

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра теории германских языков и межкультурной коммуникации
45.04.02 Лингвистика
45.04.02.01.00 Межкультурная коммуникация и перевод

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ О.В. Магировская
« _____ » _____ 2017 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПУБЛИЧНЫХ
ВЫСТУПЛЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ОТКРЫТЫХ ЛЕКЦИЙ В
УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США)**

Магистрант _____

Е. В. Бабешко

Научный руководитель _____

канд. филол. наук, доц.
Е. Н. Белова

Нормоконтролер _____

О. Н. Варламова

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ	8
1.1. Речевое общение и речевое воздействие: теоретические основы.....	8
1.2. Проблема определения и классификации коммуникативных стратегий и тактик.....	15
1.3. Академическое общение как вид институционального общения.....	24
1.3.1. Понятие «дискурс» и подходы к его интерпретации	24
1.3.2. Персональный и институциональный дискурс.....	26
1.3.3. Ключевые признаки академического общения как вида институционального дискурса.....	31
1.4. Коммуникативный жанр открытой лекции в академическом дискурсе и его особенности	40
1.4.1. Коммуникативный жанр лекции	40
1.4.2. Академическая лекция: основные конститутивные и характеризующие признаки. Открытая лекция как вид академической лекции.....	42
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	50
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ НАУЧНЫМИ СОТРУДНИКАМИ УНИВЕРСИТЕТОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США	52
2.1. Коммуникативная стратегия обучения	54
2.2. Коммуникативная стратегия вовлечения	60
2.3. Коммуникативная стратегия построения кооперативных отношений....	64
2.4. Коммуникативная стратегия конструирования авторитетности.....	67
2.5. Коммуникативная стратегия информирования.....	69
2.6. Коммуникативная стратегия побуждения к действию	71

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	77
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	79

ВВЕДЕНИЕ

С вступлением в эру информационных технологий, высшие образовательные учреждения сделали большой шаг вперед. Благодаря распространению и активному развитию массовых электронных открытых курсов появилась возможность сделать образование более доступным для широкой массы слушателей. Неоспоримым преимуществом использования открытых онлайн курсов и лекций является их независимость от пространственных и временных рамок. Таким образом, каждый желающий может прикоснуться к знанию, которое транслируется в пределах определенного учреждения высшего образования и для этого необходим только доступ к сети Интернет. На настоящем этапе социального развития происходит масштабное распространение такого феномена как «открытость» высшего образования. Многие университеты, институты, академии и другие структуры высшей школы по всему миру предлагают широкий спектр онлайн курсов, публичных лекций и многих других образовательных материалов и программ, находящихся в открытом для населения доступе, способствует распространению научного знания. Открытая (публичная) лекция – один из инструментов современных высших учебных заведений, цель которого заключается в распространении материала информативного, обучающего и ознакомительного характера для широкой категории слушателей.

Объектом настоящего диссертационного исследования является коммуникативное взаимодействие участников англоязычного академического общения в лекционном дискурсе университетов Великобритании и США.

Предметом исследования являются коммуникативные стратегии и реализующие их тактики, к которым прибегают участники академического общения в условиях открытой лекции в университетах Великобритании и США.

Актуальность данного исследования обусловлена быстрорастущей и развивающейся сферой дистанционного общедоступного образования и появлением большого количества лекционного материала в формате online, а также недостаточной разработанностью коммуникативного жанра открытой лекции.

Цель настоящей магистерской диссертации – описать коммуникативные стратегии участников англоязычного академического лекционного дискурса, реализованных в процессе проведения публичной лекции в университетах Великобритании и США, а также исследовать особенности их реализации лингвистического и экстралингвистического характера. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

1. Определить место академического общения в общей структуре институционального дискурса.
2. Изучить теоретические основы исследования коммуникативных стратегий и коммуникативных тактик.
3. Определить характеризующие признаки публичной лекции как разновидности классической академической лекции.
4. Выделить и описать основные коммуникативные стратегии и тактики, используемые научными сотрудниками университетов Великобритании и США в процессе проведения открытой лекции.

Материалом исследования были определены публичные видео лекции, представленные в открытом доступе на сайте государственных университетов Великобритании и США (или на официальных каналах на площадке Youtube.com), различающиеся по теме, длительности и способе подачи лекционного материала. **Источником** практического материала стали 40 видео лекций, представленных на официальных сайтах ряда университетов Великобритании и США или на их официальных каналах на платформе YouTube.

Учитывая специфику объекта, предмета и цели исследования нами были выбраны такие общенаучные **методы** как методы наблюдения и описания, а также лингвистический метод контекстного анализа.

Теоретическая значимость настоящей работы определяется вкладом в развитие в теорию академического лекционного дискурса, а также подробным описанием особенностей применения коммуникативных стратегий и тактик участниками англоязычных открытых лекций.

Практическая значимость заключается в использовании результатов исследования для дальнейших разработок в области лекционного дискурса, учитывающих специфику публичных выступлений в коммуникативном жанре открытой лекции. Кроме того, полученные результаты могут найти применение в процессе конструирования классификации коммуникативных стратегий и тактик.

Теоретическую основу диссертационного исследования составляют работы отечественных исследователей (В. И. Карасик, О. С. Иссерс, Н. И. Формановская, М. Л. Макаров, А. А. Леонтьев, Л. В. Куликова, Н. Г. Бурмакина и др.), а также труды зарубежных лингвистов (Г. П. Грайс, К. Hyland и др.).

Настоящее диссертационное исследование состоит из содержания, введения, двух глав, заключения и списка литературы.

Во **введении** определены главная цель исследования и задачи, решение которых необходимо для достижения цели. Кроме того, приводится обоснование ключевых факторов, определяющих ход работы: объект и предмет исследования, актуальность, материал исследования, основные методы, теоретическая и практическая значимость работы.

Первая глава магистерской диссертации («Коммуникативный подход к изучению стратегий и тактик публичных выступлений») посвящена изучению состояния разработанности вопроса коммуникативных стратегий и

коммуникативных тактик, реализуемых в академическом лекционном дискурсе на современном этапе развития лингвистической науки. Изучен вопрос сущности феноменов речевого общения и речевого взаимодействия; исследована степень разработанности проблемы определения и классификации коммуникативных стратегий и тактик; академическое общение рассмотрено с позиции институционального общения; определены ключевые характеристики коммуникативного жанра открытой лекции в академическом дискурсе.

Во второй главе диссертационного исследования («Особенности реализации коммуникативных стратегий научными сотрудниками университетов Великобритании и США») приводится описание особенностей реализации коммуникативных стратегий и коммуникативных тактик в условиях публичного выступления в рамках открытой лекции в университетах Великобритании и США. Выделяются основные и вспомогательные стратегии, определяются реализующие каждую стратегию тактики.

В заключении обобщаются полученные результаты и подводятся итоги исследования. Кроме того, намечаются перспективы дальнейших исследований по данной проблематике.

ГЛАВА 1. КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ

1.1. Речевое общение и речевое воздействие: теоретические основы

На настоящем этапе развития лингвистической мысли неоспорим факт смещения центра внимания исследователей на личность со всеми индивидуальными и социальными проявлениями её сущности. Речевое общение рассматривается теперь не только как процесс, сопровождающийся вербальными средствами - в центр внимания помещаются также такие сопутствующие речевое взаимодействие характеристики как участники, обстоятельства, цели и мотивы, результаты и последствия, и другие не менее важные параметры, способные оказать влияние на процесс общения. Лингвистика становится антропоцентрической, т.к. во главу угла поставлен человек, а исследования проводятся с опорой на потребности коммуникативной деятельности и человеческий фактор как таковой [Чеботникова, 2005].

В современной науке существует большое количество несовпадающих толкований термина «общение», что вопрос о дефиниции данного понятия можно определить, как самостоятельную научную проблему [Леонтьев, 1997]. В русле лингвистического знания лексема «общение» может употребляться, минуя буквальное значение, и означает процесс обмена не только информацией, но и мыслями, а также эмоциональными переживаниями собеседников. Н. И. Формановская определяет общение как речевое взаимодействие по крайней мере двух коммуникантов [Формановская, 2007]. Интерпретация понятия зависит от русла, в рамках которого оно рассматривается. Например, с позиции социологии феномен трактуется как социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами в различных сферах их познавательной, трудовой и творческой деятельности, реализуемый главным образом вербальными средствами, а

психологи определяют общение как процесс установления и развития контактов между людьми в условиях совместной деятельности с целью обмена информацией [Чеботникова, 2005].

При детальном исследовании такого явления как общение, оно может быть рассмотрено в трех различных модусах: общение как коммуникация, как деятельность и как специфическая форма взаимодействия субъектов. Как отмечает Е. П. Ильин, в зарубежной лингвистике не существует лексемы «общение», но есть слово «коммуникация» и при переводе неизбежна синонимичность в их трактовке. Однако для представителей русскоязычной лингвокультуры эти два термина несут разное значение. В. И. Фефелова отмечает, что общение представляет собой более личностный и духовный контакт партнеров, а коммуникация предполагает деловую и рациональную смысловую направленность [Фефелова, 2007]. Е. П. Ильин представляет соотношение коммуникации и общения как общего и частного. По его словам, не всякая коммуникация может выступать в роли общения, но любое общение есть вид коммуникации. Автор отмечает, что коммуникативная интеракция представляет собой взаимодействие двух систем, в ходе которого происходит передача от одной системы к другой определенного сигнала, несущего информацию. Коммуникация – это вид взаимодействия между техническими системами, человеком и машиной, а также интеракции между людьми. Общение же относится исключительно к последнему виду коммуникации – контакту «человек – человек» [Ильин, 2009].

В современной лингвистике ведутся споры о соотношении понятий «общение – деятельность». Одни выступают за их тождественность и предлагают рассматривать общение с точки зрения, так называемого, деятельностного подхода. Например, С. В. Броженко полагает, что общение и деятельность связывает неразрывная нить. Согласно мнению автора, процесс общения, включенный в общую структуру человеческой деятельности, следует понимать, как ее специфический, самостоятельный вид. Это

целенаправленная активность людей, подчиненная целям деятельности, которую коммуниканты осуществляют совместно. Мотив, побуждающий человека к общению, представляет собой потребность в обмене оценочной и смысловой информацией, а целью коммуникации, по мнению исследователя, является взаимодействие участников коммуникативной интеракции и воздействие друг на друга [Броженко, 2011]. А. А. Леонтьев также придерживается идеи определения общения как особого вида деятельности. Он отмечал, что общение может выступать в качестве как самостоятельной деятельности, так и как составная часть некоммуникативной деятельности. По мнению автора, если общение рассматривать как деятельность, то ему присущи следующие характеристики: интенциональность (наличие определенной цели – самостоятельной или подчиненной другим целям, наличие мотива), результативность (совпадение достигнутого результата с намеченной целью) и нормативность (социальный контроль за протеканием и результатами коммуникативного процесса) [Леонтьев, 1997].

Однако не всем исследователям близка идея представления общения как вида деятельности (Л. М. Архангельский (1974), В. Г. Астафьев (1976), Д. И. Дубровский (1983)). Б. Ф. Ломов, не согласный с концепцией отождествления общения и вида деятельности, считал, что «общение выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта. Её результат – это не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другим человеком, с другими людьми» [Ломов 1984: 245; цит. по: Ильин 2009: 31]. Как отмечает Е. П. Ильин разрешение данного спора невозможно в виду отсутствия точного понимания деятельности как феномена. Он добавляет, если под деятельностью понимать любую активность человека, проявление его энергии, тогда можно отождествить эти два понятия. Однако если под деятельностью понимать только предметную деятельность, в таком случае окажутся правы приверженцы идеи отрицания признания общения как деятельности [там же].

Некоторые исследователи предлагают рассматривать общение как специфическую форму взаимодействия субъектов. Например, В. Н. Куницына отмечает, что общение является потребностью и условием жизни человека, как взаимодействие и взаимовлияние, как своеобразный обмен отношениями и сопереживание друг другу, как взаимное познание и деятельность [Куницына 2001: 43, цит. по: Ильин, 2009: 24].

Итак, для современной антропоцентрической лингвистики характерно смещение фокуса внимания с исключительно вербальной особенности общения, на характеристики, так или иначе связанные с человеком как социальной личностью. Это выражается в активном исследовании не только лингвистических проявлений коммуникации, но и экстравербальных характеристик, оказывающих серьезное влияние на протекание процесса коммуникации (участники, цели, мотивы, хронотоп и т.д.).

Намерению вступить в коммуникацию всегда предшествует определенная цель. Существует множество целей коммуникации. Так, В. Б. Кашкин выделяет шесть главных причин вступления в интеракцию: предупреждение (дорожные знаки, крик), информирование (телетекст, пресс-релиз), объяснение (учебник), развлечение (анекдот, художественный фильм), описание (документальный фильм) или убеждение (агитирующий плакат) [Кашкин, 2013]. Некоторые исследователи, например, Е. Ф. Тарасов, считают, что простой обмен информацией не может быть целью общения, так как в процессе общения люди не передают информацию ради информации. За простым на первый взгляд информационным сообщением всегда стоит некая неречевая интенция. Передача информации служит лишь способом достижения других целей, которые в конечном итоге ведут к главной – управление деятельностью другого человека [Тарасов 1990: 3; цит. по: Чеботникова, 2005: 76].

По мнению С. В. Мошевой, процесс передачи информации всегда сопровождается когнитивными процессами, лежащими в основе языкового

сообщения. Информация, которая передается в процессе коммуникации, воспринимается не только линейно, но и парадигматически – на уровне ассоциаций, вызываемых определенными элементами языкового кода, что допускает использование данного элемента в манипулятивных целях [Мощева, 2012].

Процесс общения напрямую зависит от определенной коммуникативной ситуации. Рациональная интерпретация ее участниками есть необходимое условие успеха и эффективности коммуникации. Исследователи выделяют различные структурные компоненты коммуникативной ситуации. Например, по мнению Л. П. Крысина, речевая ситуация состоит из ряда переменных, изменение значений каждой из которых ведет к изменениям в лингвистических характеристиках речевой ситуации [Крысин 1989: 150; цит. по: Мощева, 2012: 132]. В качестве коммуникативных переменных выступают: адресант и его социальная роль, адресат и его социальная роль, отношения между адресантом и адресатом, тональность, цель, средство (местный диалект, литературный язык, социально - групповой жаргон, профессиональный язык и т.д.), способ (контактный, дистантный, устный, письменный).

В процессе общения всегда происходит воздействие собеседников на мысли, чувства и эмоции друг друга, поэтому общение нельзя рассматривать изолированно от такого явления как речевое воздействие. Вопросом исследования речевого воздействия занимались и продолжают заниматься приверженцы различных областей знаний. В русле коммуникативной лингвистики изучению данного вопроса посвящено множество работ таких исследователей как Т. ван Дейк, Р. М. Блакар, О. С. Иссерс, И. А. Стернин, Ю. К. Пирогова и др.

На современном этапе развития лингвистической науки термин «речевое воздействие» трактуется неоднозначно. Например, С. В. Броженко,

взяв за основу определения данные И. А. Стерниным и Л. Л. Федоровой, определяет речевое воздействие как «однонаправленное влияние на знания, намерения, установки слушающего или читающего с целью внесения выгодных для говорящего изменений при котором задействованы вербальные и невербальные средства» [Броженко, 2011: 11]. Автор считает важным тот факт, что в ситуации речевого воздействия партнер по коммуникации выполняет пассивную функцию объекта, воспринимающего воздействие извне. Т. А. Чеботникова говорит о речевом воздействии как о регуляции деятельности одного человека другим при помощи речи [Чеботникова, 2005]. Здесь, как мы видим, автор в качестве рычага влияния выделяет только вербальную сторону коммуникации. В данном случае позиция определения феномена С. В. Броженко кажется нам более близкой, т. к. мы полагаем, что в процессе воздействия могут быть задействованы как вербальные, так и невербальные средства.

Чтобы воздействие было осуществлено максимально эффективно, помимо знания системы предписаний, существующих в данном социуме и построения речи в соответствии с общепринятыми нормами, правилами, ролевыми предписаниями и обычаями, необходимо также владеть информацией о потребностно - мотивационной сфере объекта воздействия. А. А. Леонтьев отмечал, когда мы пытаемся воздействовать на собеседника, мы в первую очередь стремимся спровоцировать его на действия, которые устремят его поведение в нужном нам направлении; мы ищем «болевые точки», выделяем факторы, управляющие деятельностью человека, и избирательно воздействуем на них. В конечном итоге, когда действия реципиента организованы согласно нашим намерениям, цель речевого взаимодействия принято считать достигнутой [Леонтьев 1969: 27, цит. по: Чеботникова, 2005: 76].

Воздействие может быть разным: эксплицитным и имплицитным, намеренным или ненамеренным, непосредственным или опосредованным. Некоторые исследователи (О. С. Иссерс, А. А. Леонтьев, В. А. Конецкая) выделяют два основных типа речевого воздействия: убеждение и внушение. Такое решение обосновано aristotelевской теорией риторики, согласно которой существует два основных типа воздействия на аудиторию: логический и эмоциональный. В процессе убеждения говорящий апеллирует к логическим доводам и суждениям, в то время как внушение предполагает опору на эмоции. У. Гэвин утверждал, что разум человека требует высшей степени концентрации внимания: ему необходимы логическое обоснование, что сильно затрудняет восприятие. В этом случае, легче принимать информацию через призму эмоциональных проявлений, здесь «простое впечатление», много легче сложных умозаключений и поиска логического объяснения. Эмоции ближе к поверхности, они возбуждают сознание человека и с их помощью легче воздействовать [Феофанов 1974: 227; цит. по: Чеботникова, 2005: 77].

На данный момент существует множество трактовок понятия «общение», каждая из которых зависит от того, с какой точки зрения исследователь подходит к рассмотрению феномена: общение как часть коммуникации, общение как вид деятельности, общение как специфическая форма взаимодействия субъектов. В настоящей работе, мы не отрицаем ни одну из точек зрения и обобщив существующие положения, предлагаем рассматривать общение как тип коммуникации, включенный в общую структуру человеческой деятельности, и понимаемый как ее отдельный специфический вид. Общение представляется нам как специфическая форма взаимодействия между людьми, в процессе которой осуществляется взаимный обмен отношениями и сопереживание друг другу, познание и деятельность.

Намерение вступить в коммуникацию всегда сопровождается определенной целью. Коммуникативные цели варьируются от одного коммуниканта к другому (предупреждение, информирование, объяснение,

описание, убеждение). Некоторые исследователи в качестве основной цели общения выделяют управление деятельностью другого человека (Е. Ф. Тарсов, Т. А. Чеботникова). Таким образом, ключевым фактором, сопровождающим коммуникативный процесс является речевое воздействие, под которым в настоящей работе мы понимаем «однонаправленное влияние на знания, намерения, установки слушающего или читающего с целью внесения выгодных для говорящего изменений при котором задействованы вербальные и невербальные средства» [Броженко, 2011: 12]. Существует ряд других факторов, изменение которых ведет к изменениям в лингвистических характеристиках речевой ситуации (адресат и адресант и их социальные роли, отношения между адресатом и адресантом, тональность, цель, средство и способ общения).

1.2. Проблема определения и классификации коммуникативных стратегий и тактик

М. Л. Макаров полагает, что любое высказывание или их последовательность в общем речевом высказывании, всегда выполняют определенные функции и реализуют конкретные цели. В связи с этим адресанту необходимо тщательно производить отбор языковых средств для достижения коммуникативной цели [Макаров, 2003]. В русле современной коммуникативной лингвистики, принято считать, что речевое воздействие осуществляется посредством коммуникативных стратегий и тактик.

Изучению и описанию коммуникативных стратегий и тактик, функционирующих в разных типах дискурса, посвящены работы многих исследователей (Т. И. Попова, С. А. Сухих, И. Н. Борисова, Н. Б. Руженцева, О. Н. Паршина и др.). Однако, несмотря на то, что изучением данной проблематики занимаются многие ученые, до сих пор существует разногласие в вопросе понимания терминов «коммуникативная стратегия» и «коммуникативная тактика». Интерпретация вышеуказанных

понятий, прежде всего, зависит от подхода, в рамках которого проводится исследование (текстологический, психолингвистический, риторический, прагмалингвистический, когнитивный и др.). Следует отметить, что стратегия представляет собой центральное теоретическое понятие в любой модели прагматики. Именно в прагмалингвистике действуют «стратегии», в отличие от формальной лингвистики, где господствуют правила и теории речевых актов, где роль стратегии заменяет конвенция.

В отечественной лингвистике стратегия в общем смысле определяется как «план речевого и невербального поведения, способствующий достижению цели коммуникации» [Тютюнова, 2008: 15]. В. Б. Кашкин говорит о стратегии как об общей канве поведения индивидуума, которая может включать отступление от цели в отдельных шагах. [Кашкин, 2013]. В более ранних исследованиях стратегия определяется как тип поведения одного из партнеров по коммуникации в ситуации диалогического общения, который «обусловлен и соотносится с планом достижения глобальной и локальных коммуникативных целей в рамках типового сценария функционально-семантической презентации интерактивного типа» [Романов, 1988, с. 103; цит. по Макаров, 2003]. Более подробно трактует понятие О. С. Иссерс, определяющая стратегию как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей, который включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана» [Иссерс, 2008]. Н. А. Карпова и А. В. Морева считают, что коммуникативная стратегия неразрывно связана с мотивами, интенцией, определенной целью говорящего и выбором наиболее уместных способов ее достижения [Карпова, Морева, 2010].

А. П. Сквородников, учитывая особенности коммуникативной стратегии и коммуникативной тактики, соотносит их как целое и часть

соответственно. Исследователь считает, что данные понятия должны быть интерпретированы в соотнесении друг с другом. Обобщив суждения, высказанные другими авторами, он определил коммуникативную стратегию как общий план или «вектор» речевого поведения, выражающийся в выборе системы продуманных говорящим/пишущим поэтапных речевых действий; линия речевого поведения, принятая на основе осознания коммуникативной ситуации в целом и направленная на достижение конечной коммуникативной цели или целей в процессе речевого общения. При этом каждая коммуникативная стратегия характеризуется определенным набором коммуникативных тактик. В свою очередь, коммуникативная тактика представляет собой конкретный речевой ход в процессе осуществления речевой стратегии; речевое действие (речевой акт/совокупность нескольких речевых актов), соответствующее тому или иному этапу в реализации речевой стратегии и направленное на решение частной коммуникативной задачи этого этапа. Коммуникативные стратегии и тактики, реализованные совместно и последовательно призваны обеспечить достижение коммуникативной цели речевого общения [Сквородников 2004: 6; цит. по: Гагарская, 2006: 196].

М. Л. Макаров отмечает, что коммуникативная стратегия всегда отличается гибкостью и динамикой, т.к. в ходе общения она подвергается постоянной корректировке, непосредственно зависит от речевых действий оппонента и от постоянно пополняющегося и изменяющегося контекста дискурса. Динамика соотношения осуществляемого в данный момент хода с предшествующими ходами, а также их влияние на последующие — один из главных признаков стратегии. Кроме того, стратегии нередко подвергаются ритуализации и впоследствии определенные стратегии и соответствующие цели, и условия деятельности закрепляются за социальными институтами и ролями, что является важным для анализа языкового общения [Макаров, 2003].

Наряду с понятием коммуникативная стратегия часто используется термин стратегия речевая. Об отличии данных терминов писала А. Г. Салахова, говоря о том, что в составе речевой стратегии отсутствуют экстралингвистические компоненты, использование которых характерно для коммуникативной стратегии. В этом ключе понятие речевой стратегии следует понимать более узким по отношению к коммуникативной стратегии [Салахова 2008: 71; цит. по: Броженко, 2011: 11]. Однако в большинстве исследований данные термины используются как взаимозаменяемые (А. А. Артюхова, Т. А. Алексеева, Н. А. Карпова, А. В. Морева). В данном исследовании мы поддерживаем точку зрения А. Г. Салаховой и считаем термин «коммуникативная стратегия» наиболее подходящим для анализа, т. к. он является более полным в смысловом значении и охватывает как лингвистические, так и экстралингвистические средства достижения цели.

С. В. Броженко, опираясь на определения, данными современными исследователями (О. С. Иссерс, А. В. Олянич, И. Н. Борисова, А. А. Романов, Я. Т. Рытникова), понимает под речевой стратегией «планирование и реализацию основных задач речевого воздействия в нужном для говорящего направлении». По мнению исследователя, коммуникативная стратегия представляет собой совокупность речевой стратегии и экстралингвистических компонентов. Под тактикой, вслед за О. С. Иссерс, исследователь понимает одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии [Броженко, 2011].

Другие отечественные исследователи, например, О. П. Малышева, говорят о коммуникативной стратегии как о целенаправленном, системном и интерактивном феномене, который реализуется посредством набора речевых тактик. Так, исследователь отмечает, что стратегия создается в процессе достижения конкретной коммуникативной цели и представляет собой направление речевой деятельности, определяющее использование видовых

подструктур, способствующих реализации общего коммуникативного замысла и целей говорящего [Малышева, 2009].

В зарубежной лингвистике проблема определения стратегии, также, как и в отечественной, остается дискуссионной. Нидерландский лингвист Т. ван Дейк относит стратегию к характеристикам когнитивного плана общения, утверждая, что такого рода «планы» представляют собой общую организацию некоторой последовательности действий и включают цель или цели взаимодействия. Исследователь отмечает, что стратегию используют в том случае, когда последовательность действий становится сложной или если заранее невозможно запланировать промежуточные этапы [там же].

В настоящей работе, мы вслед за О. С. Иссерс и С. В. Броженко понимаем под коммуникативной стратегией комплекс вербальных и невербальных действий, направленных на достижение коммуникативных целей, который включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана [Иссерс, 2008; Броженко, 2011].

Целенаправленный набор стратегий и реализующих их тактик можно обозначить в качестве стратегического планирования речи. При детальном рассмотрении процесса речевого взаимодействия коммуникативная тактика представляется более мелким конститутивным элементом, чем коммуникативная стратегия. Так, В. Б. Кашкин полагает, что практические ходы в процессе речевой интеракции и есть коммуникативные тактики, которые соотносятся не с целью коммуникации, а с совокупностью определенных намерений коммуниканта [Кашкин, 2013].

О. С. Иссерс определяет коммуникативную тактику как одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии. А в

качестве инструмента реализации тактики выступают элементы более низкого порядка – коммуникативные ходы [Иссерс, 2008]. Под коммуникативной тактикой Н. А. Карпова и А. В. Морева понимают минимальное речевое действие, ведущее к достижению (макро) цели говорящего в рамках речевой стратегии в соответствии с избранным речевым жанром [Карпова, Морева, 2010]. О. П. Малышева полагает, что тактика – это «конкретный речевой ход в процессе осуществления речевой стратегии». Помимо этого, она отмечает, что тактика соотносится с определенным этапом осуществления стратегии и, как правило, направлена на реализацию отдельной коммуникативной задачи данного этапа [Малышева, 2009]. Согласно О. Н. Тютюновой коммуникативные тактики – это практические способы достижения плана речевого и невербального поведения, выбираемые и комбинированные в соответствии с выбранной стратегией [Тютюнова, 2008].

В настоящей работе, мы вслед за О. С. Иссерс под коммуникативной тактикой понимаем, как одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии [Иссерс, 2008]. При этом, на наш взгляд, действия могут быть выражены как вербально, так и не вербально.

Интересна мысль исследователя Н. Н. Кирилловой о том, что речевое поведение в целом и выбор коммуникативной стратегии в частности обусловлены в первую очередь мировоззренческими установками и ценностными ориентациями индивида. Прежде всего, таковыми являются следующие: осознание своего места в социуме, отношение к окружающим, степень открытости в общении, приоритет духовных или материальных ценностей при взаимодействии и т. д. [Кириллова, 2012]. Используя в качестве наглядного примера реализации коммуникативных стратегий и тактик деловые переговоры партнеров по бизнесу, исследователь представляет коммуникативный процесс в виде стройной иерархической

системы, в которой основные компоненты речевого взаимодействия чередуются следующим образом:

1. Общая цель, определяющая коммуникативную стратегию (установление долгосрочных партнерских взаимоотношений).
2. Конкретная цель, реализуемая в речевой ситуации (достижение положительного результата в переговорах).
3. Речевая стратегия (сотрудничество, компромисс).
4. Речевая тактика (убеждение, уговоры).
5. Тактические приемы (вопросно-ответный ход, одобрительные высказывания, отсутствия конструкций с «не» и «нет» и др.).

По мнению некоторых исследователей, (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, И. В. Труфанов) коммуникативные стратегии и тактики нельзя считать универсальными для всех культур мира. Они представляют собой культурно обусловленные модели речевого поведения в определенной ситуации. Таким образом, уместно говорить о существовании в каждой культуре своего определенного набора речевых тактик и соответствующих им языковых средств, которые позволяют оказывать эффективное воздействие на адресата [Карпова, Морева, 2010].

Дискуссионным также остается вопрос о классификации коммуникативных стратегий. Т. А. ван Дейк и В. Кинч, опираясь на различную природу в процессах понимания и порождения дискурса, выделили следующие виды стратегий: пропозициональные, продукционные, схематические, сценарные, стилистические, разговорные стратегии; стратегии локальной когеренции и макростратегии [Tannen 1984: 65; цит. по: Макаров, 2003: 40].

Классификацию общих коммуникативных стратегий предложила О. С. Иссерс, которая предложила разделять их на основании «глобальности» намерений. В данном случае выделяются два вида стратегий: основные и вспомогательные. Основная стратегия представляет собой наиболее

значимую стратегию с точки зрения иерархии мотивов и целей, реализующуюся на определенном этапе коммуникативного воздействия. Основные стратегии как правило связаны с воздействием на адресата, его модель мира, систему ценностей, а вспомогательные стратегии в свою очередь способствуют эффективной организации речевого взаимодействия и оптимальному воздействию на адресата [Броженко, 2011].

В основу большинства классификаций стратегий положены либо целевые установки коммуникантов, либо этические категории. В современной лингвистической литературе традиционно принято делить стратегии на кооперативные и некооперативные (конфронтационные). Поводом для такого деления послужили представления Г. П. Грайса о принципах кооперации, который в свою очередь успешно реализуется при соблюдении коммуникантами определенных правил и предписаний. Например, требование говорящему передавать только необходимую информацию выдвигает *постулат количества*; использование только истинной и обоснованной информации в процессе общения – требование *постулата качества*; постулат отношения рекомендует говорящему не отклоняться от темы, а *постулат способа выражения* заключается в рекомендации адресанту избегать непонятных выражений, неоднозначности, ненужного многословия [Кириллова, 2012]. По мнению Н. Н. Кирилловой, все вышеперечисленные правила, несомненно, важны, однако они не раскрывают природы возникновения стратегий в полной мере, а лишь приоткрывают занавес над *способом* представления необходимого содержания, т.е. отражают только один аспект коммуникативного взаимодействия. Наиболее успешными и эффективными стратегиями, которые могут быть использованы в процессе коммуникативного взаимодействия, являются стратегии кооперации, т.к. именно они являются гарантом достижения согласия с партнерами, установления длительных и взаимовыгодных контактов.

Конфронтационное общение, противопоставленное кооперационному, представляет собой диалог, построенный на нарушении этических правил речевого общения (доброжелательного сотрудничества, искренности, соблюдения кодекса доверия и т. д.) [Кириллова, 2012]. Причина такого поведения кроется в воспитании, мировоззренческих ориентирах или индивидуально-личностных ориентирах собеседников. Такой коммуникант обладает следующими качествами: гипертрофированный эгоцентризм, противопоставление себя обществу, неприятие того, что отклоняется от собственных стандартов и идеалов и т. п.

И. Н. Борисова выделяет осознанные и подсознательные стратегии. К первому виду относятся стратегии, связанные преимущественно с достижением практической цели (диалоги регулятивного характера, где преобладает осознанно-волевое начало). В свою очередь подсознательные стратегии не определены заранее обдуманным планом. Такие стратегии реализуются в спонтанных и непринуждённых разговорных диалогах [Борисова 1996: 21; цит. по: Гагарская, 2006: 197].

Таким образом, для того, чтобы коммуникативная цель была достигнута, необходимо тщательно выбирать наиболее эффективные средства для ее достижения. В этом процессе неотъемлемой частью являются так называемые коммуникативные стратегии и коммуникативные тактики. В настоящей работе под коммуникативной стратегией мы понимаем комплекс вербальных и невербальных действий, направленных на достижение коммуникативных целей, который включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана [Иссерс, 2008; Броженко, 2011]. Коммуникативная тактика – это одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии [Иссерс, 2008]. Действия могут быть выражены как вербально, так и не вербально.

На данный момент открыт вопрос классификации коммуникативных стратегий и тактик. О. С. Иссерс было предложено разделить стратегии по «глобальности» намерений на основные и вспомогательные. Большинство классификаций основано на целевых установках коммуникантов или этических категориях. Основываясь на этом принципе стратегии подразделяют также на кооперативные и конфронтационные. Выбор классификации, на наш взгляд, зависит от цели, которую преследует исследователь.

1.3. Академическое общение как вид институционального общения

1.3.1. Понятие «дискурс» и подходы к его интерпретации

Проблема определения понятия «дискурс» на протяжении долгого времени волнует умы многих исследователей. К настоящему времени в рамках различных областей знания сформировалось несколько подходов к объяснению исследуемого феномена. Так, с позиции *прагмалингвистики* дискурс рассматривается как интерактивная деятельность участников общения, а также установление и поддержание контакта, оказание воздействия друг на друга, эмоциональный и информационный обмен, определение коммуникативных ходов в единстве их эксплицитного и имплицитного содержания, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения. Для *психолингвистов* дискурс представляет интерес в плане развертывания переключений от внутреннего кода к внешней вербализации в процессе порождения речи и ее интерпретации с учетом социально-психологических типов языковых личностей, предписаний и ролевых установок. *Лингвостилистический* анализ дискурса направлен на определение регистр общения, разграничение устной и письменной речи в их жанровых разновидностях, определение функциональных параметров

общения на основе его единиц. *Структурная лингвистика* предполагает сегментацию дискурса и направлена на анализ текстовых особенностей общения, т.е. на содержательность и формальную связность дискурса, способы переключения темы, модальные ограничители, большие и малые текстовые блоки и т.д. *Лингвокультурное* изучение дискурса занимается установлением специфики общения в рамках того или иного этноса, определением формульной модели этикета и речевого поведения, предпринимает попытку охарактеризовать культурные доминанты соответствующего сообщества в виде концептов как единиц ментальной сферы, выявляет способы обращения к прецедентным текстам для определенной лингвокультурной общности. С позиции *когнитивной* лингвистики дискурс исследуется в виде фреймов, ментальных схем, сценариев, когниотипов, т.е. различных моделей репрезентации общения в сознании индивида. *Социолингвистический* подход предполагает анализ участников общения как представителей определенной социальной группы и анализ обстоятельств общения в широком социокультурном контексте [Карасик, 2000]. Существует также коммуникативный подход, в рамках которого термин «дискурс» понимается как определенная знаковая структура, которая становится дискурсом благодаря субъекту, объекту, времени, месту и обстоятельствам создания (производства) [там же].

В теории дискурса, М. Фуко отводит экстралингвистическим факторам в определении сущности дискурса ключевое значение, говоря о том, что они являются определяющими по отношению к лингвистическим факторам. При этом к экстралингвистическим факторам относятся не только свойства коммуникативной ситуации, но и факторы культурно-идеологической среды, в которой протекает коммуникация [Фуко 1996: 15; цит. по: Воротникова, 2012: 6]. В. В. Красных считает, что дискурс соотносится с закономерностями производства текстов в

определенном этносе и определяется как коммуникативный процесс, обусловленный экстралингвистическими факторами [Красных, 1998].

Многообразие подходов к пониманию феномена «дискурс» допускает их комбинацию для более успешного достижения цели исследования. Мы считаем, что для настоящего исследования наиболее уместным будет рассмотрение феномена с позиции *социолингвистического* подхода, т.к. мы имеем дело с коммуникацией в рамках социального института и, следовательно, при ее исследовании необходимо учесть все основные социолингвистические признаки, присущие ей. Кроме того, мы не исключаем *прагмалингвистический* подход к пониманию дискурса, что необходимо для детального рассмотрения коммуникативных стратегий и тактик, применяемых в академическом дискурсе.

1.3.2. Персональный и институциональный дискурс

Рассматривая дискурс с позиции социолингвистики, традиционно выделяются два основных типа дискурса: *персональный* (иными словами личностно-ориентированный) и *институциональный* [Карасик, 2000]. В персональном дискурсе коммуникант выступает в роли уникальной и самобытной личности, проявляя себя во всем богатстве своего внутреннего мира. Так как социолингвистический подход к изучению дискурса трактует нам рассматривать участников коммуникации как представителей той или иной социальной группы, следовательно, в институциональном дискурсе, являясь представителем определенного социального института, коммуникант следует нормам, характерным для данного института. Социальный институт при этом понимается как «культурно-специфическая, нормативно организованная, конвенциональная система форм деятельности, обусловленная общественным разделением труда, а также предназначеннной для удовлетворения особых потребностей общества» [Макаров, 2003: 47].

Институциональное общение – это коммуникация в своеобразных масках. Именно трафаретность общения принципиально отличает институциональный дискурс от персонального.

Специфика институционального дискурса раскрывается в его типе, т.е. в типе общественного института, который в коллективном языковом сознании обозначен особым именем, обобщен в ключевом концепте этого института (политический дискурс – власть, педагогический – обучение, религиозный – вера, юридический – закон, медицинский – здоровье и т.д.), связывается с определенными функциями людей, сооружениями, построенными для выполнения данных функций, общественными ритуалами и поведенческими стереотипами, мифологемами, а также текстами, производимыми в этом социальном образовании.

Существует множество видов институционального дискурса, каждый из которых обусловлен рамками определенного общественного института. Применительно к современному обществу выделяются следующие *виды институционального дискурса*: административный, массово-информационный, юридический, дипломатический, сценический, педагогический, политический, мистический, академический, медицинский, религиозный, деловой, рекламный, спортивный, научный, военный и т.д. Этот список может быть расширен или сокращен, т.к. социальные институты – это неоднородные изменчивые явления, следовательно, могут сливаться друг с другом или распадаться, образовывая при этом новые типы дискурса.

Институциональный дискурс обладает двумя главными системообразующими признаками – это **цель** и **участники** коммуникации [Карасик, 2000]. Каждый вид институционального дискурса обладает собственной **целью**. Например, целью медицинского дискурса является оказание квалифицированной помощи больному; целью военного – управление деятельностью по обеспечению обороноспособностью страны и ее безопасности перед лицом внешних и внутренних угроз; цель научного

дискурса – познание окружающего мира, сообщение результатов, отстаивание своей точки зрения в полемике; а, например, политический дискурс ориентирован на разрешение вопросов борьбы за власть и применяется в качестве инструмента этой борьбы [Данилова, 2014].

Представители определенного социального института (или агенты) и люди, обращающиеся к ним (клиенты), являются основными участниками институционального дискурса (ср.: врач – пациент, продавец – покупатель, преподаватель – студент и т. д.). В. И. Карасик считает, что предписания поведения и качества поведения участников институционального дискурса существенно отличаются от коммуниканта к коммуниканту. Кроме того, существует разная степень открытости дискурсов. Например, клиенты дипломатического, делового, научного дискурсов существенно не отличаются от агентов, тогда как существует большая разница между клиентами и агентами таких видов институционального дискурса как религиозный, политический или юридический [Карасик, 2000].

М. Л. Макаров дифференцируя бытовое речевое общение (персональный дискурс) и институциональный дискурс, говорит о структурных признаках, отличающих эти два понятия.

1. *Структура.* В отличие от дискурса персонального, в институциональном дискурсе явно прослеживается ориентация на структуру, в то время как бытовой дискурс более ориентирован на процесс.

2. *Речевые ограничения.* В институциональном дискурсе присутствует масса речевых ограничений, а в процессе личностной коммуникации эти ограничения минимальны по своему количеству.

3. *Мена коммуникативных ролей.* Для институционального дискурса характерна относительно фиксированная мена коммуникативных ролей, в отличие от личностного, где мена коммуникативных ролей представлена в более свободной форме.

4. *Обусловленность контекстом.* Институциональный дискурс обладает меньшей обусловленностью непосредственным контекстом, в отличие от личного дискурса, который более привязан к нему.

5. *Организация дискурса.* Институциональный дискурс – глобальная организация, личностный – локальная.

6. *Цель.* В личностном дискурсе целей много и они носят локальный характер, в то время как в институциональном дискурсе целей, носящих преимущественно глобальный характер, немного [Макаров, 2003].

Интересным представляется замечание О. Н. Тютюновой, которая ссылаясь на работы отечественных лингвистов (О. С. Иссерс, Г. Г. Матвеевой, В. Т. Клокова, Л. В. Куликовой, К. Ф. Седова, И. А. Стернина и др.), утверждает, что речевые поступки участников институционального дискурса отражают определенную систему норм и ценностей, а анализ речевых поступков участников дискурса позволяет выявить сложившиеся нормы общения, систему ценностей, ее иерархию в определенном социуме [Тютюнова, 2008].

В добавление к вышесказанному, следует отметить, что противопоставление институционального дискурса персональному является лишь исследовательским приемом, т.к. в обыденной жизни мы редко сталкиваемся со случаями полностью безличного общения. Например, сопоставляя педагогический и научный дискурсы можно отметить большую долю личностного компонента, в то время как в научном дискурсе личностный компонент выражен значительно меньше, несмотря на то, что в настоящее время в русскоязычной лингвокультуре прослеживается тенденция снижения частотности использования традиционных безличных оборотов в жанрах научных статей или монографии [Карасик, 2000].

В широком смысле институциональный дискурс понимает Е. В. Кравцова определяя его как «общение, ограниченное рамками определенного социального института, где у каждого собеседника есть своя

социальная роль» [Кравцова, 2012: 130]. Е. И. Шейгал определяет институциональный дискурс как дискурс, осуществляемый в социальных институтах, общение в которых является составной частью их организации [Шейгал 2004: 42; цит. по: Зубкова, 2009: 28]. Н. Г. Бурмакина трактует институциональный дискурс как «конвенциональное, культурно-обусловленное, нормативное речевое взаимодействие людей, принимающих на себя определенные статусные роли в рамках какого-либо социального организма, специально созданного для удовлетворения определенных потребностей общества» [Бурмакина, 2014: 26].

Социолингвистический подход предполагает разделение дискурса на два вида: персональный и институциональный. Для настоящего исследования наиболее интересен последний вид дискурса, который обладает такими характерными особенностями как: ориентация на структуру, наличие большого количества речевых ограничений, относительно фиксированная мена коммуникативных ролей, меньшая обусловленность непосредственным контекстом, глобальная организация дискурса, наличие небольшого количества целей, носящих глобальный характер [Макаров, 2003]. Главными конститутивными признаками институционального дискурса исследователи выделяют цели и участников (агенты и клиенты). В настоящей работе вслед за Н. Г. Бурмакиной под институциональным дискурсом мы понимаем «конвенциональное, культурно-обусловленное, нормативное речевое взаимодействие людей, принимающих на себя определенные статусные роли в рамках какого-либо социального организма, специально созданного для удовлетворения определенных потребностей общества» [Бурмакина, 2014: 26].

1.3.2. Ключевые признаки академического общения как вида институционального дискурса

Одним из видов институционального дискурса является академический дискурс (академическое общение), который предполагает взаимодействие преподавателя и студента, учителя и ученика, обладает академической направленностью, т.е. используется в рамках обучения и процесса обмена информацией в различных учебных заведениях; имеет тематическую (сфера образования) и целевую направленность (передача информации) [Дроздова, 2015].

Существует множество трактовок понятия академический дискурс, каждая из которых в большей или меньшей степени выделяет главный признак – принадлежность к социальному институту науки и высших учебных заведений.

В широком понимании академический дискурс определяет К. Хайленд, говоря о том, что он относится к образу мышления и речепроизводства в рамках учебного учреждения. Его значимость заключается в комплексности видов общественной деятельности: в виде обучения учащихся, демонстрирования обучения, распространения идей и формирования знаний, которые осуществляются с помощью языка [Hyland, 2009].

Н. Г. Бурмакина в своей работе определяет академический дискурс как «разновидность институционального общения, локализующегося в коммуникативном пространстве науки и высшего образования» [Бурмакина, 2014]. Это «нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами, использующее определенную систему профессионально ориентированных знаков, учитывающее статусно - ролевые характеристики основных участников общения (ученых как исследователей и/или преподавателей, а также студентов в сфере университетского

образования), интерпретируемое как культурно маркированная система коммуникации» [Куликова, 2006: 298].

В научной литературе исследователи подходят к трактовке понятия «академический» неоднозначно, что привело к возникновению смежных терминов: «педагогический», «научный», «учебный» и др. Например, в научном дискурсе, определяемом В. И. Карасиком как отношение между двумя равными по статусу собеседниками (участники конференции), которые хорошо ориентируются в предложененной теме и готовы обсуждать или предлагать научные воззрения, общение носит сугубо информативный характер (Т. В. Ежова, А. К. Михальская, М. Ю. Олешков, Л. Ф. Сельмидис, В. Е. Чернявская и др.) [Карасик 1999: 5; цит. по: Дроздова, 2015: 38]. Основной задачей автора научного дискурса является демонстрация истинности его точки зрения в процессе познания объекта научного исследования [Кравцова, 2012]. А основная цель заключается в «процессе вывода нового знания о предмете, явлении, их свойствах и качествах, представленном в верbalной форме и обусловленном коммуникативными канонами научного общения – логичностью изложения, доказательством истинности или ложности тех или иных положений, предельной абстракцией предмета речи» [Карасик, 1999: 15].

Под педагогическим дискурсом понимается «объективно существующая динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующая в образовательной среде ВУЗа, включающая участников дискурса, педагогические цели ценности и содержательную составляющую, обеспечивающая приобретение студентами опережающего опыта в проектировании и оценке любого педагогического или социального явления в соответствии с нормами культурообразной деятельности» [Ежова, 2007]. Педагогический дискурс, обладая помимо информативного характера еще и воспитательным

свойством, т. к. он способствует процессу социализации учащегося, что собственно и является целью учебного процесса [Дроздова, 2015].

В настоящей работе мы используем термин академический дискурс для номинации «всей совокупности коммуникативных явлений, представленных в рамках взаимодействия субъектов научной и педагогической сфер деятельности» [Бурмакина, 2014].

Относясь к институциональному дискурсу, академический дискурс характеризуется рядом дифференциальных признаков и отличается ограниченностью во временном и пространственном отношении. Согласно мнению Н. Г. Бурмакиной, «институциональный характер академического дискурса проявляется в нормативности, клишированности, регламентированности, а также в зависимости коммуникативного поведения его участников от принимаемых ими на себя социальных ролей и статусов» [там же]. Коммуникация в рамках академического дискурса не только осложнена статусными особенностями коммуникантов, но и характеризуется вертикальным коммуникативным балансом. Несмотря на данную специфику, направленность на диалогичное, а не конфронтационное взаимодействие и использование механизмов эмпатии и толерантности способствуют успешному гармоничному общению между педагогом и студентом. Диалогический подход в диаде «преподаватель-студент» способствует избеганию конфликтогенности и открывает возможность построения интеракции на основе толерантного отношения к речевому партнеру.

В. И. Карасик выделил ряд конститутивных признаков, присущих любому виду дискурса: участники (агенты), коммуникативные цели, ценности, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы, стратегии, хронотоп (место проведения лекции). Академический дискурс также характеризуется вышеуказанными параметрами.

Участниками академического дискурса являются агенты – преподаватели и клиенты – студенты. Коммуникация между преподавателями и студентами носит статусно – неравноправный характер. Участники академического дискурса характеризуются набором отличительных признаков. Для преподавателей это наличие системы ученых званий и степеней, необходимость ведения научных исследований как условие работы в высшем учебном заведении, структурное объединение по специальностям и направлениям (кафедры и факультеты). Для студентов отличительными характеристиками выступают возрастной статус, сознательный выбор профессионального направления, специализированное финансирование обучения (оплата в случае договорного обучения, наличие стипендий и фондов).

Главная **коммуникативная цель** академического дискурса прежде всего заключается в профессионально ориентированном, педагогическом взаимодействии в высшем учебном заведении, нацеленном на подготовку специалистов высокой квалификации.

Ценности академического дискурса сложно отделить от общечеловеческих, культурных, а также ценностей педагогического дискурса. В. И. Карасик отмечал, что ценности последнего типа дискурса соответствуют социализации как общественному явлению [Карасик 2000: 255; цит. по: Зубкова, 2009: 30]. Я.В. Зубкова предположила, что ценностями академического дискурса можно считать получение профессии, предполагающее получить определенную (желательно, престижную) работу и занять более высокое социальное положение. Исследователь в поддержку своей мысли проводит пример высказывания «У меня есть высшее образование», которое определенно носит положительную коннотацию [там же].

Жанры академического дискурса выделяются на основании традиционных форм коммуникации между преподавателями и студентами.

Выделяются: жанр лекции, семинара, коллоквиума, лабораторного, практического занятий, экзамена, консультации, зачета, учебной и производственной практики [Зубкова, 2009].

К прецедентным текстам и дискурсивным формулам академического дискурса относятся не только тексты учебников, учебных и методических пособий, но и научные труды и устав ВУЗа [там же].

Институциональность академического дискурса предполагает наличие двух **стратегий**: стратегий преподавателей и стратегий студентов. Стратегии преподавателей вытекают из функциональных особенностей педагогической профессии и определяются целевыми установками современного образования. Стратегии преподавателя направлены на развитие образовательного процесса и выполняют функцию регулирования этого процесса. Я.В. Зубкова приводит перечень наиболее значимых стратегий преподавателя: стратегия обучения, воспитания, контроля и оценивания. Стратегия воспитания направлена на развитие жизненных и личностных, социальных и профессиональных качеств студента. Стратегия обучения состоит из объяснения, содействия, передачи опыта. Стратегия контроля используется постоянно: в период начала обучения, на этапе усвоения знаний, во время подготовки к итоговой аттестации. Стратегия оценки заключается в оценивании знаний студентов, что выражается в рейтинговой или традиционной системе баллов за семестр [там же].

Стратегии студентов соотносятся с потребностями личности смоделировать собственную траекторию познания для дальнейшей самореализации. Я. В. Зубкова выделяет следующие стратегии студентов: стратегию познания и стратегию самореализации. Первая реализуется в процессе обучения и общения с преподавателями и товарищами по учебе. Вторая обеспечивает реализацию общей жизненной стратегии на определенном жизненном этапе и служит ступенькой для осуществления

планов личности относительно учебы, получения специальности, социализации в обществе [там же].

Хронотопом принято считать сочетание присущее определенному типу дискурса характерного времени и места. Для академического дискурса в широком смысле хронотоп – это период обучения студента в соответствующем учреждении, учебное заведение как особая территория для данной деятельности. В узком смысле в качестве хронотопа выступают лекции и семинары, экзамены и зачеты, самостоятельная работа в библиотеке и работа в аудитории (помещении в университете для проведения занятий) [Зубкова, 2009].

Помимо вышеперечисленных признаков, согласно мнению Н. Г. Бурмакиной, академический дискурс обладает рядом дискурсивно-интегративных констант, такими как *актуализация языка науки, креативный характер общения, сокращение асимметрии знаний, конструирование авторитетности*.

1. *Актуализация языка науки.* Специфику научного повествования составляет высокая частотность ментальных перформативных высказываний, т.е. высказываний, экспликация которых тождественна называемым ими мыслительным операциям (считать, соглашаться, предполагать). В языке науки системно проявляются следующие внелингвистические характеристики: точность, абстрактность, логичность, объективность, диалогичность и аргументированность. Он неоднороден, на него оказывают влияние такие факторы как специфика научной дисциплины, гендерная принадлежность исследователя, идиостиль автора, национальные конвенции научной коммуникации.

2. *Креативный характер общения.* Академической коммуникации присущи тематическая открытость, использование развернутого кода, низкая предсказуемость содержания высказываний, минимизация заместительных слов и выражений, «затрудненная речь», творческий характер использования

языковых средств. Свидетельством дополнительных усилий, которые прикладывает говорящий для поиска наиболее удачных форм выражения мысли в устной коммуникации, являются немотивированные паузы, появление большого числа репаратур (саморедактирования), повышение частотности знаков хезитации.

3. *Сокращение асимметрии знаний* - стратегическая задача субъектов академической коммуникации. Устно-вербальный и вербально-текстовый трансферт знаний в академическом общении выступает в качестве основной интенции коммуникантов, как в ситуациях взаимодействия актантов с комплементарными статусами, так и между теми, чьи статусы равны.

4. *Конструирование авторитетности*. Стремление к повышению собственного статуса участниками академического взаимодействия. Дискурсивными практиками конструирования авторитетности субъектами данного типа общения являются:

А) Дискурсивная практика создания имиджа добросовестного исследователя, реализуемая через перечисление докладчиком слабых мест в своей научной работе.

Б) Дискурсивная практика формирования образа эксперта, эксплицируемая участниками научных дискуссий через резюмирование выступлений докладчиков, рекомендации выступающему, предложения альтернативных подходов к представляемым исследованиям, критические замечания.

В) Дискурсивная практика конструирования имиджа остроумного оратора, реализуемая через включение в речь фрагмента, содержащего стилистические средства иронии (игра слов, преувеличение, контраст и др.), через создание нарратива.

Г) Дискурсивная практика создания имиджа исследователя- практика, реализуемая через презентацию самого себя как человека, совмещающего теоретическую работу с практической занятостью.

Д) Дискурсивная практика повышения авторитетности научного изложения, реализуемая разноуровневыми (прежде всего синтаксическими) языковыми средствами:

1) использование безличных, неопределенно-личных и пассивных конструкций, что позволяет создать объективную тональность повествования.

2) Акцентирование внимания на достижениях автора текста.

3) Использование ссылок на работы признанных специалистов в рассматриваемом вопросе.

4) Широкое употребление специальной терминологии.

5) Использование статистических данных.

Н. Г. Бурмакина помимо дискурсивно-интегративных признаков, выделяет ряд культурно-конвенциональные признаков, таких как *ориентация на тематическую широту или на содержательную глубину, ориентация на устный или письменный модус общения, экспликация интертекстуальности, распространенность патерналистских дискурсивных практик*.

1. *Ориентация на тематическую широту или на содержательную глубину.* Тематический репертуар институционального общения обладает определенными ограничениями. На выбор участниками академической коммуникации более или менее широкой темы научной интеракции влияют лингвокультурные конвенции соответствующей культуры.

2. *Ориентация на устный или письменный модус общения.* В научной литературе по лингвистике существуют различные подходы к выделению письменной и устной форм функционирования языка. Н. Г. Бурмакина в исследовании выделяет следующие признаки отличия устной речи от письменной: спонтанность, диалогичность, ситуативная обусловленность. Современную академическую коммуникацию отличает широкое применение практики мультимодальности (параллельного использования устного и письменного модусов: научный доклад, лекция

сопровождаются презентациями, в которых ключевые тезисы отражены в письменном виде). В различных лингвокультурах объем информации, который передается через письменный или устный канал коммуникации, варьируется. Преференции письменной или устной форм интеракции для решения одних и тех же коммуникативных задач носят культурно-конвенциональный характер. Например, в русскоязычном образовательном пространстве коммуникативный жанр экзамена чаще реализуется устно, в немецком и испанском – преобладают письменные экзамены. Различия в ориентации на письменный либо устный модус общения отражаются в предпочтении решать организационные вопросы через устный, либо письменный канал коммуникации.

3. *Экспликация интертекстуальности.* Интертекстуальность понимается как способ актуализации одного текста во внутреннем пространстве другого. Интертекстуальные связи в научном тексте выполняют следующие функции: референционная, оценочная, этикетная, декоративная и функция, позволяющая конструировать имидж авторитетного исследователя [Бурмакина, 2014].

4. *Распространенность патерналистских дискурсивных практик.* Патерналистская модель взаимодействия основана на представлениях об автономии индивида и о допустимости/недопустимости вторжения в чужое коммуникативное пространство. Поводом для нарушения автономии партнера по интеракции служит атрибутируемая ему иррациональность [там же].

Академический дискурс, являясь видом институционального, в настоящей работе, вслед за Л. В. Куликовой, определяется как «нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами, использующее определенную систему профессионально ориентированных знаков, учитывающее статусно-ролевые характеристики основных участников общения (ученых как исследователей

и/или преподавателей, а также студентов в сфере университетского образования), интерпретируемое как культурно маркированная система коммуникации» [Куликова, 2006: 298]. На современном этапе развития лингвистической науки, исследователи неоднозначно подходят к трактовке понятия, что привело к расхождению в терминологии и появлению таких реалий как «научный», «педагогический», «учебный» и др. виды дискурса. В настоящей работе мы используем термин академический дискурс для номинации «всей совокупности коммуникативных явлений, представленных в рамках взаимодействия субъектов научной и педагогической сфер деятельности» [Бурмакина, 2014].

Академический дискурс характеризуется рядом дискурсивно-интегративных и культурно – конвенциональных признаков. К дискурсивно – интегративным относятся: актуализация языка науки, креативный характер общения, сокращение асимметрии знаний, конструирование авторитетности. К перечню культурно – конвенциональных признаков причисляются: ориентация на тематическую широту или на содержательную глубину, ориентация на устный или письменный модус общения, экспликация интертекстуальности, распространенность патерналистских дискурсивных практик.

1.4. Коммуникативный жанр открытой лекции в академическом дискурсе и его особенности

1.4.1. Коммуникативный жанр лекции

В лингвистической науке лекция как особый вид дискурса начала рассматриваться со сравнительно недавнего времени, несмотря на тот факт, что лекционная коммуникация протекает в достаточно специфичных условиях и представляет противоречивое дискурсивное образование.

Ю. С. Воротникова, обобщив сведения, полученные на основе анализа теорий педагогики высшей школы (Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, З. И. Калмыковой, Н. А. Менчинской, В. И. Андреев, А. А. Вербицкий и др.), приходит к мнению, что лекция рассматривается не только как форма обучения, но и как многомерная дидактическая категория, которая характеризуется рядом понятий: дидактическая модель, технология образования, метод обучения, учебное взаимодействие, управление учением, организация обучения. При рассмотрении лекции всегда подчеркивается ее особенная значимость, эффективность для системы высшего образования, внесение вклад в результативность учебного процесса [Воротникова, 2012].

Согласно мнению Н. Г. Бурмакиной, основными проблемами академической коммуникации выступают: 1) формулирование и передача научных знаний; 2) конструирование и легитимация авторитетности академической интеракции [Бурмакина, 2014]. Коммуникативные жанры академического дискурса призваны для решения вышеупомянутых проблем. Коммуникативными жанрами академического дискурса считаются: лекция, доклад, экзамен, научная статья, монография, диссертация, дипломная работа, консультация. В данном случае, жанр – это совокупность/тип текстов, отражающих сходные социальные действия в регулярно повторяющихся социальных контекстах и имеющих сходные, регулярно повторяющиеся формальные и семантические характеристики [Кравцова, 2016]. А под коммуникативным жанром мы понимаем исторически и культурно специфичный, общественно закрепившийся и формализованный способ решения коммуникативных проблем [Бурмакина, 2014].

Дискурсообразующая и жанроформирующая коммуникативная ситуация, подразделяется на статические и динамические ситуации. К статическим ситуациям, в основе которых лежит монологическое высказывание, относятся: лекции, выступления с докладом, письменные

жанры учебника или учебного пособия, статьи, монографии, тезисы, аннотации, тексты диссертаций, рефераты, авторефераты, научная документация (план, отчет, обоснование, служебная записка и др.). Динамические ситуации, в основу которых заложена дискуссия, коррелируют с устными коммуникативными жанрами экзамена, научной дискуссии, консультации, семинара, а также письменными жанрами консультирования по электронной почте, рецензии, отзыва на статью, письменного экзамена и др. [там же].

В настоящей работе, вслед за Н. Г. Бурмакиной, под коммуникативным жанром лекции мы понимаем «публичное, предварительно подготовленное общение широко информированного в определенной исследовательской области адресанта с групповым адресатом с целью устно-вербального трансфера научных знаний» [там же]. Лекция относится к статической коммуникации и по мнению Х. Лимберга доля взаимодействия с аудиторией зависит от стиля лектора и продолжительности лекции (в менее продолжительных лекциях легче выстроить содержание в форме монолога, нежели в длительных) [Бурмакина, 2013].

1.4.2. Академическая лекция: основные конститутивные и характеризующие признаки. Открытая лекция как вид академической лекции

В современном образовательном процессе, лекция занимает одно из ведущих средств управления учебной деятельностью, которое влияет на эффективность образовательного процесса в целом. В настоящем исследовании мы рассматриваем лекцию в классическом варианте как одну из форм академического взаимодействия между преподавателем и студентами, и в частности, как особый тип аудиторного дискурса. Под аудиторным дискурсом понимается живой процесс коммуникации, актуализированная в условиях аудитории действительность, проявляющая

себя как в эксплицитных (вербальных и невербальных), так и в имплицитных коммуникативных средствах межличностного взаимодействия. Следует отметить, что аудиторный дискурс включает в себя как лекционное взаимодействие лектора и слушателей, так и семинарское, цель которых, средства, формы и методы взаимодействия разительно отличаются друг от друга. Ю. С. Воротникова отмечает, что в контексте лекционной интеракции и взаимодействия в рамках практических занятий социально-институциональные роли участников могут меняться [Воротникова, 2012].

Ю. С. Воротникова, проведя основательный анализ лекции как особого дискурсивного образования, сформулировала ряд положений.

1. По мнению автора, наиболее полным будет рассмотрение лекции как формы организации обучения в ВУЗе, ограниченной временными и пространственными рамками. Конститутивные элементы лекционного дискурса идентичны компонентам образовательного процесса: субъекты обучения (преподаватель и студенты), цели, конкретизированные в задачи лекции, содержание обучения, организованное взаимодействие между обучаемой аудиторией и лектором.

2. На лекции возможно использование разных методов обучения, выбор которых определяется различными факторами.

3. Лекционное преподавание требует особого лекционного мастерства, которое является одной из составляющих компетентности преподавателя высшей школы.

4. Эффективность лекции во многом обусловлена наличием непрерывного контакта с аудиторией, предполагающего постоянную готовность ответить на вопросы слушателей, создание атмосферы дискуссии, установки на совместную творческую деятельность.

5. Лекция в целом и её отдельные показатели должны соответствовать культуре социальных организаций, управлению деятельностью, стилю общения, принятых в той или иной национальной культуре.

6. На результаты обучения в высшей школе влияет воздействие лекций на мотивационную сферу студентов, их профессиональное и личностное развитие. То есть эффективность лекционного преподавания в университете воздействует на эффективность обучения в целом, качество высшего образования [Воротникова, 2012].

Н. Г. Бурмакина среди признаков, присущих лекционному дискурсу, выделяет следующие: публичность, официальность, асимметрия коммуникативных ролей адресанта и адресата, информативность общения, некритичное отношение к сообщаемому, совмещение устного и письменного модусов, временная заданность, применение стратегий управления вниманием (через использование средств адресованности и средств организации изложения) [Бурмакина, 2014].

Обобщив сведения, полученные на анализе положений, выдвинутыми исследователями Н. Г. Бурмакиной и Ю. С. Воротниковой, можно характеризовать лекцию как отдельный вид академического дискурса по следующим критериям: время и место, основная коммуникативная цель, ценности, участники и их роли.

1. *Время и место:* лекция разворачивается в научно-педагогической сфере общения, в публичной официальной обстановке. Как правило, интеракция происходит в аудитории высшего учебного заведения.

2. *Основная коммуникативная цель* - передача и популяризация научных знаний, которая служит главной цели академического дискурса – профессионально ориентированном взаимодействии, нацеленном на подготовку специалистов высокой квалификации.

3. *Ценности* лекционного дискурса соотносятся с ценностями академического дискурса - социализация нового члена общества и получение им профессии.

4. *Участники.* Традиционными участниками лекционного дискурса принято считать лектора (агент социального института) и слушателей (клиенты).

5. *Роли.* Участники характеризуются набором определенных ролей. Например, преподаватель (лектор) часто выступает не только в роли медиатора знания, т.е. в роли посредника, между научным знанием и концептуальной системой учащегося; роль учащегося заключается в усвоении научных знаний. Во многих случаях ему необходимо провести сбор и критическую выборку необходимого материала, структурировать информацию образом, который обеспечит наиболее адекватное отражение сущности феномена, освещаемого в лекции и позволит донести ее до слушателей в максимально понятной манере. В связи с этим Ю. С. Воротникова выделила следующие роли лектора: лектор-исследователь, лектор-наставник, лектор-эксперт, лектор- популяризатор.

- Лектор-исследователь, для которого характерно внедрение результатов собственных исследований в рамках лекции.
- Лектор-наставник, который пытается представить материал лекции образом, максимально эффективным для усвоения слушателями.
- Лектор-эксперт проводит лекцию в форме аналитического рассуждения с целью вычленить рациональное зерно из всего предлагаемого студентам материала совместно с аудиторией.
- Лектор-популяризатор всеми средствами пытается привлечь внимание студентов к предмету лекции с целью вовлечь аудиторию в своеобразный самостоятельный исследовательский процесс, развивая, таким образом, навыки работы обучаемых с научными данными [Воротникова, 2012].

В рамках академического общения, клиентом лекционного дискурса как правило выступает студент. Ю. С. Воротникова говорит о том, что во время лекции студент традиционно представляется как неактивный участник.

Однако, в зависимости от стратегии, избранной лектором, студенту могут присваиваться следующие роли: студент-исследователь, пассивный слушатель и студент-эксперт.

➤ *Студент-исследователь*. В процессе восприятия лекционного материала он, вероятно, будет спорить с лектором относительно правоты / целесообразности приводимых преподавателем теорий. Активно участвует в рефлексии.

➤ *Пассивный слушатель* будет прилагать минимум усилий для того, чтобы усвоить материал лекции либо по причине собственной низкой мотивации, либо вследствие некорректно организованной лектором подачи информации.

➤ *Студент-эксперт* проведет критический анализ каждого пункта лекции, высказывая все «за» и «против» с целью решить проблему, поставленную лектором в начале [Воротникова, 2012].

Приняв во внимание разницу в коммуникативных намерениях коммуникантов и их ролей в рамках лекционного дискурса, уместно говорить о противоречивости дискурсивного статуса лекции. Во-первых, если учесть обширный набор ролей лектора и его цель любыми лингвистическими и экстралингвистическими средствами донести до слушателей суть материала, преподаватели нередко используют элементы разговорного стиля несмотря на официальный характер лекционного дискурса. При этом происходит сдвиг с одного регистра на другой, влекущий использование повторов, синтаксических параллельных конструкций, тавтологий, вводных элементов и разговорных выражений. Во-вторых, лекционный дискурс несмотря на принадлежность к институциональному типу, поскольку обслуживает институциональную педагогическую коммуникацию, в зависимости от роли лектора варьируется от институционального до бытийного и бытового.

Изначально лекционная коммуникация подразумевала и до сих пор интенциально направлена на трансляцию знания от лектора к слушателям, но в современном образовательном пространстве лекция часто проходит на

принципах сотрудничества аудитории и оратора, что предполагает обратную связь участников интеракции, равно как авторский подход к ведению лекции со стороны преподавателя. В результате демократизации лекционного общения преподаватель может предложить студентам знания на материале актуальных для студента объектов и явлений на понятном этим студентам языке, провоцируя дискуссию на уровне бытийной интеракции. Если же лектор – личность, увлеченная своим предметом, то изложение материала может идти по линии персональных рассуждений оратора по проблематике лекции, что по стилевой окраске и прагматической сути больше напоминает бытийный дискурс, особенно если предмет лекции коррелирует с предметом личного научного исследования преподавателя.

Все вышеперечисленные особенности – результат дискурсивной трансформации лекционной интеракции за последние десятилетия.

Отношения между участниками лекционного общения как правило характеризуются статусной неравностью: автор лекции, занимая ведущую позицию в коммуникации, значительно превосходит аудиторию в осведомленности в предмете научного общения, обладает правом на коммуникативную инициативу. В то время как слушатели лишены возможности несанкционированно проявлять коммуникативную активность (как правило, не имеющую отношения к предмету лекции). Санкции в ответ на активность слушателей могут быть замечания лектора, призыв к тишине и т.п. Получить право высказаться студенты могут с согласия преподавателя, который может сам инициировать вступление аудитории в интеракцию, задавая вопросы.

В результате учета вышеперечисленных параметров можно вывести некоторые особенности лекционной коммуникации.

1. Речь преподавателя является разновидностью прямой коммуникации, когда между оратором и аудиторией нет пространственных или временных преград, следствием чего является синхронность восприятия

речи, а сама речь в аспекте принадлежности к тому или иному регистру варьируется от формальной академической до бытовой разговорной.

2. В процессе лекции характерно наличие «обратной связи», то есть возможность воспринимать реакцию аудитории непосредственно во время выступления и при необходимости корректировать его прагмалингвистическими языковыми приемами.

3. В лекционной ситуации в современном образовательном пространстве возможно отчётливое проявление личных качеств оратора, равно как и его эмоциональное воздействие на аудиторию путем использования языковых стилистических средств.

4. В лекционной интеракции довольно точно известен адресат сообщения, когда преподаватель имеет определенное представление о составе и особенностях аудитории, к которой он обращается. В этом смысле лекционное сообщение занимает промежуточное положение между межличностной коммуникацией, имеющей самый точный адрес, и массовой коммуникацией с весьма неопределенным адресом.

Отдельным видом академической лекции является открытая лекция. Некоторые характеристики открытой лекции полностью или частично совпадают с ключевыми признаками академической лекции. Например, открытая лекция, также, как и академическая, протекает в публичной официальной обстановке. Участниками академического лекционного взаимодействия выступают студенты, а в открытых лекциях слушателем может быть любой представитель общественности, социального института. Роли, выполняемые студентами, уместно отнести к любой категории слушателей. Среди слушателей открытой лекции могут быть как активные участники, так и пассивные. У академической и открытой лекции может быть общая цель: передача и популяризация научных знаний. Однако цель публичных лекций может носить также коммерческий, рекламирующий характер.

Главным отличием открытой лекции от лекции в ее классическом академическом проявлении заключается в том, что в открытых лекциях асимметричность отношений коммуникантов менее выражена, т.к. в составе слушателей лекции возможно присутствие слушателей, чьи пресуппозиции не уступают пресуппозициям лектора. Жанр открытой лекции приближен к жанру выступления с научным докладом.

Дискурсивно лекционный дискурс представляет собой комплексное явление, в котором сосредоточены характеристики различных видов дискурсов: от индивидуального бытового и бытийного, до академического монологического институционального, что обусловлено условиями протекания анализируемого вида взаимодействия (большая продолжительность, строгая заданность темы и необходимость максимального контакта коммуникантов с целью эффективной передачи информации слушателям и усвоения знаний реципиентами).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Вербальное и невербальное воздействие на чувства, мысли, поведение собеседника – одна из ключевых интенций, которая прослеживается в процессе коммуникативного взаимодействия. Для того, чтобы воздействие было осуществлено успешно и цель коммуникации была достигнута, необходимо производить отбор наиболее эффективных средств, т.е. строить процесс общения, базируясь на определенных коммуникативных стратегиях и тактиках. Исследованный нами теоретический материал позволяет заключить, что в современной лингвистике вопрос определения коммуникативных стратегий и тактик, а также их классификации остается нерешенным. В данном исследовании мы придерживаемся определения, данного О. С. Иссерс, которая полагает, что коммуникативная стратегия – это комплекс вербальных и невербальных действий, направленных на достижение коммуникативных целей, который включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана [Иссерс, 2008]. Коммуникативная тактика – это одно или несколько действий (вербальные / невербальные), которые способствуют реализации стратегии [там же].

Процесс коммуникативного взаимодействия может осуществляться в пределах межличностного общения или разворачиваться в рамках определенного социального института, в связи с этим социолингвистический подход к исследованию общения предлагает классифицировать все виды коммуникации на персональный и институциональный дискурс.

Одним из видов институционального дискурса является академический дискурс, который в настоящей работе определяется как «нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами, использующее определенную систему профессионально ориентированных знаков, учитывающее статусно-ролевые

характеристики основных участников общения (ученых как исследователей и/или преподавателей, а также студентов в сфере университетского образования), интерпретируемое как культурно маркированная система коммуникации» [Куликова, 2006]. Исследователи неоднозначно подходят к трактовке понятия, что привело к расхождению в терминологии и появлению таких реалий как «научный», «педагогический», «учебный» и др. виды дискурса. В настоящей работе мы используем термин академический дискурс для номинации «всей совокупности коммуникативных явлений, представленных в рамках взаимодействия субъектов научной и педагогической сфер деятельности» [Бурмакина, 2014].

Среди жанров, актуализированных в рамках академического дискурса, одним из ключевых является жанр лекции. В настоящей работе, вслед за Н. Г. Бурмакиной, под коммуникативным жанром лекции мы понимаем «публичное, предварительно подготовленное общение широко информированного в определенной исследовательской области адресанта с групповым адресатом с целью устно-верbalного трансфера научных знаний» [там же]. Отдельным видом академической лекции является открытая лекция. Главным отличием открытой лекции от классической академической лекции заключается в том, что в открытых лекциях асимметричность отношений коммуникантов менее выражена.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ НАУЧНЫМИ СОТРУДНИКАМИ УНИВЕРСИТЕТОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США

Стремительное развитие информационных технологий, позволило многим высшим образовательным учреждениям вывести учебные программы на новый уровень. Использование возможностей международной сети, позволило большому количеству ВУЗов по всему миру транслировать научное знание в режиме реального времени и передавать его широкой аудитории, состав которой выходит за пределы общности, принадлежащей университету.

Университеты Великобритании и США активно используют различные общественные мероприятия для привлечения новых потоков слушателей и популяризации научного знания среди представителей общественности. Создаются специальные онлайн курсы, с обширной библиотекой из материалов, разработанных в стенах британских и североамериканских университетов (например, курс OPENCOURSEWARE на базе Массачусетского технологического института). Открытая лекция (или как ее принято называть в англоязычной лингвокультуре «публичная лекция») - один из инструментов, который позволяет сделать высшее образование открытым и доступным для населения. Для университетов обеих стран характерна организация тематических циклов публичных лекций (например, Science & Cooking public lectures series, Harvard University, USA). Для участия в открытой лекции, как правило, слушателям необходимо совершить ряд действий, например, зарегистрироваться, а в некоторых случаях, внести взнос за участие (например, за участие в публичной лекции, организуемой Оксфордским университетом, необходимо оплатить порядка 80 – 90 фунтов). Как показал анализ информации о публичных лекциях, размещенной на сайтах ведущих университетов Великобритании и США, участие в большинстве случаев бесплатно.

На официальных сайтах многих университетах Великобритании и США размещена информация о предстоящей открытой лекции, например, приводится название лекции, информация о лекторе, времени и месте проведения мероприятия, условия участия и др. (University of Gloucestershire, Stanford University, University of California и т.д.). В некоторых случаях информация о назначении публичных лекций фиксируется на официальном сайте университета (University of Gloucestershire, University of California). Например, в университете Глостершир публичные лекции призваны представить публике наиболее выдающиеся работы и исследования.

Собранный нами практический материал представляет собой 40 англоязычных открытых видео лекций общей продолжительностью более 2 400 мин. Для исследования были отобраны лекции различной тематики (гуманитарной и естественнонаучной направленности), хронометраж которых варьируется в пределах от 20 до 90 минут. Для подробного анализа нами было отобрано 12 лекций продолжительностью 682 мин.

В собранный нами корпус материалов вошли лекции, прочитанные в университетах Великобритании (Oxford University, University of Bath, University of Cambridge, The University of Manchester, University of London) и США (Massachusetts Institute of Technology, Harvard University, Stanford University, University of California, Cornell University, University of Michigan, University of Washington, Vanderbilt University). Проанализированные лекции отличаются друг от друга тематической принадлежностью к определенному научному знанию (общественные, гуманитарные, точные и естественные науки), а также характеризуются разной продолжительностью (от 30 до 89 мин.).

Некоторые лекции разделены на несколько частей (вступительная часть, основная часть, заключение), каждую из которых вели представители разных социальных групп (например, заведующий факультетом и лектор от университета). В процессе анализа изучалась только та часть лекции, где

слово предоставлялось непосредственно научному сотруднику университета, что согласуется с целью нашего исследования – описать коммуникативные стратегии научных сотрудников, реализуемых в процессе открытой лекции.

В процессе наблюдения и изучения практического материала нами были определены следующие стратегии, реализуемые в процессе открытой лекции научными сотрудниками университетов Великобритании и США: *стратегия обучения, стратегия информирования, стратегия вовлечения* слушателей в образовательный процесс, *стратегия построения кооперативных отношений, стратегия конструирования авторитетности и стратегия побуждения.*

2.1. Коммуникативная стратегия обучения

Ведущей стратегией большинства проанализированных нами публичных лекций стала стратегия обучения, что связано с ключевым коммуникативным намерением организаторов открытых лекций и непосредственно самого лектора – донести информацию образовательного характера до слушателей. Для реализации стратегии обучения адресантом используются различные тактики, такие как *тактика демонстрации, тактика объяснения, описания, эксперимента, примера, тактика визуализации.*

Возможность применения электронного оборудования в процессе лекции стало причиной широкого применения в академической среде *тактики демонстрации* для передачи знаний, которая может осуществляться как с помощью вербальных средств, так и посредством экстралингвистических приемов. Например, для большей наглядности излагаемого материала лекторы могут использовать презентацию Power Point, в которую включены видео и фото материалы, различные изображения, диаграммы, схемы, формулы, скриншоты, а для удобства восприятия информация представляется в виде нумерованных и маркированных списков

[McKen, Rozenberga, 2017; Demaine, 2012; Edler, 2017; Guth, 2013; Newman, 2013; Desmond, 2015; Weitz, Roca, 2012]. Кроме того, благодаря тактике демонстрации лектор может показать слушателям различные артефакты такие как учебные, справочные материалы и пособия [Demaine, 2012]. В зависимости от специфики лекции, возможно проведение экспериментальных опытов на глазах у зрителей, повышающих эффективность и наглядность восприятия нового материала [Edler, 2017]. Некоторые лекторы благодаря доступу в Интернет могут наглядно продемонстрировать как пройти регистрацию на сайте, как пользоваться каким - либо ресурсом и т.д. [Desmond, 2015; McKen, Rozenberga, 2017]. В качестве других невербальных способов передачи демонстрационной информации выступает жестикуляция. Например, лектор может руками схематично изображать такие феномены как взрыв, противоположное направление, размер предмета и др. [Guth, 2013].

Для обращения внимания слушателей на демонстрационный материал используются указательные местоимения *that, this*: 1) *That's exactly what this guy's doing ...* [Newman, 2013]. 2) *So this is what it looks like* [Desmond, 2015]. 3) *These are all from Origami Design Secrets* (лектор указывает на изображения на слайдах), *this book by Robert Lang, which is on the recommended reading list*» (лектор держит в руках книгу) [Demaine, 2012]. 4) *So, this is a classic video that many of you guys might have seen over the years* [Gore, 2014]. 5) *This is the equation that describes how far the heat will be diffusing* [Batali, Weitz, 2016]. 6) *And that is transition that causes things to be cooked. So here are how things are backed* [Batali, Weitz, 2016]. Акцентировать внимание слушателей на демонстрационном материале помогают такие указательные конструкции, как «*here what you're seeing is*», «*here it is*», «*here are*»: 7) *Here what you're seeing is a robot having well not much yes a computer having learnt to do stunts on a remote – controlled helicopter then itself school right* [Newman, 2013]. 8) *Here it is* [Gore, 2014]. So *here are how things are backed* [Batali, Weitz, 2016]. 9) *Here are some dishes of various types*

[Fores, Weitz, 2016]. 10) Here are some typical heat diffusion constants of different kinds of food [Fores, Weitz, 2016]. Другими лингвистическими маркерами тактики демонстрации служат такие лексемы как глаголы «*to watch*», «*to see*», «*to look*»: 11) *It probably makes it a little more comfortable to watch the screen* [Guth, 2013]. 12) ... *And then it reproduces what you might have seen if you actually played that hand* [Desmond, 2015]. 13) *Look what happens* [Weitz, Roca, 2012]. 14) *Can you look at the screen again* [Weitz, Roca, 2012]. 15) *You can see the bacterial is here* [Gore, 2014]. 16) *But you see all the creases here are horizontal, vertical, or diagonal, 45 degrees. That makes it a lot easier to fold, a lot easier to find reference points. You see it falls nicely on a grid. But still you get an arbitrary tree structure* [Demaine, 2012].

Другая тактика, широко использующаяся для реализации стратегии обучения – *тактика объяснения*, которая служит для сопровождения и разъяснения нового материала. Среди потока речевых высказываний в речи лектора, коммуникативные ходы, иллюстрирующие тактику объяснения мы выделяли на основании наличия таких лингвистических маркеров как конструкция «*(something) is / are ...*», например: 17) *Pure is a university's research information system here at the University of Bath* [McKen, Rozenberga, 2017]. 18) *The idea is to bring together all the information all together we've got about the research here at the University at one place.* [McKen, Rozenberga, 2017]. 19) *Tanganyika is now of course Tanzania, mainland Tanzania* [Maconachie, 2012]. 20) *Surfactants are these molecules which contain two parts* [Edler, 2017]. 21) *This is the box pleating version of the tree method, which there's another question about ...* [Demaine, 2012]. 22) *And then a lot of this class is going to be focused on practice, which is how to actually implement these concepts on a day to day basis* [Desmond, 2015]. 23) *But you see all the creases here are horizontal, vertical, or diagonal, 45 degrees. That makes it a lot easier to fold, a lot easier to find reference points. You see it falls nicely on a grid.*

But still you get an arbitrary tree structure [Demaine, 2012]. So, the features that you want to try to pay attention to... so, this is a single cell that somehow is able to track this bacterial invader [Gore, 2014]. 24) So, this might seem fairly simple, but we ought to make sure we're talking about the same thing when we go through this. So, your stack size, it's the value of the chips in front of you. So that is fairly normal [Desmond, 2015]. 25) Melting chocolate cake is cake that cooked on the outside but uncooked on the inside [Fores, Weitz, 2016]. 26) So D is the diffusion coefficient. It tells how fast diffusion is. Time is a linker of time [Fores, Weitz, 2016]. 27) The specific heat is how much heat is required to change the mass of some object be at the ice, or the water, or the alcohol or the rocks. How much is required to change the mass of something by one degree. Why is that? And the reason is the ice undergoes a phase change: it melts; it changes from ice to water and it takes and enormous amount of heat [Weitz, Roca, 2012].

Иногда объясняющей структуре «*something is / are ...*» предшествует вопросительное предложение, на которое лектор дает ответ в виде разъяснения: 28) *So, what actually is a bubble? Well of course it's soup and water, and air. And if you look very closely, if you could look very closely then you'd find that it is made of the molecules which are self-organized* [Edler, 2017].

Другими маркерами тактики объяснения в проанализированном нами материале стали такие лексемы как глаголы «*to cover*», «*to stress*», «*to locate*»: 29) *There is a couple of things that I'd like to cover before briefly ... I think it gives a little bit context and background of some of the issues that come out in the film* [Maconachie, 2012]. 30) *But one thing I want to stress is I brought up this general idea of systems biology. How it is that function arises from interactions of smaller, simpler parts? I think it's very important right at the beginning to be clear that there are really I'd say two distinct communities that self – identify as studying systems biology* [Gore, 2014]. 31) *Consequentialist moral reasoning locates morality in the consequences of an act. In the state of the world that will result from the thing you do* [Sandel, 2017]. 32) *Categorical moral reasoning locates*

morality in certain absolute moral requirements in certain categorical duties and rights regardless of the consequences [Sandel, 2017].

Тактика описания в большинстве случаев используется лекторами для того, чтобы осветить структуру занятия. Данная тактика упорядочивает представление слушателей об открытой лекции и реализуется посредством ознакомления аудитории с планом лекции, в процессе которого лектор дает краткий комментарий каждому пункту. Для представления своих намерений лектор может использовать глагол будущего времени «*will*» и конструкцию будущего времени «*is / are going to do smth*»: 33) *So, we'll do bit a presentation at the beginning, and then we get each log into Pure to have a look at this* [McKen, Rozenberga, 2017]. 34) *What we are going to cover today is how to log on. We will show how to add data to the system. We'll focus on two particular types that are most relevant which are outputs and activities* [McKen, Rozenberga, 2017]. 35) *Today we are going over TreeMaker, folding polyhedra, folding checkerboards and Origamizer* [Demaine, 2012]. 36) *This week we gonna talk about heat transfer* [Fores, Weitz, 2016]. 37) *We're going to talk about transition temperature as a browning reaction* [Fores, Weitz, 2016]. 38) *So today the topic is energy, temperature and heat, this is a topic for the following week at the class and what we're going to do* [Weitz, Roca, 2012]. 39) *Tonight at this week in class we'll be discussing these things and in class we'll make a Ricotta Cheese* [Weitz, Roca, 2012].

Для акцентирования внимания слушателей на последовательности структурных элементов лекции применяется наречие «*then*»: 40) *So, we'll do bit a presentation at the beginning, and then we get each log into Pure to have a look at this.* Последовательность лекции может также обозначаться порядковыми числительными, например, «*the first*»: 41) *So, the first part of the talk will be a little bit background contexts on Agricultural for development in Africa. This of course has a long rich history. And there is a long history of exploitation in Africa* [Maconachie, 2012]. Для информирования слушателей о

количество пунктов лекции, о которых лектор намеревается говорить, используются числительные: 42) *So, four parts to this talk and there's a bit of an obvious pun here on where* [Newman, 2013].

В некоторых случаях адресант описывает структуру лекции подчеркивая свое намерения повествовать о каком-либо явлении глаголом «*to want*»: 43) *I want to talk some about the evidence for inflation. So far I've described what inflation is and I'm sort of done describing what inflation is for today* [Guth, 2013]. 44) *Tonight by way of introduction I want to tell you something about how heat is transferred* [Weitz, Roca, 2012]. Речевой ход, относящийся к тактике описания структуры может содержать саму лексему «*a structure*»: 45) *So, turn to structure of my presentation this evening. As I said the film will be the main highlight* [Maconachie, 2012].

Тактика проведения эксперимента обеспечивает наглядность изучаемого явления. Использование тактики характерно в естественно научных лекциях, где есть возможность показать действие природных законов на практике. Например, лектор может провести химический или физический опыт на глазах у слушателей. Тактика проведения эксперимента сопровождается речевыми ходами, включающими глагол «*to show*» или существительное «*an experiment*»: 46) *I hope that I even be able to show you a growth of the polymer* [Edler, 2017]. 47) *Let's actually do a little experiment* [Weitz, Roca, 2012].

Тактика приведения примера используется для иллюстрации примерами определенного явления, речь о котором ведется в лекции. Наиболее часто тактика приведения примера маркируется такими лексическими единицами как существительное «*an example*» или вводная фраза «*for example*»: 48) *One good example I think of a colonial projects with economic motivations was Groundnuts Scheme in Tanganyika* [Maconachie, 2012]. 49) *So let's have some example applications of where this is really important* [Newman, 2013]. 50) *And I think it's probably easiest to just go*

through some examples. 51) I think I have another example [Demaine, 2012]. 52) When you get a bacterial infection, for example, this white blood cell is going to chase the bacterium and eat it up before it can divide and harm you. So that's an example of the kinds of remarkable behavior that can be implemented even just by a single cell [Gore, 2014]. 53) ... And another good example of backing ... [Batali, Weitz, 2016].

Иногда для погружения слушателей в процесс лекции лекторы просят представить определенную ситуацию. *Тактика визуализации* определялась наличием в речевом ходе адресанта глагола «*to imagine*»: 54) *Imagine you wanted to take all the connectivity of a human brain, okay, I'm not saying we simulate the brain, I'm just saying imagine you two all the switching that happens in a human brain ...* [Newman, 2013]. 55) *Imagine we had this hand okay and let's count how many joints we have to control right so we've got five fingers and three joints so that's 15* [Newman, 2013].

2.2. Коммуникативная стратегия вовлечения

В связи с тем, что взаимодействие с аудиторией повышает уровень эффективности лекции, многие лекторы прибегают к стратегии вовлечения слушателей в образовательный процесс. Данная стратегия обеспечивает контакт и обратную связь лектора, и аудитории, благодаря которым можно определить качество восприятия материала. Для того чтобы вовлечь слушателей в образовательный процесс лектор прибегает к использованию тактики *вопроса, демонстрации, визуализации, рассказа, опроса, представления, тактика соревнования и вознаграждения*.

Тактика вопроса реализуется посредством уточняющих вопросов: 1) *Has anybody logged into Pure?* [McKen, Rozenberga, 2017] 2) *How many of you have heard of ORCHID?* [McKen, Rozenberga, 2017] 3) *Is there any question at that point of the system?* [McKen, Rozenberga, 2017] 4) *Any pre-class*

questions? Questions of active learning? [Gore, 2014] 5) *Are there any questions about where we are so far? What we've said? Expectations, prerequisites?* [Gore, 2014] Таким образом, лектор получает информацию о том, были ли знакомы слушатели ранее с предметом излагаемого материала, имеются ли у них вопросы, касающиеся предмета лекции и т. д. [McKen, Rozenberga, 2017] Тактика вопроса позволяет лектору получить некоторую информацию об аудитории слушателей (например, ее состав): 6) *How many of you have come to a lecture before this?* [Batali, Weitz, 2016] 7) *Let me ask, how many people actually came last week lecture which was on Tuesday?* [Fores, Weitz, 2016] 8) *Who hasn't been to one of these lectures before?* [Fores, Weitz, 2016] Кроме того, исполнение данной тактики помогает лектору узнать мнение слушателей об исследуемой им проблеме, посредством ответов адресатов на ряд вопросов: 9) *Some questions for reflection:* 1) *How can farmers' positions in global supply chains be improved? How can fairtrade help?* 2) *How can private (foreign direct) investment play a more positive role in agricultural development and protecting rural livelihoods in the developing world?* [Maconachie, 2012] Лектор может задать слушателям вопрос, ответ на который предполагает рассуждение: 10) *Here's our first question: what's the right thing to do? What would you do?* [Sandel, 2017]

Тактика демонстрации раскрывается в использовании лекторами ярких изображений, демонстрировании видеофильмов, Power Point презентаций, необычных и запоминающихся фотографий [Maconachie, 2012; Newman, 2013; Fores, 2016]. Для обращения внимания зрителей на презентационный материал используются указательный лексические единицы, например: 11) *Here are some dishes of various types* [Fores, Weitz, 2016].

Для усиления эффекта вовлеченности в лекционный процесс иногда применяется тактика визуализации. Таким образом лектор просит представить себе определенную ситуацию или поставить себя на место

другого человека. Тактика визуализации может маркироваться повелительной формой глагола «to imagine»: 12) *Imagine you wanted to take all the connectivity of a human brain, okay, I'm not saying we simulate the brain, I'm just saying imagine you two all the switching that happens in a human brain ...* [Newman, 2013]. 13) *Imagine we had this hand okay and let's count how many joints we have to control right so we've got five fingers and three joints so that's 15* [Newman, 2013]. Лектор может попросить слушателей представить себя в роли человека, которому предстоит совершить сложный выбор: 14) *Suppose you are the driver of a trolley car and your trolley car is hurdling down the track at sixty miles an hour. At the end of the track you notice five workers working on the track. You tried to stop but you can't, your brakes don't work. You feel desperate because you know that if you crash into these five workers they will all die. Let's assume you know that for sure. And so you feel helpless until you notice that there is off to the right a side track and at the end of that track there's one worker working on the track. You're steering wheel works so you can turn the trolley car if you want to onto this side track killing the one, but sparing the five* [Sandel, 2017].

Излагаемая информация также может быть обличена в форму рассказа: 15) *This is a course about Justice and we begin with a story. Suppose you are the driver of a trolley car and your trolley car is hurdling down the track at sixty miles an hour. At the end of the track you notice five workers working on the track. You tried to stop but you can't, your brakes don't work. You feel desperate because you know that if you crash into these five workers they will all die. Let's assume you know that for sure. And so you feel helpless until you notice that there is off to the right a side track and at the end of that track there's one worker working on the track. You're steering wheel works so you can turn the trolley car if you want to onto this side track killing the one, but sparing the five* [Sandel, 2017].

Вовлечь аудиторию в процесс восприятия лекционного материала можно применяя тактику опроса, которая повышает уровень взаимодействия слушателей и лектора. Особенно эффективна тактика опроса

с включенной просьбой совершить какое – либо движение, например, поднять руку или встать с места: 16) *How many of you are from Physics Department? Engineers?* (участники поднимают руки) [Gore, 2014]. 17) *Just a show of hands, how many of you are undergraduates?* [Gore, 2014] 18) *How many would turn the trolley car onto the side track? Raise your hands. How many wouldn't? How many would go straight ahead? Keep your hands up, those of you who'd go straight ahead* [Sandel, 2017]. 19) *Who's willing to volunteer a reason? Go ahead, stand up* [Sandel, 2017].

Иногда стратегия вовлечения используется для популяризации научного материала и удобства его восприятия разнородной аудиторией. Во встречаенных нами примерах в процессе реализации данной стратегии могут применяться *тактика проведения соревнования и тактика вознаграждения*.

Тактика проведения соревнования способствует созданию атмосферы соперничества и вовлечения слушателей лекционный процесс. Тактика соревнования и тактика вознаграждения позволяет в игровой форме освежить в памяти пройденный ранее материал. Например, в лекции «Confluence» (Harvard University) стратегию развлечения реализуют *тактика соревнования и тактика вознаграждения*. Лектор проводит викторину с вознаграждением за правильный ответ на вопрос (денежное вознаграждение в размере 15 долларов или книга). В лекции «Parmigiano – Encrusted Cotechino» (Harvard University, USA) лектор применяет тактику соревнования и вознаграждения, которые усиливают взаимодействия между слушателями и лектором. Профессор проводит викторину, которая призвана освежить знания слушателей и повторить пройденный материал: 20) *We always do a quiz* [Batali, Weitz, 2016].

Кроме того, для реализации стратегии вовлечения лектор может использовать *тактику представления*. Сообщая слушателям информацию о том, что в лекции примет участие известный медийный человек, являющийся создателем серии лекций, в которой присутствующие принимают участие,

лектор, таким образом, совершают вовлекающий маневр, обеспечивающий живой интерес аудитории к лекции: 21) *We're super fortunate to have Mario Batali here. <апплодисменты> Exactly* [Batali, Weitz, 2016].

Несмотря на то, что большая часть лекторов пытается вовлечь слушателей в образовательный процесс, не во всех лекциях прослеживается высокий уровень взаимодействия лектора и слушателей. Например, в лекции «Geometric Folding Algorithms: Linkages, Origami, Polyhedra. Class 4: Efficient Origami Design» (Massachusetts Institute of Technology, USA), взаимодействие лектора и аудитории практически отсутствует, за исключением момента, когда лектор попросил слушателей ответить на вопрос верно ли его утверждение или нет: *I claim that no matter where put L in the Plan. Anywhere in the plan... I can choose X and choose L so these two [нрзб.] exactly correct. Do you believe me? No. Really? How many people think it's obvious?* (окидываем взглядом аудиторию). A couple [Demaine, 2012].

Подобная ситуация низкого уровня интеракции прослеживалась в лекции «Inflationary Cosmology: Is our Universe Part of Multiverse?» (MIT). Однако в данной лекции слушатели были более активны и сами задавали лектору интересующие их вопросы, на которые он отвечал.

2.3. Коммуникативная стратегия построения кооперативных отношений.

Стратегия построения кооперативных отношений стала одной из самых часто используемых стратегий. Данная стратегия помогает лектору наладить контакт с аудиторией и создать наиболее благоприятную атмосферу для восприятия информации. Для реализации данной стратегии используются тактики благодарности, представления, комплименты, шутки, рассказы, демонстрации и тактика похвалы.

Тактика благодарности маркируется такими лексическими единицами как глагол «*thank you*»: 1) *I was going to introduce myself at the beginning but*

you've pretty much done for me. Very nice. Thank you. [Maconachie, 2012] 2) Thank you for the kind introduction and I'm very happy to be here today [Edler, 2017]. 3) First of all thank you very much for coming [McKen, Rozenberga, 2017]. 4) First of all, thank you very much for those kind words and thank you for coming [Newman, 2013]. 5) Vice – chancellor thank you very much for those very very kind words and thank you all for coming [Newman, 2013]. 6) It's not warm out there so thank you very much and I will try and make it worthwhile braving that weather [Newman, 2013]. 7) Oxford is a wonderful place not least because of the wonderful people I have a pleasure of working with my colleague Ingmar Posner, Andrew Zisserman <...> and very importantly the mobile robotics group who are here, thank you very much this talk is all possible because of you [Newman, 2013]. 8) And the sponsors. I need to say thank you to the sponsors you are here, you know who you are so good job thank you very much. A lot of what we do is only possible because of your input [Newman, 2013].

Для создания благоприятного фона лекторы часто сообщают некоторую информацию о себе, реализуя *тактику представления*. Лектор может сообщить свои персональные данные такие как имя и фамилия; часто сообщается информация профессионального характера, такая как должность и научное звание лектора: 9) *My name is Roy Maconachie and I'm a leader of international development here at the University of Bath in the Department of Social & Policy sciences.* 10) *My name is Jeff Gore. I'm an assistant professor in the physics department* [Desmond, 2015]. Кроме того, лектор может проинформировать слушателей о своих предпочтениях и интересах: 11) *I'm really delighted to be able to be given this lecture to you today of the topic that I'm really passionate devote myself* [Maconachie, 2012]. 12) *I was interested in science but the question was what kind of science I would take up* [Edler, 2017]. Лектор может поделиться со слушателями информацией о том, откуда он

родом: 13) *So, I was born in Ottawa, Ontario and my parents then moved to Toronto when I was quite young* [Edler, 2017].

Комплимент аудитории служит еще одним способом построения благоприятных кооперативных отношений между лектором и слушателями. 14) *So, great to see everyone here today!* 15) *I'd really like to hear your thought about the film and how this influences on your perception of Fairtrade.* В данных речевых ходах прослеживается стремление лектора подчеркнуть значимость слушателей и их мнения для него [Maconachie, 2012]. В коммуникативных ходах, реализующих тактику комплимента встречаются такие прилагательные как «*wonderful*», «*kind*», «*beautiful*», «*delighted*» и др.: 16) *Oxford is a wonderful place not least because of the wonderful people I have a pleasure of working with my colleague Ingmar Posner, Andrew Zisserman <...> and very importantly the mobile robotics group who are here, thank you very much this talk is all possible because of you* [Newman, 2013]. 17) *It is really kind of you to come so far. Really.* 18) *I really happy because this is the first time in the class that we've been doing it now something like 6 years. That we have the representative of an Asian cuisine. So I'm really delighted that you could come* [Fores, Weitz, 2016]. 19) *I'm going to introduce Margarita and I may jump up and give you some examples of some of the things about diffusion while she is talking but I'd rather do with her beautiful dishes. Margarita, so pleasure to have you* [Fores, Weitz, 2016].

Тактика шутки также используется во время осуществления стратегии построения кооперативных отношений. Например, лектор может шуткой отреагировать на неверный ответ участников лекции: 20) *Are you guessing? Did you guess? Oh, good guess* [Batali, Weitz, 2016]. 21) *You know this supposed to be a quantitative class. You don't guess the numbers you are supposed to know the numbers* [Batali, Weitz, 2016]. 22) *You have to clap twice* [Batali, Weitz, 2016]. Кроме того, данная тактика может быть использована в качестве реакции лектора на неловкую ситуацию. Например, в лекции «*How*

Fair is Fairtrade? Ethical cocoa production and gender in Ghana» после просмотра видеофильма, автоматически загрузилось следующее видео, которое лектор поставил на паузу. В данной ситуации он не растерялся и применил *тактику шутки*: 23) *We can watch this if you want, I don't know* [Maconachie, 2012]. Тактика шутки также способствует разрядке обстановки: 24) *So, I didn't have any drink before* [Fores, Weitz, 2016].

Для сокращения дистанции между лектором и слушателями применяется *тактика рассказа*, благодаря которой происходит знакомство слушателей с некоторыми фрагментами из личной жизни автора лекции: 25) *Often when I'm lecturing there is a small group of people somewhere at the back rows who discuss furiously a various points. Finally, one of them asks me a question that has been troubling them all this time. And the question usually starts with: Karen, we've been placing bid where is your accent from?* [Edler, 2017] 26) *I also had the fortunate chance to attend Girls State High school where we had a very large physics class and very supportive physics teacher ... also I admit that the uniform had rather scared me for lifeless* [Edler, 2017]. Весь рассказ подкреплен фотографиями из личного архива академика, использование которых реализует *тактику демонстрации* [Edler, 2017].

В открытой лекции «The moral side of murder» (Harvard University, USA) лектор реализует стратегию построения кооперативных отношений через *тактику похвалы*: 27) *Ok, it is a hard question, you did well. You did very well* [Sandel, 2017].

2.4. Коммуникативная стратегия конструирования авторитетности

Некоторые лекторы реализуют стратегию конструирования собственной авторитетности, что на наш взгляд вызвано стремлением добиться признания аудиторией вклада исследователя в развитие науки. Стратегия конструирования авторитетности позволяет исследователю

обрести имидж опытного исследователя – практика и получить от аудитории признание личного вклада в развитие науки или же способствует созданию имиджа остроумного оратора, что используется для сокращения дистанции между слушателями и лектором.

В процессе следования данной стратегии лекторами проанализированных лекций использовались такие тактики как *тактика акцентирования внимания* на личном вкладе в дело, *тактика демонстрации*, *тактика использования академической одежды* и *тактика шутки*.

Используя тактику *акцентирования внимания*, лектор может подчеркнуть свой вклад в исследование проблемы, которой посвящена лекция. Частое использование личных притяжательных местоимений свидетельствует о причастности автора к изучению предмета лекции: 1) *My own research has engaged with these debates for many years* [Maconachie, 2012]. 2) *My research explores the social, political and economic aspects of food production and national resource management more widely* [Maconachie, 2012]. Кроме того, лектор фокусирует внимание слушателей на том, что тема ему очень интересна, маркируя свою заинтересованность прилагательными «passionate», «delighted»: 3) *And I'm really delighted to be able to be given this lecture to you today of the topic that I'm really passionate devote myself* [Maconachie, 2012].

Для конструирования авторитетности также может использоваться вспомогательная *тактика демонстрации*, которая позволяет лектору продемонстрировать результат своей работы, например, видеофильм [Maconachie, 2012].

Кроме того, для конструирования авторитетности может применяться невербальная *тактика использования академической одежды* в образе исследователя, которая помогает лектору придать статусность и престижность внешнему виду.

Стратегия конструирования авторитетности помогает автору лекции создать имидж остроумного оратора, который способствует установлению контакта и кооперативных отношений лектора и аудитории. Для этого может быть использована *тактика шутки*, реализуя которую лектор может изменять интонационную окраску своего повествования. Однако, стоит заметить, что шутки лектора должны быть уместны и понятны аудиторией; они внедряются в лекционный процесс неразрывно от контекста лекции: 4) *And you might notice as soon as you log in that the MIT League, Poker Theory and Analytics, is already at the top. That's not just for us. That's for everyone. Anyone in the world who logs into Poker Stars and looks at home games has the MIT League at the top, which I think is really cool.* 5) *These type passive are not pronounceable words so the community generally came up with different words to describe these.*

2.5. Коммуникативная стратегия информирования

В качестве инструмента донесения информативных сообщений до слушателей, лекторы часто прибегают к использованию стратегии информирования. С помощью данной стратегии лекторы сообщают личную информацию и некоторую информацию организационного характера. В процессе реализации стратегии информирования в британском и американском лекционном дискурсе используются *тактики представления, объявления и приветствия*.

Наиболее часто информативный элемент встречался при реализации *тактики представления*. Таким образом, у лектора появляется возможность сообщить слушателям информацию личного характера. Например, лектор может сообщить участникам лекции персональную (имя и фамилию) и профессиональную (должность) информацию: 1) *I'm Kevin Desmond. I'm going to be the instructor. Paul Mende is the faculty advisor* [Desmond, 2015]. 2) *My name is Jeff Gore. I'm an assistant professor in the physics department*

[Gore, 2014]. 3) *My name is Katy McKen. I'm head of research innovation services here at University [McKen, Rozenberga, 2017]. 4) I'm Dave Weitz. And before I begin we have to acknowledge our sponsors [Weitz, Roca, 2012].* Помимо сообщения информации о себе, лектор также может представить других участников лекции (коллегу, другого лектора, знаменитого гостя, спонсоров и др.): 4) *I'm also joined by my colleague Dace <...> [McKen, Rozenberga, 2017]. 5) And so now let me introduce Mario Batali, Mario, hello [Batali, Weitz, 2016]. 6) I'm Dave Weitz. And before I begin we have to acknowledge our sponsors [Weitz, Roca, 2012]. We very pleased to have Margarita Fores here [Fores, Weitz, 2016]. 7) With that introduction let me turn it over to Joan and Jordi Roca. Gentlemen [Weitz, Roca, 2012]. 8) <...> my colleague Ingmar Posner, Andrew Zisserman, Steve Roberts, Mike Benjamin, Janet and very importantly the mobile robotics group who are here, thank you very much this talk is all possible because of you [Newman, 2013]. Кроме того, лектор может проинформировать слушателей о месте его профессиональной деятельности: 9) *My name is Roy Maconachie (имя) and I'm a leader of international development (занимаемая должность) here at the University of Bath in the Department of Social & Policy sciences (место работы) [Maconachie, 2012].* Также лектор может передать сведения о принадлежности конкретной лекции к определенной серии лекций: 10) *And it's (данная лекция) a part of the Minerva lectures series [Maconachie, 2012].**

Для сообщения информации организационного характера некоторыми лекторами применяется *тактика объявления*. Например, данная тактика может использоваться для извещения о времени и месте проведения занятий, а также о свободном времени, в которое лектор может проконсультировать слушателей по возникнувшим вопросам: 11) *Welcome to 15. S50, poker Theory and Analytics. So this is going to be Monday, Wednesday, Friday from 3:30 to 5:00 [Desmond, 2015]. 12) I just got a room for a review session on Tuesday, Thursday for anyone who needs to catch up a little bit. The class is here, 4370*

[Desmond, 2015]. В отдельных случаях тактика объявления использовалась для информирования о структуре лекции: 13) *Before I introduce her first will be a lecture of the Science* [Fores, Weitz, 2016]. Также лектор может прибегать к данной тактике в случае сообщения о грядущих мероприятиях или о лицах, имеющих к нему отношение: 14) *And a few announcements. Next week we have Bill Yoses. He used to be the White House Chef. And has become a big fan of science & cooking, comes every year* [Fores, Weitz, 2016]. 15) *One other announcement, next Monday there is a special lecture. Albert "Prodigy" Johnson. He is giving a lecture at 4 PM, so you can go his lecture and then come here* [Fores, Weitz, 2016].

Иногда определенная информация сообщается в приветственной части лекции. К примеру, используя *тактику приветствия* некоторые лекторы информировали слушателей о названии лекции: 16) *So, welcome to systems biology* [Gore, 2014]. 17) *Welcome to 15. S50, Poker Theory and Analytics*. Или, например, в приветственном сообщении автор может сообщить слушателям об окончании цикла лекций в семестре: 18) *Welcome to the final lecture of this term class* [Batali, Weitz, 2016].

2.6. Коммуникативная стратегия побуждения к действию

Стратегия побуждения к действию встречается крайне редко, т. к. проанализированный нами материал носит больше информативный и обучающий характер, нежели побудительный. Например, лектор университета Бат (University of Bath, UK) в лекции «*Pure training for post-graduate research students*» помимо стратегии обучения использует стратегию побуждения, что обусловлено его коммуникативным намерением побудить новых гипотетических пользователей пользоваться программой в исследовательских целях. Стратегия побуждения в данном случае

осуществляется, главным образом, через *тактики демонстрации и тактики объяснения преимуществ*.

Тактика демонстрации позволяет слушателям убедиться в простоте и эффективности использования системой хранения исследовательских данных *Pure*. Автор использует PowerPoint презентацию для большей наглядности материала; использует скриншоты разделов программы. Кроме того, в режиме реального времени лектор показывает аудитории, как пользоваться программой: 1) *At this point I'd like to leave the presentation and I'd like to try to log on to Pure* [McKen, Rozenberga, 2017].

Тактика объяснения преимуществ программы проявляется посредством перечисления преимуществ, которые даст использование данной программы: 2) *And, why should you use Pure? It is the way of how to keep track of your research achievements: you can create a CV in Pure that automatically updates* [McKen, Rozenberga, 2017]. 3) *To have an information about your conferences presentation* [McKen, Rozenberga, 2017]. 4) *You can also if you will finish your study and going to enter an academy in somewhere else you can also take it download from Pure* [McKen, Rozenberga, 2017].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Ключевыми фигурами лекционного академического дискурса Великобритании и США являются лектор (агент) и слушатели (клиенты). Лекция разворачивается в публичной обстановке, хорошо оснащенной техническим оборудованием (компьютер, проектор, демонстрационный экран и т.д.), что позволяет лектору задействовать аудио-визуальные каналы восприятия слушателей для повышения эффективности образовательного процесса.

Подводя итог, мы определили, что наиболее распространенной стратегией стала стратегия обучения (Рисунок 1).

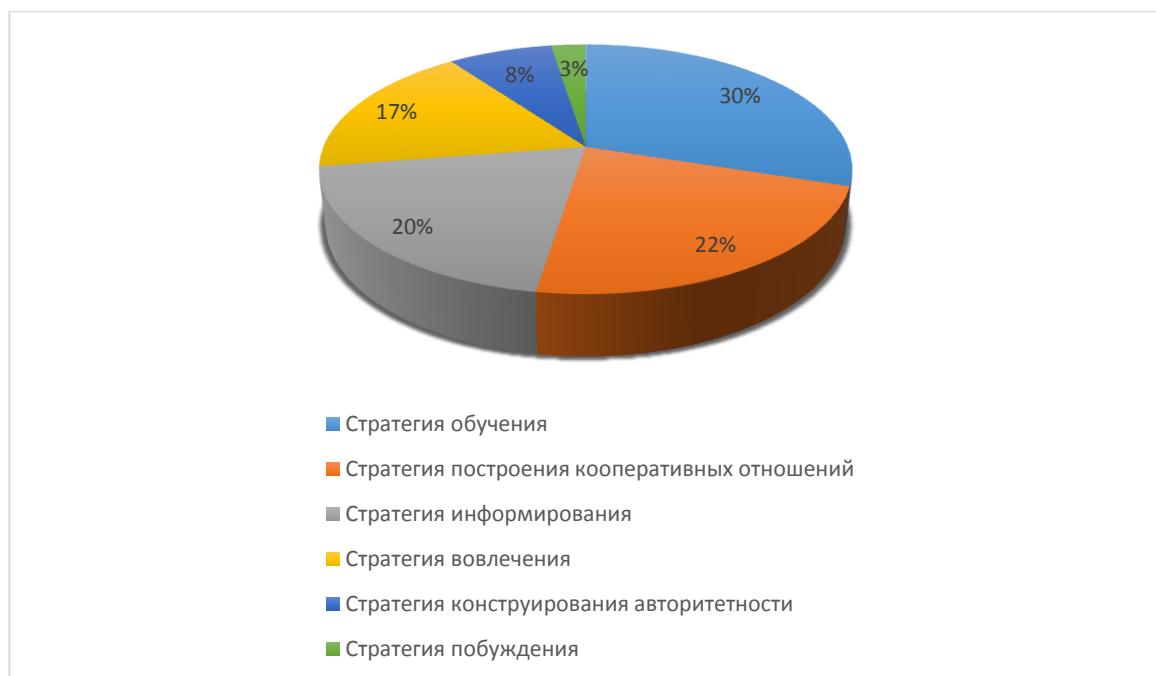


Рисунок 1. Коммуникативные стратегии, реализуемые научными сотрудниками в открытых лекциях в университетах Великобритании и США

Мы считаем, что данная частотность обусловлена имплицитным предназначением публичной лекции – транслированием информации образовательного характера. Для реализации данной стратегии, лекторы прибегают чаще всего прибегают к тактикам демонстрирования (используют изображения, фото и видеоматериалы, различные презентационные

материалы, схемы, графики и т. д.), что позволяет эффективно задействовать не только аудиальный, но и визуальный канал восприятия новой информации. Другими наиболее часто используемыми тактиками стали тактика объяснения и описания лекции.

Второй по частоте встречаемости стала стратегия построения кооперативных отношений, в связи с тем, что немаловажным фактором в процессе восприятия нового материала является общее настроение лектора и аудитории. Для создания благоприятного фона, лекторы очень часто прибегают к данной стратегии, реализуя ее посредством тактики приветствия, представления, комплимента, шутки, рассказа, тактики сокращения дистанции и тактики оказания помощи.

В большую часть лекций включен информативный элемент. Лекторы реализуют стратегию информирования посредством использования тактики объявления, представления, приветствия, тем самым обеспечивая аудиторию информацией личного и организационного характера.

Эффективность лекции часто обусловлена высоким уровнем взаимодействия лектора с аудиторией. Большинство лекторов прибегают к стратегии вовлечения слушателей в процесс лекции, обеспечивая непрерывный контакт с аудиторией, создавая атмосферу дискуссии. Именно поэтому данная стратегия становится третьей по частоте встречаемости. Для осуществления данной стратегии использовались тактики вопроса, опроса, игры, вознаграждения, тактики демонстрирования и практического применения.

В некоторых случаях выполняется стратегия конструирования собственной авторитетности, что на наш взгляд вызвано стремлением добиться признания аудиторией вклада исследователя в развитие науки. Реализуют данную стратегию тактика демонстрации, акцентирования внимания на личном вкладе в развитие дела, тактика рассказа.

В связи с тем, что подавляющее большинство проанализированных нами лекций носят больше информативный характер, нежели побудительный, наименее частотной оказалась стратегия побуждения. Стратегия побуждения осуществляется посредством применения тактик демонстрирования и тактики объяснения преимуществ.

В процессе лекции осуществляется не менее трех разных стратегий и для эффективности их реализации лекторы прибегали к использованию различных тактик. Кроме того, одна и та же тактика могла использоваться в процессе следования разных стратегий (например, для реализации стратегии конструирования авторитетности и стратегии обучения применялась тактика демонстрации). Наиболее часто встречающейся стала тактика демонстрации, которая позволяет лектору задействовать не только аудиальные, но и визуальные каналы восприятия слушателей, что повышает эффективность образовательного процесса (Рисунок 2). Лекторы также часто прибегают к тактикам описания и объяснения.

Проанализировав лекции отличающиеся друг от друга продолжительностью и тематической принадлежностью к разным научным направлениям (естественные, точные, общественные и гуманитарные науки), мы пришли к выводу, что коммуникативные стратегии могут быть универсальными для открытых лекций вне зависимости от вышеперечисленных параметров. На наш взгляд, выбор определенных стратегий и тактик обоснован личностными качествами лектора, темы лекции, технической оснащенности места проведения лекции, а также норм, предписанных определенным университетом.

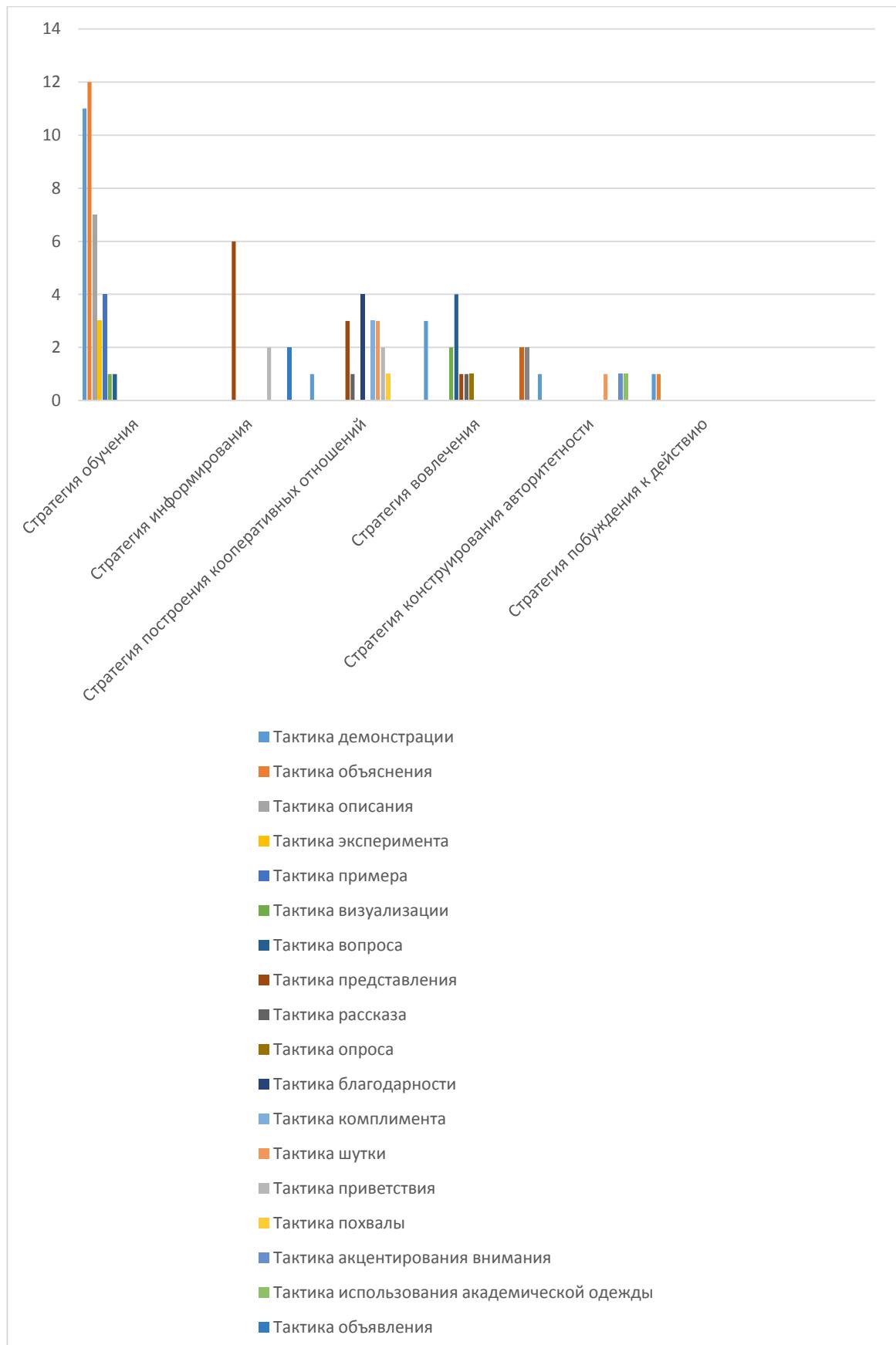


Рисунок 2. Использование коммуникативных тактик для реализации коммуникативных стратегий в открытых лекциях университетов Великобритании и США

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей работе мы рассмотрели функционирование коммуникативного жанра открытой лекции в рамках англоязычного академического дискурса. Кроме того, мы проанализировали коммуникативные стратегии и тактики, используемые участниками данного вида дискурса в процессе построения коммуникативного взаимодействия. На основании проанализированного материала мы сделали следующие выводы:

1. Наиболее распространенной стала стратегия обучения, что на наш взгляд связано с реализацией имплицитного предназначения публичной – трансляцией научного знания и информации образовательного характера. Для осуществления данной стратегии, лекторы прибегают к тактикам объяснения, описания, демонстрации и тактике эксперимента. Второй по частоте встречаемости стала стратегия построения кооперативных отношений, что обусловлено высокой значимостью дружелюбной атмосферы и благоприятных взаимоотношений лектора и аудитории в процессе восприятия нового материала. Вышеуказанная стратегия реализуется посредством использования тактики приветствия, представления, комплимента, шутки и тактики рассказа.

2. В большую часть лекций включен информативный элемент, что предопределило широкую распространенность использования стратегии информирования, благодаря которой слушатели получают информацию личного и организационного характера. Настоящая стратегия реализуется посредством применения тактик объявления, представления или приветствия.

3. Эффективность лекции часто обусловлена высоким уровнем интеракции лектора и аудитории. Большинство лекторов прибегают к стратегии вовлечения слушателей в процесс лекции, обеспечивая непрерывный контакт с аудиторией, создавая атмосферу дискуссии. Для осуществления данной стратегии используются тактики вопроса, опроса,

соревнования, вознаграждения, тактики демонстрирования и практического применения.

4. В некоторых случаях встречается стратегия конструирования собственной авторитетности, что на наш взгляд вызвано стремлением лектора добиться признания аудиторией вклада исследователя в развитие науки. Реализуют данную стратегию тактика демонстрации, акцентирования внимания на личном вкладе в развитие дела, тактика рассказа.

5. В связи с информативным характером большинства проанализированных нами лекций, наименее частотной оказалась стратегия побуждения к действию. Данная стратегия осуществляется посредством применения тактик демонстрации и перечисления преимуществ.

6. Как правило, происходит следование не менее трем разным стратегиям и для эффективности их реализации используются различные тактики. Кроме того, один и тот же тактический прием может применяться в процессе осуществления разных стратегий.

7. Коммуникативные стратегии могут быть универсальными для открытых лекций вне зависимости от их тематики и продолжительности параметров. На наш взгляд, выбор определенных стратегий и тактик обоснован личностными качествами лектора, темы лекции, технической оснащенности места проведения лекции, а также норм, предписанных определенным университетом.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в детальном изучении языковой личности лектора в англоязычном лекционном дискурсе, а также рассмотрение культурно-национальных особенностей коммуникативного поведения участников лекционного дискурса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаркова О. А. Коммуникативные стратегии и тактики комплиментарных высказываний // Филологические науки в России и за рубежом: общее и прикладное языкознание / под ред. Г. Д. Ахметовой. СПб.: Реноме, 2012. С. 95 – 97.
2. Андреева В. Ю. Стратегии и тактики коммуникативного саботажа. Теория языка и межкультурная коммуникация, 2009. № 5. С. 68 – 83.
3. Андреева В. Ю. Стратегии и тактики коммуникативного саботажа: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Курск, 2009. 24 с.
4. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Языкознание: большой энцикл. словарь. М.: Большая Рос. энцикл., 1998. С. 136.
5. Баженова Е. А., Котюрова М. П. Жанры научной речи. Речевое общение: специализированный вестник / под ред. А. П. Сковородникова. Вып. 8 – 9 (16 – 17). Краснояр. гос. ун-т, 2006. 270 с.
6. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. С. 237 – 280.
7. Белошапкин А. Н. Коммуникативные стратегии и тактики пресс-релиза. В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. статей по материалам XXVIII междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2013. № 9 (28). С. 78 – 86.
8. Броженко С. В. Стратегии и тактики речевого воздействия в рекламном дискурсе (на материале рекламных текстов банковских услуг) // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. Серия: Филология. Искусствоведение, 2011. Вып. 50. 3 (218). С. 11-15.
9. Бурмакина Н. Г. Дискурсивно-интегративные и культурно-конвенциональные характеристики академической коммуникации: автореф. дис.: ... канд. филол. наук: 10.02.19. Москва, 2014. 23 с.

10. Бурмакина Н. Г. Жанр лекции и его культурно-обусловленная маркированность // Вестн. Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. Филология, 2013. Т. 1. Вып. 1. С. 185 – 191.
11. Воротникова Ю. С. О лингвистическом статусе лекционного дискурса // Филологические науки: язык, речь, коммуникация, 2012. № 7. 7 с.
12. Гагарская Е. А. Коммуникативные стратегии и тактики в речевом жанре объявления о знакомстве. Речевое общение: специализированный вестник / под ред. А. П. Сквородникова. Вып. 8 – 9 (16 – 17). Краснояр. гос. ун-т, 2006. С. 196 – 201.
13. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты. Тамбов: изд-во Тамбовск. ун-та, 2007. 288 с.
14. Данилова С. А. Типология дискурса // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2015. № 1. С. 345 – 349.
15. Данилова С. А. Функции дискурса. Научно – методический эл. жур. «Концепт», 2014. Т. 26. С. 146 – 150.
16. Дроздова Д. Р. Структура академического дискурса в учебном процессе // Вестн. АГУ, 2015. Вып. 1. № 152. С. 36 – 40.
17. Ежова Т.В. Педагогический дискурс и его проектирование [Электронный ресурс]. Интернет - журнал «Эйдос», 2007. URL: <https://goo.gl/q7sv4F> (дата обращения: 12.01.2017).
18. Зубкова Я. В. Жанровое пространство стереотипных ситуаций немецкого академического дискурса // Эл. научн. - образоват. журн. «Границы познания», 2012. № 6 (20). С. 91 – 95.
19. Зубкова Я.В. Коммуникативное пространство институционального дискурса // Эл. научн. - образоват. журн. «Границы познания», 2013. № 5 (25). С. 130 – 134.

20. Зубкова Я.В. Конститутивные признаки академического дискурса // Известия Волгоградск. гос. пед. ун-та. Серия: Языкоzнание, 2009. Вып. 5. С. 28 – 31.
21. Зубкова Я. В. Признак институциональности в академическом дискурсе // Вестн. Волгогр. Гос. ун-та. Серия: Языкоzнание, 2010. № 2 (12). С. 84 – 89.
22. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений // Серия: Мастера психологии. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
23. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи // Монография. Изд. 5. М.: ЛКИ, 2008, 288 с.
24. Иссерс О. С. Речевое воздействие: учеб. пособ. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2011. 224 с.
25. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5 – 20.
26. Карамова А. А. Текст и дискурс: соотношение понятий // Дискурсология и интернет-коммуникация, 2013. Т. 10. № 2. С. 19 – 23.
27. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
28. Карасик В. И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: сб. науч. тр. / под ред. В. И. Каасика. Волгоград: Перемена, 1999. С. 5 – 19.
29. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. / под ред. В И. Каасика. Волгоград: Перемена, 1999. С. 3 – 18.
30. Каасик В. И. Язык социального статуса. Волгоград: Перемена, ИЯ РАН, 1992. 330 с.

31. Карпова Н. А., Морева А. В. Коммуникативные тактики побуждения в речевом жанре (на материале административного объявления в русском и немецком языках) // Язык и культура, 2010. № 1 (9). С. 24 – 32.
32. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие. // М: ФЛИНТА, 2013. 224 с.
33. Кириллова Н. Н. Коммуникативные стратегии и тактики с позиции нравственных категорий // Вестн. НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в соц. системах. Коммуникативные технологии, 2012. № 1. С. 26 – 33.
34. Кравцова Е. В. Научный дискурс как вид институционального типа дискурса // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика, 2012. Вып. 15. № 25. С. 130 – 131.
35. Кравцова Е. В. Научный дискурс: универсальное и культурно – специфическое (на материале жанра «научная рецензия»): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Челябинск, 2016. 23 с.
36. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? // Человек. Сознание. Коммуникация. М.: 1998.
37. Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М., 188 с.
38. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сб. обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 7 – 25.
39. Куликова Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме // Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Монография. Красноярск, 2006. 392 с.
40. Леонтьев А. А. Психология общения: учебн. пособие. Серия: Психология для студента, 2-е изд. испр. и доп. М.: Смысл, 1997. Вып. 4. 365 с.

41. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
42. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. // М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
43. Малышева О. П. Коммуникативные стратегии и тактики в публичных выступлениях (на материале речей американских и британских политических лидеров) // Серия: Филология, 2009. С. 206 – 209.
44. Михальская А. К. Педагогическая риторика. Речевое общение: специализированный вестник / под ред. А. П. Сковородникова. Вып. 8 – 9 (16 – 17). Краснояр. гос. ун-т, 2006. С. 170 – 173.
45. Мошева С. В. Компоненты речевой интенции и параметры речевого общения // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки, 2012. Вып. 3. № 1. С. 129 – 132.
46. Ромашова И. П. модель институционального дискурса с позиций социодинамического подхода // Вестн. Ом. ун-та. Серия: Филология, 2013. С. 94 – 100.
47. Салахова А. Г. Дискурс: функционально-прагматический и функциональный аспекты: коллектив. моногр. отв. ред. Е. Н. Азначеева. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2008.
48. Сковородников А. П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии // Риторика. Лингвистика. Вып. 5: сб. статей. Смоленск: СГПУ, 2004. С. 5 – 11.
49. Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж: Гарант, 2000. 27 с. Изд. 2. испр. 2015. 52 с.
50. Стернин И. А. Практическая риторика в объяснениях и упражнениях для тех, кто хочет научиться говорить. Воронеж: Истоки, 2011. 169 с.

51. Темнова Е. В. Современные подходы к изучению дискурса // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей. М.: МАКС Пресс, 2004. Вып. 26. 168 с.
52. Тютюнова О. Н. Коммуникативные стратегии и тактики судебного дискурса: на материале немецких и русских телевизионных передач: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Волгоград, 2008. 27 с.
53. Фефелова В. И. Понятия «общение», «коммуникация» и коммуникативная культура в философском аспекте // Прикладная психология и психоанализ, 2007. № 1.
54. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М.: Икар, 2007. С. 193 – 218.
55. Формановская Н. И. Речевое общение и коммуникативное взаимодействие // Культура речи. Русская речь, 2014. № 4. С. 55 – 58.
56. Халин С. М. Методика публичного выступления: учебное пособие. 2-е изд., перераб. Тюмень: Тюменский гос. ун-т, 2006. 70 с.
57. Чеботникова Т. А. Речевое общение как объект и предмет изучения // Вестн. Оренбургск. гос. ун-та, 2005. № 11. С. 75 – 79.
58. Шевченко О. П. Лингводискурсивные особенности публичных выступлений // автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2010. 24 с.
59. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004.
60. Bligh Donald A. What's the Use of Lectures? San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
61. Hyland K. Academic Discourse: English in a Global Context Continuum. London. 2009. 215 p.
62. Ilie C. Semi-institutional discourse: The case of talk shows. Elsevier: Journal of Pragmatics, 2001. № 33. P. 209 – 254.
63. Peter S., Diemann M. On the role of openness in education: A historical reconstruction. Open Praxis, 2013. Vol. 5. Is. 1. P. 7 – 14.

64. Tannen D. Agonism in academic discourse. Elsevier: Journal of Pragmatics, 2002. № 34. P. 1651 – 1669.
65. Wiley D. Open source, openness, and higher education [Электронный ресурс] // Innovate, 2006. 3 (1). URL: <https://goo.gl/AI98vo> (дата обращения: 06.05.2017).
66. Yuan Li, Powell S. MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education [Электронный ресурс] // 2013. 21 p. URL: <https://goo.gl/gfe6i5> (дата обращения: 12.04.2016).

Открытые лекции университетов Великобритании и США

67. Adams J., Weitz D. Fermentation, an Ancient Trend // Science and Cooking Public Lecture Series [Электронный ресурс]. 2014. URL: <https://goo.gl/AZ4zvN> (дата обращения: 28.03.2017).
68. Batali M., Weitz D. Parmigiano - Encrusted Cotechino // Science and Cooking public lecture series [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://goo.gl/tWkAgc> (дата обращения: 13.05.2017).
69. Besley T. The Secret of Our Success [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://goo.gl/u1V8Gk> (дата обращения: 19.04.2017).
70. Borysiewicz L. Challenges of Global Health [Электронный ресурс]. 2011. URL: <https://goo.gl/upJqjr> (дата обращения: 10.05.2017).
71. Burbank J. Normalizing Russia: The Empire Effect [Электронный ресурс], 2011. URL: <https://goo.gl/Wa6bwE> (дата обращения: 8.05.2017).
72. Cartwright H., Stewart M. Christmas Chemistry Show // Science Christmas Lectures [Электронный ресурс]. 2010. URL: <https://goo.gl/tyOqRv> (дата обращения: 29.04.2017).
73. Coburn N. Potters and Warlords in an Afghan Bazaar: Violence and Political Mobilization in Afghanistan Today [Электронный ресурс]. 2011. URL: <https://goo.gl/Rsfsi3> (дата обращения: 23.03.2017).
74. Demaine E. Class 4: Efficient Origami Design [Электронный

- ресурс]. 2012. URL: <https://goo.gl/SgRuWu> (дата обращения: 04.05.2017)
75. Desmond K. Introduction to Poker Theory [Электронный ресурс]. 2015. URL: <https://goo.gl/NJW0LW> (дата обращения: 02.05.2017)
76. Eckersley R. Climate leadership before and after the Paris Agreement [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://goo.gl/pXDhkF> (дата обращения: 01.04.2017).
77. Edison H. The new frontiers of design [Электронный ресурс]. 2017. URL: <https://goo.gl/Jkd3QB> (дата обращения: 12.04.2017).
78. Edler K. Making materials that make themselves [Электронный ресурс]. 2017. URL: <https:// goo.gl/ABQzji> (дата обращения: 15.05.2017).
79. Fores M., Weitz D. Confluence // Science and Cooking public lecture series [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https:// goo.gl/nnpFXj> (дата обращения: 14.05.2017).
80. Gore J. Systems biology. Introduction to the class and overview of topics [Электронный ресурс]. 2014. URL: <https:// goo.gl/cZ83Jf> (дата обращения: 25.04.2017).
81. Guth A. Inflationary Cosmology: is our Universe Part of a Multiverse? [Электронный ресурс]. 2013. URL: <https:// goo.gl/i5uvhA> (дата обращения: 25.03.2017)
82. Johnson R. American Revolution [Электронный ресурс]. 2017. URL: <https:// goo.gl/XfpWV5> (дата обращения: 19.05.2017).
83. Maconachie R. How Fair is Fairtrade? Ethical cocoa production and gender in Ghana [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https:// goo.gl/Fov6DJ>. Accessed (дата обращения: 20.05.2017).
84. McKen K., Rozenberga D. Pure training for post – graduate research students [Электронный ресурс]. 2017. URL: <https:// goo.gl/m2bd8L> (дата обращения: 14.05.2017).
85. Murray L. The psychology of babies [Электронный ресурс]. 2015. URL: <https:// goo.gl/V76UTR> (дата обращения: 19.04.2017).
86. Newman P. Where are the robots? [Электронный ресурс]. 2013.

URL: <https://goo.gl/9ft7rF> (дата обращения: 20.03.2017).

87. Paton P., Nicholson M. Ruil public lecture: the revival of Victorian aboriginal languages [Электронный ресурс]. 2015. URL: <https://goo.gl/FRwNyN> (дата обращения: 07.02.2017).

88. Rand D. Human Cooperation [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://goo.gl/3Jvgvg> (дата обращения: 14.05.2017).

89. Roca Joan, Roca Jordi, Brugues S., Weitz D. Energy, Temperature Heat // Science and Cooking public lecture series [Электронный ресурс]. 2012. URL: <https://goo.gl/JFBYkK> (дата обращения: 10.05.2017).

90. Sandel M. Justice // What is the right thing to do? The moral side of murder [Электронный ресурс]. 2009. URL: <https://goo.gl/cUyQWg> (дата обращения: 14.04.2017).

91. Sociology of WE DU Bois: why Du Bois is the founder of American scientific sociology [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://goo.gl/jCYAcD> (дата обращения: 17.04.2017).

92. Stanton R. Does Sex Matter? (In depression and other mood disorders) [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://goo.gl/ZHoMs6> (дата обращения: 01.04.2017).

93. Stern L., Dietz S. Growth and sustainability: 10 years on from the Stern Review [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://goo.gl/B61Sgz> (дата обращения: 17.02.2017).

94. Striker G. Cicero's Officiis. Stoic Ethics for Non – Stoics // Berkeley graduate lectures [Электронный ресурс]. 2017. URL: <https://goo.gl/vUAoFe> (дата обращения: 06.05.2017).

95. Sullivan S. Better-Informed Patients, Better-Informed Pharmacists: Navigating the Changing Medication Information Landscape [Электронный ресурс]. 2013. URL: <https://goo.gl/2hgsql> (дата обращения: 09.02.2017).

96. The New Frontiers of Design // Helen Edison lecture series [Электронный ресурс]. 2017. URL: <https://goo.gl/8aI8Vd> (дата обращения: 14.03.2017).

97. Wood E. Putin: Masculinity and Hypermasculinity [Электронный ресурс]. 2011. URL: <https://goo.gl/oZ1Vnr> (дата обращения: 8.05.2017).

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра теории германских языков и межкультурной коммуникации,
45.04.02 Лингвистика
45.04.02.01.00 Межкультурная коммуникация и перевод



МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПУБЛИЧНЫХ
ВЫСТУПЛЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ОТКРЫТЫХ ЛЕКЦИЙ В
УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США)**

Магистрант

Е. В. Бабешко

Научный руководитель

канд. филол. наук
Е. Н. Белова

Нормоконтролер

О. Н. Варламова

Красноярск 2017