исследования
Key words / ключевые слова (<i>сильная позиция</i>)	Предоставление списка слов, определяющих предметную область текста
ТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ	
Основная часть / Body: <u>Introduction / вступление</u>	описание целей и задач исследования, выдвижение гипотезы: Элемент 1: описание широкой или узкой темы исследования Элемент 2: объяснение академической и практической важности заявленной темы (описание актуальности исследования) Элемент 3: краткий анализ литературы по теме исследования и цитирование самых важных мыслей других авторов из предыдущих исследований Элемент 4: указание (обозначение) пробелов, несостоятельности и противоречий в изученной литературе по теме исследования, которые планируется обсудить в тексте статьи. Ставится акцент на вклад автора в изучении проблемы Элемент 5: 5.1. чётко изложенная ключевая проблема (вопрос), которая обсуждается в статье; 5.2. специфические цели исследования; 5.3. контекст, в рамках которого проводится исследование; 5.4. материал исследования (the units of analysis of the study).
<u>Literature review section / обзор литературы</u>	краткий анализ научных исследований по заявленной проблематике
<u>(Materials and) Methods / (материалы и) методы исследования</u>	предоставление информации об объёме и характере материала исследования; описание методов, используемых для достижения целей исследования и решения задач
<u>Results / результаты исследования</u> (<i>сильная позиция</i>)	сообщение о результатах исследования (может быть представлено в виде таблиц, графиков и т.д.)
<u>Discussion / обсуждение</u>	анализ полученных данных, возможная сфера их применения, обсуждение сильных и слабых сторон научных результатов
<u>Conclusion / заключение</u> (<i>сильная позиция</i>)	выводы, описание перспектив исследования

ПОСЛЕТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ	
<u>References / список литературы</u>	предоставление полного списка статей, монографий, лексикографического материала и т.д.
<u>Funding / источник финансирования</u>	информация об источниках финансирования написания статьи
<u>Acknowledgements / благодарность за идеи, помощь и вдохновение в написании статьи</u>	имена людей, выражение благодарности

Академическое эссе

Аргументированное академическое эссе		Академического эссе с выражением собственного мнения	
ПРЕДТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ отсутствует			
ТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ			
Названия структурных частей	Композиционные элементы	Названия структурных частей	Композиционные элементы
<u>Заголовочный комплекс / Title</u>	Факультативный элемент, наличие которого определяется коммуникативной задачей	<u>Заголовочный комплекс / Title</u>	Факультативный элемент, наличие которого определяется коммуникативной задачей
<u>Вступление / Introduction:</u>	Introductory statement (вводное утверждение – парафраз задания)	<u>Вступление / Introduction:</u>	General statement (общие мысли по теме с завязкой интриги («hook»))
	Thesis statement (тезисное утверждение – выражение собственного мнения)		Thesis statement (тезисное утверждение)
	Example (пример) (<i>сильная позиция</i>)		Example (пример) (<i>сильная позиция</i>)
	Outline sentence (предложение с кратким изложением основных идей)		Outline of main ideas you will discuss (краткое содержание основных идей, подлежащих обсуждению)
<u>Основная часть / Body of the essay</u>		<u>Основная часть / Body of the essay</u>	
Абзац А (Paragraph A):	Topic sentence (тематическое предложение) (<i>сильная позиция</i>)	Абзац А (Paragraph A):	Topic sentence (тематическое предложение) (<i>сильная позиция</i>)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)		Supporting evidence

			(подтверждающий факт)
	Example (пример) (<i>сильная позиция</i>)		Supporting evidence (подтверждающий факт)
Абзац В (Paragraph B):	Topic sentence (тематическое предложение) (<i>сильная позиция</i>)		Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)		Concluding sentence (завершающее предложение)
	Example (пример) (<i>сильная позиция</i>)	Абзац В (Paragraph B):	Topic sentence (тематическое предложение) (<i>сильная позиция</i>)
Абзац С (Paragraph C):	Topic sentence (тематическое предложение) (<i>сильная позиция</i>)		Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Supporting evidence (подтверждающий факт)		Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Example (пример) (<i>сильная позиция</i>)		Supporting evidence (подтверждающий факт)
Заключение / Concluding paragraph: (<i>сильная позиция</i>)	Conclusion signal (сигнал заключение – “In conclusion”)		Concluding sentence (завершающее предложение)
	Restate thesis (opinion) (парафразируйте тезис, в котором заключено собственное мнение)	Абзац С (Paragraph C):	Topic sentence (тематическое предложение) (<i>сильная позиция</i>)
	Summarise your main points (кратко изложите основные идеи)		Supporting evidence (подтверждающий факт)
	Optional (факультативный элемент): Give a comment on the topic (прокомментируйте темы в форме предложения или предупреждения)		Supporting evidence (подтверждающий факт)

			Supporting evidence (подтверждающий факт)
			Concluding sentence (завершающее предложение)
		Заключение / Concluding paragraph: (<i>сильная позиция</i>)	Concluding transition (завершающий переход), reverse "hook" (обратная «интрига») и re-statement of thesis (парафраз тезиса)
			Rephrasing main topic and subtopics (парафраз основной темы или подтемы)
			Global statement or call to action (общее утверждение или призыв к действию)
ПОСЛЕТЕКСТОВАЯ ЧАСТЬ			
<u>Список литературы / References</u>	предоставление полного списка статей, монографий, лексикографического материала и т.д.	<u>Список литературы / References</u>	Факультативный элемент, наличие которого определяется коммуникативной задачей

Таблица 5. Универсальная матрица современного академического дискурса

Блоки академических наук	<ul style="list-style-type: none"> • гуманитарные науки; • математические, физические науки, науки о живой природе; • медицинские науки; • социальные науки 	
Цель академической коммуникации	<ul style="list-style-type: none"> • передача и приобретение профессиональных знаний; • обучение навыкам научно-исследовательской деятельности; • развитие навыков логического и критического мышления 	
Основные задачи академической коммуникации	<ul style="list-style-type: none"> • обучение студентов путём трансляции новых знаний; • приобщение студентов к научной деятельности; • знакомство студентов с особенностями их будущей профессии; • приобщение студентов к профессиональному сообществу; • обучение студентов навыкам работы с литературой и техническими средствами; • проверка знаний студентов 	
Функции академической коммуникации	<ul style="list-style-type: none"> • предоставление материала; • объяснение материала; • подведение итогов; 	
Ключевая коммуникативная функция	<ul style="list-style-type: none"> • информативность 	
Жанры академической коммуникации	<i>Учебно-педагогические</i> <ul style="list-style-type: none"> • ядерные; • Периферийные 	<i>Научно-исследовательские</i> <ul style="list-style-type: none"> • ядерные; • Периферийные
Модус (канал) реализации академических жанров	<ul style="list-style-type: none"> • устный; • письменный; • гибридный; • электронный 	
Типы академических текстов	<ul style="list-style-type: none"> • научно-информативный; • научно-популярный; • научно-справочный; • учебно-научный (научно-образовательный) 	
Системообразующие признаки академического дискурса	<ul style="list-style-type: none"> • элементы дискурсивности; • элементы интердискурсивности; • элементы интертекстуальности 	
Системные отношения в академическом дискурсе	<ul style="list-style-type: none"> • парадигматические; • синтагматические; • эпидигматические 	
Прагмастилистический аспект	Прагматический компонент: <ul style="list-style-type: none"> • речевые стратегии; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • речевые тактики
Системные лингвистические характеристики академического дискурса	<ul style="list-style-type: none"> • лексическая организация; • стилистическая организация; • синтаксическое оформление (синтаксическая матрица академического жанра); • композиционно-смысловое оформление (композиционная матрица академического жанра)

Таблица 6. Структура образования в Оксфордском университете

Admissions	Research	News and Events	About us
<ul style="list-style-type: none"> • Undergraduate • Graduate • Continuing education 	<p><i>engage with us:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • innovation; • external organizations; • research collaboration values; • policymakers, local community; • international visiting researchers; • contact us 	<p><i>events:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • regular events in the University Year; • university events office 	<p><i>organisation:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • university officers, history; • governance, freedom of speech statement; • the university as a charity; • community of sanctuary; • fundraising; • strategic plan for 6 years; • future projects; • annual review; • finance and funding; • Oxford University Press
	<p><i>support for researchers:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • researcher hub; • network; • research funding; • open research; • information and data services; • career and development; • teaching and supervision 	<p><i>Features</i></p>	<p><i>facts and figures:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • student numbers; • admissions statistics; • undergraduate degree classifications; • staff numbers; • dates of term; • FAQs
	<p><i>using research to engage:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • public engagement with research; • policy engagement support 	<p><i>Oxford profiles</i></p>	<p><i>Oxford people:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • famous Oxonians; • British Prime Ministers; • award winners; • women making history; • Vice-Chancellor's diversity awards; • Professor of poetry; • Oxford at the Olympics;

			<ul style="list-style-type: none"> • Oxford people vid-eowalls
	<p><i>recognition:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • REF (Research Functional Framework) 	<i>Oxford and corona-virus</i>	<p><i>Oxford access:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • undergraduate access at Oxford; • graduate access at Oxford
	<i>Knowledge Exchange Framework (KEF)</i>	<i>news releases for journalists</i>	<p><i>international Oxford:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Oxford's international profile; • resources for staff and students (international visiting researchers, admissions, information service for international students, college support services, Oxford University student union (OUSU), Oxford Language Centre, support for international staff, international engagement); • international engagement office
	<i>economic impact</i>	<i>transitional Brexit</i>	<p><i>building our future:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • planning and consultation; • community access (museums; exhibitions and tours; gardens and green spaces; hiring a venue; disability access; public art); • environmental sustainability (strategies and policies, reporting, targets, initiatives); • vision (strategy, master plan areas); • word class building (awards, excellence in design, history, listed buildings, conservation);

			<ul style="list-style-type: none"> • housing and innovation
	<i>Vice Chancellor's awards</i>	<i>filming in Oxford</i>	<i>Oxford University jobs:</i> <ul style="list-style-type: none"> • life at Oxford; • explore our careers; • application process; • temporary staffing service; • apprenticeships
		<i>find an expert</i>	

Таблица 7. Структура образования в Гарвардском университете

Academics	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Harvard schools;</i> • <i>Harvard degrees:</i> undergraduate programs, graduate programs; • <i>financial aid at Harvard;</i> • <i>arvard;</i> • <i>we saved you a seat:</i> <ol style="list-style-type: none"> a) Harvard online: online courses, learning paths (Harvard on digital, health care leadership, view all learning paths), learner stories, blog; b) Harvard extension school: academics (take a course, graduate degrees, graduate certificates, microcertificates, undergraduate degrees and certificates, premedical program, our faculty); registration and admissions (for prospective students, course registration, degree program admissions, pursuing a certificate, for enrolled students, international students, apply to premedical program, academic calendar); paying for school (payment options and policies, financial aid, financing options for non-admitted students, financial wellness); about us (why Harvard extension school, student and alumni stories, meet the dean, Harvard extension school blog, events, press and announcements, contact us); c) professional and lifelong learning: in-person, blended and online courses (all courses, online courses, free courses); • <i>our summer programs:</i> the Crimson Summer Academy: for Boston and Cambridge high school students; Harvard Summer School: visiting undergraduate and graduate students; high school sophomores, juniors, and seniors; adults and working professionals; • <i>join in</i>
Campus:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Harvard's campus:</i> <ul style="list-style-type: none"> - visiting Harvard; - things to do; • <i>libraries:</i> <ul style="list-style-type: none"> - explore our libraries;

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>museums:</i> <ul style="list-style-type: none"> - explore our museums; • <i>athletics:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Harvard athletics opens the vault to sports highlight; - explore 100 years of highlights; • <i>work at Harvard:</i> <ul style="list-style-type: none"> - openings and opportunities; - benefits and rewards; - meet Harvard; • <i>events:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Harvard events; • <i>commencement:</i> <ul style="list-style-type: none"> - university Marshal's office; - morning exercises (history of Harvard's oldest tradition, honorary degrees, land acknowledgement); - students (college seniors, graduate and professional schools, commencement speech competition, ordering regalia); - plan your visit (ticket information, parking and transportation, guests with disabilities, hotels and accommodation, in case of rain, maps); - alumni celebration (community, giving, programs and events, travel, college, graduate schools); - healthy Harvard (get care, find a clinician, patients and visitors, announcements)
In focus	<p>Explore and understand the world with Harvard:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>happiness:</i> <ul style="list-style-type: none"> - find more joy; • <i>artificial intelligence (AI):</i> <ul style="list-style-type: none"> - the future is now; - minds over machines; - an AI with an M.D.; - always advancing; • <i>libraries:</i> <ul style="list-style-type: none"> - archive advocates; - advancing the mission of libraries; - expanding access; - book recommendations; - our cabinets of curiosities; - the future of libraries
Visit	<ul style="list-style-type: none"> • <i>tours:</i> <ul style="list-style-type: none"> - historical tours of Harvard, private tours, visit Harvard mobile app; • <i>explore on your own:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Harvard libraries virtual exhibits; - virtual tour of the Harvard Museum of Natural History; - Harvard and the legacy of slavery walking tour; • <i>places we love;</i> • <i>find an event;</i> • <i>maps and directions:</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - transportation and parking (public transportation, driving directions, visitor parking); - maps; - looking for something specific? (libraries, museums, hospitals and clinics, theatres, athletic facilities, miscellaneous); • <i>tour providers:</i> <ul style="list-style-type: none"> - private tour group providers; - registration process; - frequently asked questions
About	<ul style="list-style-type: none"> • <i>about Harvard:</i> <ul style="list-style-type: none"> - the people of Harvard; - the history of Harvard (native American history at Harvard, women’s history at Harvard, African American history at Harvard); - the greater Harvard community (local commitment, global perspective); • <i>history of Harvard:</i> <ul style="list-style-type: none"> - history timeline (explore nearly four centuries of history: 1600s – our early origins, 1700s – Harvard and the American Revolution, 1800s – a century of growth, 1900s – a century of progress, 2000s – rapid evolution and breakthrough discovery); - Nobel laureates (meet our Nobel laureates: physics, chemistry, medicine, literature, peace, economic sciences; in the room where it happened); - honorary degrees (history of honorary degrees: honor roll, past recipients); - Harvard shields (school shields, other shields, seal of approval); • <i>leadership and governance:</i> <ul style="list-style-type: none"> - presidents (meet Claudine Gay, presidential inauguration academic symposium, recent news, Claudine Gay names Katie O’Dair as her chief of staff); - officers and deans (Harvard’s president, provost, deans, vice presidents); - Harvard corporation (news and reports, members); - board of overseers (news and reports, members of the board, about the board); • <i>university professorships;</i> • <i>diversity and inclusion (we all belong here):</i> <ul style="list-style-type: none"> - annual community update; the office for equity, diversity, inclusion, and belonging; progress in action; - happening around Harvard, our focus on racial equity; - the latest news; - Harvard united in resolve in face of Supreme Court’s admissions ruling; - teaching algorithms about skin tones; • <i>endowment (supporting our mission):</i> <ul style="list-style-type: none"> - endowment at work; - a future trust; - endowment FAQs;

	<ul style="list-style-type: none"> - centuries of giving hard at work; - endowment news; • <i>Harvard in the community:</i> <ul style="list-style-type: none"> - serving our neighbours (how we give back, Harvard’s local and statewide impact, leading locally, help at home, upcoming local events, Harvard Museum of Natural History, Harvard ed portal, HarvardX, labXchange, more free courses and learning opportunities, local stories); - Harvard in the world (global engagement: international students (prospective students, current students); - Harvard worldwide (worldwide learning, worldwide research, worldwide alumni); - support for travelers and programs abroad
News	<ul style="list-style-type: none"> • <i>the Harvard Gazette;</i> • <i>trending news stories;</i> • <i>sign up for the Daily Gazette</i>
Quick links	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A to Z index;</i> • <i>find a person;</i> • <i>events:</i> <ul style="list-style-type: none"> - featured events; all events; • <i>media relations:</i> <ul style="list-style-type: none"> - news; - resources for media (photographing and filming on Harvard property, multimedia content use policies, Harvard gazette, ordering university photos, requesting access to the video audio); - press releases; - popular topics (student exchange and visitor program lawsuit, Harvard and COVID-19); - contact; - admission; • <i>alumni:</i> <ul style="list-style-type: none"> - community; - giving; - programs and events; - travel; - college, - graduate schools; • <i>giving:</i> <ul style="list-style-type: none"> - give to a school; - give to the university and affiliates; • <i>emergency:</i> <ul style="list-style-type: none"> - in the event of an emergency (what to know, resources (Harvard university police department, Harvard emergency management, operations center, shuttle services, Cambridge alert network), school announcements).

Таблица 8. Уровни образования в Оксфордском университете

<i>Undergraduate</i>		<i>Graduate</i>		<i>Continuing education</i>	
<i>Student life</i>	<ul style="list-style-type: none"> • a) an exceptional education: personalized learning: tutorials, weekly classes, lectures, workload and independent study; • learning resources: libraries; labs and research equipment; gardens, libraries and museums; IT, languages; • research: Oxford's research, your own research, research career; • general course structure: the academic year, early years, studying abroad, research projects, assessment; • b) a welcoming and supportive community: fitting in, help is on hand, college life, living in Oxford; • c) help with the cost; • d) do what you love: extra-curricular activities; • e) building your future: career guidance and 	<i>Student life</i>	<ul style="list-style-type: none"> • a) Why study at Oxford? (museums and galleries, research excellence, libraries, digital resources); • b) careers and alumni: advice and support, skills and employability, become an entrepreneur, alumni; • c) about the city: culture and nightlife, transport and getting around; • d) sports, arts and societies: music, drama and media; other societies and interests; • e) welfare and support: health care, disability advice and support; university counselling service; Oxford nightline; sexual harassment and violence support; student peer supporters; Oxford SU Student Advice Service; • f) families and childcare: international students, childcare and schools, financial support for student parents, accommodation for 	<i>Flexible adult learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> • undergraduate programmes: certificates, diplomas, advanced diplomas; • graduate programmes: certificates and diplomas, Master's degrees, DPhils (doctorates); • study online with Oxford: short courses and events, accredited short courses, online Oxford qualifications; • professional development: courses for professionals, Oxford qualifications, bespoke courses;

	<p>support, becoming an entrepreneur, further study, worldwide networks;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oxford is for you: as an international student, as a disabled student, as a care experienced student, as a mature student 		<p>families, parental leave, support and community</p>		<ul style="list-style-type: none"> • short courses: day and weekend events, weekly classes, short online course; • summer schools: introductory level, undergraduate level, academic and professional; • low-residency: low-residency courses, certificate of higher education, distance learning; • research: research, academic staff profiles, graduate school; • about us: our history, student spotlights, search for a course
<i>Courses</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A-Z of courses; • choosing what to study; • admission requirements; 	<i>Courses</i>	<ul style="list-style-type: none"> • introducing our courses: taught courses, research courses, part-time courses, other options; 		

	<ul style="list-style-type: none"> • UK qualifications, international qualifications; • about your studies: where you will be taught, studying abroad, who will teach you, how you will be taught, where you can find more details about our teaching year); • your academic year: university terms, extended terms, workload, vacations, examinations, feedback; • department virtual tours 		<ul style="list-style-type: none"> • A-Z of courses; • courses accepting applications; • courses open for studentships: courses that have reopened to accept studentship applications, EPRC iCASE studentships, other studentships and funding; • departments offering courses; • open days and events: all events, in-person events, virtual events; • changes to courses: changes to courses in normal circumstances; changes to courses because of a pandemic, epidemic or local health emergency, supervision 		
<i>Colleges</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A-Z of colleges; • what are Oxford colleges: college teaching, college facilities; • Do you choose a college? (How do I decide? What if I can't decide? What's the best college for ...? Which college is easiest to get into? open days); 	<i>Colleges</i>	<ul style="list-style-type: none"> • What is an Oxford college? (the benefits of Oxford colleges); • choosing a college: Do I have to choose a college? Do colleges accept applications for all graduate courses? Do colleges offer scholarships? Does it matter which college I go to? 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Which Oxford colleges offer my course? Do I pay to live in my college? (rents and other charges, ensuite rooms); • college virtual tours 		<p>How do I choose?;</p> <ul style="list-style-type: none"> • college listing: colleges accepting graduate students 		
<i>Fees and funding</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Oxford bursaries and scholarships; • living costs: living costs for entry, living costs breakdown, living costs for future years, student case studies; • course fees: home students, overseas students, additional information for medical students, how do I determine my fee status, students with a full year abroad as a compulsory part of their degree, changes to fees and charges; • government support (government support for entry); • repayments: What will I need to repay? What and when will I have to repay? How much will I pay in total? What if interest rates go up? Will I be 	<i>Fees and funding</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Oxford funding: overview, scholarships, research councils, studentships; • external funding: external scholarships, charities, veterans affairs, employment; • loans (Master's loan, doctoral loans, US federal loans, other loans); • fees and other charges (fees; continuation charges; equivalent or lower qualifications; visiting, recognized and matriculated non-award student fees; other charges; changes to fees and charges); • living costs: living costs for 2023-2024, living costs for dependants, living cost for profiles; • financial declaration: purpose of the financial declaration, points you must consider in your financial planning, 		

	<p>repaying for the full repayment period? Will there be an early repayment charge? Will I earn enough to repay my loans? Where can I find more information on repaying government support?;</p> <ul style="list-style-type: none"> • fees, funding and scholarship search 		<p>information about fees and living costs, submitting the financial declaration, supporting documentation for your Year 1 course fee, fees after 1 Year and living costs, continuing Oxford students, a note on any separate financial checks for college accommodation;</p> <ul style="list-style-type: none"> • fees, funding and scholarship search: start your search, A-Z of scholarships for returning users, terms and conditions 		
<i>Applying to Oxford</i>	<ul style="list-style-type: none"> • step-by-step support; • admissions timeline; • guide for applicants: interview timetable, UCAS application, admissions test, written work, interviews, decisions, results; • international qualifications: qualification requirements, international cross-border qualifications; • for international students; • for disabled students; • for mature students; 	<i>international</i>	<ul style="list-style-type: none"> • our international community; • advice for international applicants; • international qualifications; • English language requirements; • visas and immigration 		

	<ul style="list-style-type: none"> • for families; • for care experienced students 				
<i>Increasing access</i>	<ul style="list-style-type: none"> • foundation year; • opportunity Oxford: who takes part, the welcome day, the online course, the Oxford residential; • outreach event calendar; • regional outreach; • digital research hub; • events that students apply for directly 	<i>Applying</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Where do I start? • application guide; • pilot selection procedure; • applicants with disabilities; • information for referees; • university policies 		
<i>Open days and visits</i>	<ul style="list-style-type: none"> • planning your day: top 10 open day tips, 24 hours in Oxford, 12 hours in Oxford, 6 hours in Oxford; • department timetables; • college timetables; • travel advice; • open day accommodation; • open day information center; • museums, libraries and other venues; • independent visits: getting around, visiting colleges, visiting subject departments, visiting museums and libraries 	<i>After you apply</i>	<ul style="list-style-type: none"> • applicant self-service; • decision timeline; • your offer and contract; • accommodation, arriving, applicant surveys 		
		<i>Graduate access</i>	<ul style="list-style-type: none"> • UNIQ+; • academic futures; 		

			<ul style="list-style-type: none">• scholarships and funding for underrepresented groups;• graduate access events;• register as a mentor;• graduate access policies		
--	--	--	--	--	--