

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК УКРАЇНИ
ЦЕНТР НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ

На правах рукопису

ШПЕНЮК ІРИНА ЄВГЕНІВНА

УДК 81'373.48:811.8:81'42 (043.5)

**ЕТИКЕТНІ МОВЛЕННЄВІ СТЕРЕОТИПИ
АМЕРИКАНСЬКОГО НАУКОВО-АКАДЕМІЧНОГО ДИСКУРСУ**

Спеціальність 10.02.04 – германські мови

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата філологічних наук

Науковий керівник
Ільченко Ольга Михайлівна
доктор філологічних наук, професор

Київ – 2016

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	5
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕТИКЕТНИХ МОВЛЕННЄВИХ СТЕРЕОТИПІВ У НАУКОВО- АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ	14
1.1. Етикетні мовленнєві стереотипи з позицій лінгвопрагматики	14
1.2. Науково-академічний дискурс як об'єкт лінгвістичного дослідження	23
1.2.1. Дискурс у сучасній лінгвістиці: підходи та проблеми	23
1.2.2. Науково-академічний дискурс як вид інституційного дискурсу	30
1.2.3. Стереотипність як ознака науково-академічного дискурсу	39
1.2.4. Роль ввічливості та етикету у науково-академічному дискурсі	47
1.3. Методологія та методи дослідження етикетних мовленнєвих стереотипів науково-академічного дискурсу	54
Висновки до розділу 1	64
РОЗДІЛ 2. ФУНКЦІОНАЛЬНО-ДИСКУРСИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕТИКЕТНИХ МОВЛЕННЄВИХ СТЕРЕОТИПІВ У НАУКОВО- АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ	67
2.1 Функціонування етикетних мовленнєвих стереотипів у дискурсивних актах усного науково-академічного дискурсу	67
2.1.1. Етикетні мовленнєві стереотипи у фатичних дискурсивних актах	67
2.1.2. Етикетні мовленнєві стереотипи в організувальних дискурсивних актах	75
2.1.3. Етикетні мовленнєві стереотипи в інформативних дискурсивних актах	80
2.1.4. Етикетні мовленнєві стереотипи у спонукальних дискурсивних актах	85

2.1.5.	Етикетні мовленнєві стереотипи в оцінних дискурсивних актах	87
2.2.	Функціонування етикетних мовленнєвих стереотипів у дискурсивних актах писемного науково-академічного дискурсу ...	94
2.2.1.	Етикетні мовленнєві стереотипи у фатичних дискурсивних актах	94
2.2.2.	Етикетні мовленнєві стереотипи в організувальних дискурсивних актах	97
2.2.3.	Етикетні мовленнєві стереотипи в інформативних дискурсивних актах	100
2.2.4.	Етикетні мовленнєві стереотипи у спонукальних дискурсивних актах	104
2.2.5.	Етикетні мовленнєві стереотипи в оцінних дискурсивних актах	104
2.2.6.	Візуальні засоби вираження етикетизації у писемному науково-академічному дискурсі	106
2.3.	Функціонування етикетних мовленнєвих стереотипів як маркерів інтертекстуальних та інтердискурсивних відносин у науково-академічному дискурсі	110
2.3.1.	Етикетні мовленнєві стереотипи як маркери інтертекстуальності у науково-академічному дискурсі	114
2.3.2.	Етикетні мовленнєві стереотипи як маркери інтердискурсивності у науково-академічному дискурсі	116
2.4.	Кількісно-якісна характеристика етикетних мовленнєвих стереотипів американського науково-академічного дискурсу	118
2.4.1.	Кількісно-якісна характеристика етикетних мовленнєвих стереотипів усного науково-академічного дискурсу	120
2.4.2.	Кількісно-якісна характеристика етикетних мовленнєвих стереотипів писемного науково-академічного дискурсу	125
Висновки до розділу 2		129

РОЗДІЛ 3. ПРАГМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕТИКЕТНИХ МОВЛЕННЄВИХ СТЕРЕОТИПІВ У НАУКОВО-АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ	132
3.1. Антропокомпоненти американського науково-академічного дискурсу	132
3.1.1. Комунікативні статуси учасників науково-академічного дискурсу	132
3.1.2. Етикетні засоби маркування соціальних відносин учасників американського науково-академічного дискурсу	137
3.2. Етикетні мовленнєві стереотипи як засоби реалізації риторично- дискурсивних стратегій у науково-академічному дискурсі	142
3.2.1. Етикетні мовленнєві стереотипи як засоби реалізації стратегії висловлення власної позиції	143
3.2.2. Реалізація стратегії урахування різних поглядів за допомогою етикетних мовленнєвих стереотипів	147
3.2.3. Етикетні мовленнєві стереотипи як засоби реалізації стратегії вираження "чужих" поглядів	150
3.3. Стратегії захисту "соціального обличчя" комунікантів в американському науково-академічному дискурсі	152
Висновки до розділу 3	161
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	164
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	169
СПИСОК ДОВІДКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ	194
СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ	194

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ДА	дискурсивний акт
ЕМС	етикетні мовленнєві стереотипи
МА	мовленнєвий акт
МЕ	мовленнєвий етикет
НАД	науково-академічний дискурс

ВСТУП

Для нового етапу розвитку лінгвістичної науки при вивченні мови і мовлення характерним є домінування комунікативно-прагматичного напрямку. У центрі досліджень сучасних мовознавців перебуває відношення людини та мовних знаків, якими вона користується, адже пізнати сутність і природу мови без звернення до людського чинника у ній неможливо. Вивчення останнього найповніше відбувається у межах лінгвістичної прагматики як одного із найбільш динамічних напрямів сучасного мовознавства.

Новітня дискурсивна парадигма акцентує увагу лінгвістів на тісних зв'язках мовних та позамовних чинників комунікації (Н. Д. Арутюнова [3], Ф. С. Бацевич [13], А. Д. Белова [17], І. М. Колегаєва [66], О. С. Кубрякова [76; 77], М. Л. Макаров [93], А. М. Приходько [118], І. Є. Фролова [144], І. С. Шевченко [157; 160], Дж. Браун [188], Р. Водак [236], К. Гайленд [212], Дж. Свейлз [235], Д. Шифрін [229]) і стимулює інтерес до питань забезпечення ефективності й успішності комунікації. У центрі уваги перебувають різні типи дискурсу (В. С. Білик [19], Н. Г. Бурмакіна [22], А. Р. Габідуліна [29], О. М. Гніздечко [32], А. П. Загнітко [45], О. М. Ільченко [50], В. І. Карасик [57–59], О. В. Михайлова [101], Л. П. Науменко [103], М. Ю. Олешков [104; 105], Л. М. Рябих [124], Л. В. Сологуб [133], О. В. Тріщук [142], В. Є. Чернявська [146], О. І. Шаля [153], О. Й. Шейгал [161], С. В. Шепітько [162; 163], Т. В. Яхонтова [181]), що зумовлено функціонуванням мови у соціальній, матеріальній і духовній сферах життя людини та суспільства. Серед них особливе місце займають праці, присвячені спілкуванню в інституційній сфері, яка накладає певні обмеження на мовленнєву поведінку комунікантів, керуючись їх статусами і соціальними ролями. До сфери інституційного спілкування належить науково-академічний дискурс, важливість дослідження якого набуває особливої ваги з огляду на зростання ролі вищої освіти у

сучасному суспільстві, а впровадження світових стандартів у вітчизняній освіті на засадах Болонської угоди визначає необхідність врахування досвіду країн, зокрема США, які є одним із лідерів на міжнародному освітньому ринку. Саме там навчається найбільша кількість студентів-іноземців та було започатковано відомий тест на знання академічної англійської мови – TOEFL, що вважається сьогодні загальновизнаним міжнародним стандартом. Поодинокі дослідження стосуються і стереотипних мовленнєвих одиниць, що вивчаються на матеріалі різних мов і під різними термінами (Р. Г. Загідуліна [44], М. П. Котюрова [69], Т. П. Третьякова [141], В. Я. Юкало [178], Д. Байбер [184–185], В. Кортес [191–193], Е. Рей [238]).

Актуальність дослідження визначається посиленою увагою сучасної лінгвістики до питань оптимізації спілкування шляхом використання етикетних мовленнєвих стереотипів. Важлива роль американського науково-академічного дискурсу робить своєчасним вивчення функціонування засобів поліпшення комунікативної взаємодії у такій важливій соціальній сфері, як вища освіта.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано на кафедрі іноземних мов Центру наукових досліджень та викладання іноземних мов НАН України у межах планових тем науково-дослідної та науково-методичної роботи кафедри іноземних мов Центру «Сучасні європейські мови: комунікативні, лінгвокогнітивні, етнолінгвістичні, дискурсивні та лінгвопедагогічні аспекти» (державний реєстраційний номер 0108U000355) та «Германські, романські та слов'янські мови: культура, когніція, комунікація, лінгвопедагогіка» (державний реєстраційний номер 0113U000816), затвердженої Міністерством освіти і науки України. Тема дисертації затверджена Вченою радою Центру наукових досліджень та викладання іноземних мов НАН України (протокол № 4 від 14 листопада 2007 року).

Метою дослідження є встановлення та аналіз функціонально-дискурсивних і прагматичних характеристик етикетних мовленнєвих стереотипів американського науково-академічного дискурсу.

Досягнення зазначеної мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- обґрунтувати поняття "етикетний мовленнєвий стереотип";
- визначити основні чинники формування науково-академічного дискурсу як різновиду інституційного дискурсу;
- схарактеризувати стереотипність як ознаку науково-академічного дискурсу;
- проаналізувати функціонально-дискурсивні особливості етикетних мовленнєвих стереотипів у дискурсивних актах усного та писемного науково-академічного дискурсу;
- дослідити інтертекстуальні та інтердискурсивні зв'язки у науково-академічному дискурсі, маркерами яких є етикетні мовленнєві стереотипи;
- визначити кількісно-якісні характеристики етикетних мовленнєвих стереотипів усного та писемного науково-академічного дискурсу;
- виявити та описати стратегічний інструментарій організації комунікації у науково-академічній сфері, який виражається за допомогою етикетних мовленнєвих стереотипів.

Об'єктом дослідження є етикетні мовленнєві стереотипи сучасного американського науково-академічного дискурсу, репрезентованого в усній (колоквиуми, лекції, семінари тощо) та писемній (підручники університетського рівня) формах.

Предметом вивчення є функціонально-дискурсивні та прагматичні характеристики етикетних мовленнєвих стереотипів у зазначеному типі дискурсу.

Матеріалом дослідження слугували транскрибовані тексти Мічиганського корпусу науково-академічного мовлення (MICASE – Michigan Corpus of Academic Spoken English) загальним обсягом 1847433

слововживань, а також тексти підручників із різних дисциплін, які використовують у навчальному процесі в американських вищих навчальних закладах, загальним обсягом 9958 сторінок.

Реалізація поставленої мети та розв'язання конкретних завдань ґрунтується на застосуванні **комплексної методики**, яка поєднує традиційні та новітні методи лінгвістичного аналізу. Зокрема, *методи інформаційного пошуку, електронної обробки даних, вибіркового добору та суцільної вибірки* були використані для формування корпусу фактичного матеріалу; *описовий метод* залучено для теоретичного аналізу проблемних питань та узагальнення спостережень над зібраним фактичним матеріалом; *аналіз словникових дефініцій* було залучено для визначення термінів "науково-академічний дискурс" і "стереотип"; *конверсаційний та композиційно-текстовий аналіз* використані для вивчення структури науково-академічного дискурсу; *контекстно-інтерпретаційний метод, актомовленнєвий та дискурсивний аналіз* застосовані для аналізу функціонального потенціалу етикетних мовленнєвих стереотипів науково-академічного дискурсу, а також встановлення риторично-дискурсивних стратегій побудови науково-академічного дискурсу та стратегій захисту "соціального обличчя" комунікантів; *методи корпусної лінгвістики*, зокрема *метод конкордансів, і кількісна обробка даних*, дали змогу окреслити квантитативні параметри функціонування етикетних мовленнєвих стереотипів в усному та писемному науково-академічному дискурсі.

Наукова новизна дисертації полягає в тому, що у ній *уперше*: *здійснено* функціонально-дискурсивний і прагматичний аналіз етикетних стереотипних одиниць мовлення на матеріалі американського усного та писемного науково-академічного дискурсу; *теоретично обґрунтовано* виокремлення науково-академічного дискурсу як різновиду інституційного дискурсу; *визначено* роль етикетних мовленнєвих стереотипів як маркерів інтертекстуальних та інтердискурсивних зв'язків у науково-академічному дискурсі; *проаналізовано* риторично-дискурсивні стратегії та стратегії

захисту "соціального обличчя" комунікантів у науково-академічному дискурсі, засобами реалізації яких виступають етикетні мовленнєві стереотипи.

Наукова новизна отриманих результатів узагальнена у **положеннях, що виносяться на захист:**

1. Етикетні мовленнєві стереотипи – це відносно стійкі, відтворювані у типових ситуаціях комунікативні одиниці, які сприяють оптимізації спілкування, зокрема встановленню і завершенню контакту, підтриманню мовленнєвої взаємодії, структуруванню дискурсу тощо.

2. У науково-академічному дискурсі етикетні мовленнєві стереотипи забезпечують реалізацію фатичних, організувальних, інформативних, спонукальних та оцінних дискурсивних актів.

3. Усний та писемний різновиди науково-академічного дискурсу характеризуються певними розбіжностями у вживанні етикетних мовленнєвих стереотипів як якісного, так і кількісного плану, проте їм обом притаманна етикетна складова.

4. Риторично-дискурсивні стратегії висловлення власної позиції, урахування різних поглядів і вираження "чужих" поглядів реалізуються через етикетні мовленнєві стереотипи, які оформлюють відповідні риторично-дискурсивні ходи.

5. Захист "соціального обличчя" є характерною ознакою американського науково-академічного дискурсу. Засобами реалізації стратегій захисту позитивного та негативного "соціального обличчя" виступають етикетні мовленнєві стереотипи.

Теоретичне значення роботи зумовлено тим, що її результати та висновки є внеском у дискурсологію, розробку питань функціональної лінгвістики, лінгвопрагматики, риторики та теорії мовленнєвої комунікації. Фактичний матеріал, спеціально дібраний для дослідження та відповідно систематизований, може бути використаний для укладання словника

найбільш уживаних мовленнєвих одиниць досліджуваного дискурсу, що сприяють оптимізації спілкування комунікантів у науково-академічній сфері.

Практична цінність одержаних результатів полягає у можливості їх використання у процесі викладання англійської мови, передусім для спеціальних цілей, у спецкурсах із теорії дискурсу, теорії комунікації, лінгвопрагматики, а також при укладанні різноманітних навчальних матеріалів і написанні наукових робіт у галузі лінгвістики. Результати дослідження також можуть бути корисними для викладачів вищих навчальних закладів України, які викладають англійською мовою.

Особистий внесок дисертанта. Усі результати дослідження отримані дисертантом самостійно. У статті у співавторстві авторці належить добір та аналіз матеріалу.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та наукові результати дисертації обговорені на засіданнях кафедри іноземних мов Центру наукових досліджень та викладання іноземних мов НАН України (2007–2016), а також виголошені на дванадцятьох конференціях, у тому числі трьох *міжнародних*: "Мовно-культурна комунікація в сучасному соціумі" (К., 2008, 2009), "Навчання англомовної академічної комунікації в Україні: проблеми та перспективи" (Львів, 2008), та дев'яти *науково-практичних*: "Сучасне мовознавство та наукова спадщина В. В. Акуленка" (К., 2008–2016).

Публікації. Результати проведеного дослідження висвітлено у 16 публікаціях: 13 статей вийшли друком у фахових виданнях, затверджених МОН України (12 із них виконано одноосібно); 2 статті – у зарубіжних фахових видання. Є одні тези доповіді на міжнародній конференції. Загальний обсяг публікацій – 7,45 др. арк.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів із висновками до кожного з них, загальних висновків, списків використаної літератури (240 позицій, з них 59 іноземними мовами), довідкової літератури (8 праць) та джерел ілюстративного матеріалу (139

найменувань). Загальний обсяг роботи становить 200 сторінок, основний текст – 168 сторінок. У дисертації подано 2 таблиці та 1 рисунок.

У **вступі** обґрунтовано актуальність дослідження, сформульовано його мету, об'єкт, предмет, визначено методи, наукову новизну, теоретичне і практичне значення роботи, викладено основні положення, що виносяться на захист.

У першому розділі **"Теоретико-методологічні засади вивчення етикетних мовленнєвих стереотипів у науково-академічному дискурсі"** розкрито зміст поняття "етикетний мовленнєвий стереотип", узагальнено основні підходи до аналізу і типології дискурсу, уточнено поняття "науково-академічний дискурс", з'ясовано роль ввічливості і мовленнєвого етикету для успішної взаємодії комунікантів у досліджуваному типі дискурсу, розглянуто стереотипність як ознаку науково-академічного дискурсу. Розроблено методику та описано етапи дослідження етикетних мовленнєвих стереотипів науково-академічного дискурсу.

У другому розділі **"Функціонально-дискурсивні особливості етикетних мовленнєвих стереотипів у науково-академічному дискурсі"** проаналізовано функціонально-дискурсивні характеристики етикетних мовленнєвих стереотипів у різних дискурсивних актах усного та писемного науково-академічного дискурсу. З'ясовано роль візуальних засобів для поліпшення писемної комунікації у науково-академічній сфері. Розглянуто роль етикетних мовленнєвих стереотипів як маркерів інтертекстуальних та інтердискурсивних зв'язків у досліджуваному дискурсі. Здійснено кількісно-якісну характеристику етикетних мовленнєвих стереотипів усного та писемного науково-академічного дискурсу.

Третій розділ **"Прагматичні характеристики етикетних мовленнєвих стереотипів у науково-академічному дискурсі"** присвячено аналізу антропокомпонентів науково-академічного дискурсу. Виокремлено основні риторично-дискурсивні стратегії та ходи, що використовуються адресантом у досліджуваному дискурсі та проаналізовано етикетні

мовленнєві стереотипи як засоби їх реалізації. Виявлено стратегії захисту "соціального обличчя" комунікантів, засобами реалізації яких є етикетні мовленнєві стереотипи.

У **загальних висновках** сформульовано результати дослідження й окреслено перспективи подальших наукових пошуків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИВЧЕННЯ ЕТИКЕТНИХ МОВЛЕННЄВИХ СТЕРЕОТИПІВ
У НАУКОВО-АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ

2.1. Етикетні мовленнєві стереотипи з позицій лінгвопрагматики

У сучасній науці про мову великий інтерес викликає проблема стереотипності мовних і мовленнєвих одиниць, адже мовленнєві стереотипи відіграють подвійну роль у процесі комунікації. З одного боку, вони здатні швидко передати загальновідому і загальнозначущу інформацію, що, безумовно, сприяє успішності спілкування. Однак з іншого боку, існують такі мовленнєві стереотипи, які перешкоджають успішному перебігу комунікативної взаємодії адресанта й адресата. Саме лінгвопрагматика, предметом дослідження якої є співвідношення мовного знаку і людини, яка користується цим знаком, допомагає з'ясувати вплив мовленнєвих стереотипів на процес комунікації.

У найширшому розумінні стереотип – це звичний канон думки, сприйняття та поведінки. Упродовж тривалого часу він був об'єктом дослідження соціології та психології. Тільки з появою конструктивістських поглядів у соціальних науках та когнітивним поворотом у мовознавстві соціологічне поняття стереотипу знайшло своє застосування у лінгвістичному аналізі. Кожна галузь наукового знання, в якій функціонує стереотип, виділяє ті його ознаки та властивості, які важливі для її сфери дослідження, а тому сьогодні вивчають соціальні, ментальні, політичні, культурні та інші види стереотипів. У лінгвістиці відповідно розглядаються комунікативні [83–85; 139] та мовленнєві [44; 141] стереотипи.

Стереотип як соціальне і водночас психологічне явище формується та закріплюється у суспільній свідомості. Різновидом соціальних стереотипів є етнічні стереотипи, які характеризують членів етнічних груп чи національностей, приписуються їм або асоціюються з ними. Так, для німців

характерні пунктуальність та охайність, а для українців – наполегливість, любов до праці, акуратність, вони шанобливо ставляться до своєї історії та минулого [125, с. 195–201]. Соціальні стереотипи виявляються у стереотипах поведінки, тобто стійких формах поведінки, що регулярно повторюються [7, с. 3] та стереотипах мислення. Стереотипи поведінки прив'язані до конкретної ситуації та стосуються всіх можливих варіантів її розвитку [93, с. 112]. Вони реалізуються у комунікативних стереотипах, для яких характерна регулярна повторюваність однотипних ситуацій, які співвідносяться з типовими для цих ситуацій мовними одиницями. Інколи комунікативні стереотипи можуть збігатися або знаходити свій вияв у мовленнєвих стереотипах, що виступають окремими, часто повторюваними, відносно стійкими висловлюваннями. Ієрархія стереотипів зображена на рис. 1.1.

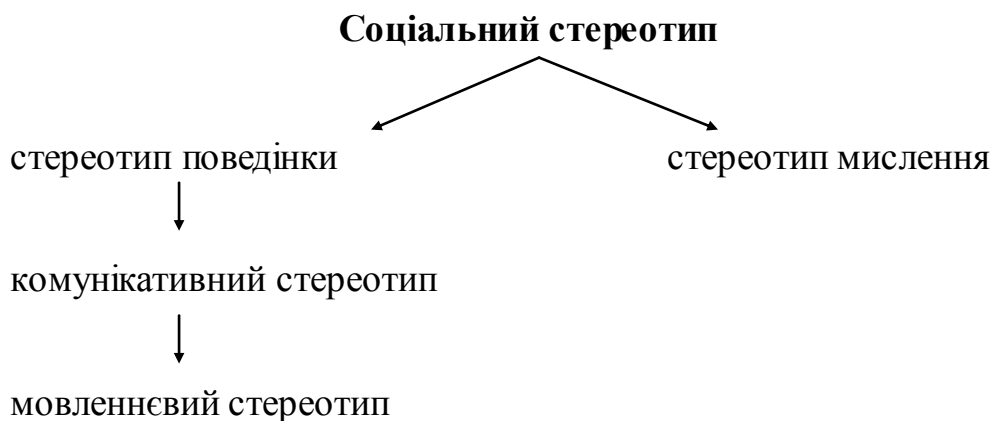


Рис. 1.1. Ієрархія стереотипів

Отже, мовленнєві стереотипи підпорядковані комунікативним стереотипам, які відповідно є виявом стереотипів поведінки – одного з різновидів соціальних стереотипів.

В. В. Красних пропонує дещо відмінну класифікацію стереотипів. Стереотип як феномен має два різновиди: стереотипи поведінки та стереотипи-уявлення [70, с. 232–233]. Перші зберігаються у свідомості як певні штампи і виступають у ролі канону; вони представляють собою інваріанти діяльності, визначають комунікативну (у тому числі і вербальну)

поведінку в тій чи іншій ситуації спілкування. Стереотипи-уявлення зберігаються як кліше свідомості та функціонують як еталони. Вони також пов'язані з поведінкою, але мовленнєвою, вербальною, тобто визначають не стільки саму поведінку, скільки набір асоціацій і мовну форму, яка їх виражає. Стереотипи-уявлення поділяються на стереотипи-образи (уявлення про певні предмети) та стереотипи-ситуації (уявлення про певну ситуацію). Дослідниця зазначає, що стереотип-ситуація певною мірою організує стереотип поведінки (наприклад, стереотип-ситуація: *транспорт* → *квиток*, стереотип поведінки: звернення до найближчого пасажира *Пробийте / Прокомпостуйте / Передайте, будь ласка* і т.д.) [70, с. 232–233].

Аналізуючи стереотипи поведінки, І. Є. Фролова робить висновок про те, що якщо стереотипи поведінки є інваріантами, то стереотипи мовленнєвої поведінки виступають як варіанти і слугують концептуальною основою мовленнєвих стратегій [144, с. 95]. Стереотипи мовленнєвої поведінки – це прототипні моделі використання мови у певних типових ситуаціях, культурнозумовлені сценарії.

Під мовленнєвими стереотипами розуміють висловлювання, які виникають у процесі спілкування у твердо канонізованій формі та піддаються стандартизації, багаторазово повторюючись в аналогічних комунікативних виявленнях, а також мають характер формул [43, с. 16]. Часто мовленнєві стереотипи відносять до сфери фразеологізмів. В. Г. Гак називає їх комунікативами, тобто словами-реченнями, які функціонують як незалежні висловлення і позначають суто комунікативні аспекти ситуації [30, с. 47–48]. Однак О. І. Смирницький розглядає стереотипи як постійно відтворювані у процесі мовного спілкування речення, які складаються із семантично чітко виділених частин та використовуються як цілісні, готові одиниці. Саме те, що складовими мовленнєвих стереотипів є чітко виділені частини, дозволяє відокремлювати їх від фразеологізмів [132, с. 230].

Один із найвагоміших внесків у дослідження мовленнєвих стереотипів зробила Т. П. Третьякова, вивчаючи мовленнєві стереотипи в аспекті теорій

номінації та комунікації. Так, із номінативної точки зору мовленнєві стереотипи належать до ідіоматики, зокрема до синтаксичної, яка займається дослідженням сполучень слів в аспектах синтаксису і семантики. Комунікативно-функціональна специфіка мовленнєвого стереотипу розкривається, перш за все, у тій комунікативній функції, яка потенційно наявна у висловлюванні. Ця функція може розглядатися як високорозвинена система, семіотична за способом існування, яка завдячує своїм становленням взаємодії з середовищем, тобто зумовлена контекстом і ситуацією. Отже, з погляду комунікативного процесу, що важливо для нашого дослідження, мовленнєві стереотипи виступають одиницями мовленнєвої поведінки, які належать до того рівня регуляції мовленнєвої діяльності, який ґрунтується на попередньому досвіді, і на якому настанова як призначення до регулювання мовленнєвої поведінки відіграє найголовнішу роль [141, с. 36–43].

У метамові зарубіжних лінгвістів існує декілька термінів на позначення часто повторюваних мовних одиниць. Г. Е. Палмер [227] та Дж. Р. Фірт [198] першими звернули увагу на типові сполучення слів, які час від часу повторюються. Г. Е. Палмер назвав їх *collocation* і охарактеризував як послідовність двох чи більше слів, яку потрібно скоріше вивчати як єдине ціле або незалежну самостійну одиницю, ніж розділяти на окремі слова [227, с. 4]. Пізніше М. Гелідей використав цей термін на позначення мовної одиниці, що часто повторюється з одним або кількома іншими словами [204, с. 33].

У сучасній зарубіжній лінгвістиці мовленнєві стереотипи називають *lexical bundles* [183–187; 191–193; 196; 207; 210; 216; 226], *language forms* [240], *speech formulas* [228], *formulaic sequences* [230; 238], *fixed expressions* [224]. Дж. Натінгер та Дж. де Карріко надають перевагу терміну *prefabricated language*, адже ці одиниці мови можна легко запам'ятовувати та відновлювати у пам'яті, коли цього потребує ситуація спілкування [225]. Згідно з С. Йоріо, саме ця здатність мовних одиниць допомагає вільно розмовляти, полегшує спілкування та привертає увагу комунікантів до

мовної структури дискурсу, а не зосереджує їх на окремих словах [240, с. 433–442]. Е. Рей стверджує, що вживання "стереотипних висловлювань" (*formulaic sequences*) полегшує читання та слухання [238]. Використання "повторюваних сталих виразів" (*recurrent fixed expressions*), на думку Р. Гасвела, свідчить про зрілість автора, тоді як незначна їх кількість у тексті є ознакою початківця [206, с. 236].

У своєму дослідженні академічної прози та розмовної мови Д. Байбер запропонував використовувати термін *lexical bundles* на позначення повторюваних висловлювань, які складаються із трьох і більше слів незалежно від їх ідіоматичності чи структури (наприклад, *as a result of, on the other hand, in the case of, it is likely to*) [186, с. 990]. Головна відмінність *lexical bundles* від інших повторюваних мовних одиниць полягає у частоті їх повторення. Якщо певні сполучення слів повторюються більше двадцяти разів на мільйон слів у п'яти чи більше текстах, то їх можна назвати *lexical bundles*.

Узагальнюючи зібрану інформацію, можна виокремити такі ознаки мовленнєвого стереотипу: 1) стійкість мовної структури; 2) відтворюваність структури; 3) використання у дискурсі з метакомунікативною функцією (призначення до регулювання мовленнєвої поведінки); 4) повторюваність із певною частотою. Мовленнєві стереотипи можна визначити як відносно стійкі мовні одиниці, які повторюються у типових комунікативних ситуаціях із метакомунікативною функцією (з метою організації перебігу комунікації). Еквівалентним англomовним перекладом терміну "*мовленнєвий стереотип*", на наш погляд, є термін "*lexical bundle*", адже він найбільш адекватно відображає сутність аналізованих одиниць.

У лінгвістиці неодноразово здійснювались спроби класифікувати мовленнєві стереотипи. В основу функціональної класифікації мовленнєвих стереотипів Т. П. Третьякової покладено відносини між учасниками комунікації [141, с. 77]. Стереотипні висловлення служать для організації комунікативного процесу (організатори або форматори), вираження оцінки

(апрейзери (термін Ч. Моріса)) та спонукання до дії (прескриптори). Організувальні стереотипи утворюють конвенціональний формат мовленнєвої взаємодії, окреслюючи її початок, продовження та закінчення. На думку М. М. Полюжина, вони фактично є імпліцитно прескриптивними, оскільки в них присутня спрямованість на адресата, якому приписується прийняття певної мовленнєвої програми [111, с. 57]. Проте, на відміну від власне прескриптивних висловлювань, у цьому випадку конвенціоналізація прескриптивних функцій не усвідомлюється як вольове зусилля, а, скоріше, як початок чи кінець мовлення. До організаторів також входять такі знакові повідомлення, які, за Р. Якобсоном, виконують фатичну та метамовну функції, формуючи відносини між людьми і встановлюючи правила кодування й декодування інформації. Окрему групу становлять висловлення, модус яких полягає в тому, щоб підсилити функціональне значення, яке вже існує, так звані інтенсифікатори. Кожен із типів знаків відображає функціонально-комунікативну сферу обслуговування комунікативного процесу. Так, сферу організації обслуговують етикетні та метакомунікативні стереотипи, сферу волевиявлення – прескриптивні стереотипи, сферу оцінки – апрейзерні стереотипи, відповіді, коментарі, а сферу підсилення функціонального значення – інтенсифікатори. До організуючих мовленнєвих стереотипів належать ритуалізовані або етикетні (привітання, прощання, подяки, побажання, тости), наприклад: *Good morning/afternoon/evening!, Hello!, Bless you!, Good bye!, Cheers!*, метакомунікативні (висловлення, які спрямовані на підтримування мовленнєвої взаємодії): *Well..., Got me?, Are you there?, Are you with me?*, та "додаткові" стереотипні висловлення (tags), які формують (підсилюють чи пом'якшують) смисли тих висловлювань, частиною яких вони є: *After all, Anyway, All right*. До прескриптивних мовленнєвих стереотипів відносять накази, заклики, застереження (поради), прохання, запити і побажання: *Come on, Never mind*. Коментуючі висловлення – це відповіді на запитання (згода, незгода, заперечення), а також власне коментарі (схвалення, несхвалення, здивування), як наприклад:

Yes, Exactly, No, No way! [141, с. 78–92].

У зарубіжних дослідженнях виділяють такі основні функціональні типи мовленнєвих стереотипів (*lexical bundles*): (1) стереотипи вираження власної позиції – *stance bundles* (виражають ставлення мовця до певної інформації чи її оцінку, наприклад, *obviously, I know, maybe*, модальні дієслова), (2) організатори дискурсу/тексту – *discourse (text) organizers* (вживаються для вираження відносин у дискурсі/тексті протиставлення: *on the other hand*, порівняння: *in contrast to*, підсумовування: *as a consequence of*, привертання уваги: *it is important to* і т.д.), (3) референційні стереотипи – *referential bundles* (виконують мислетворчу функцію, допомагають авторам структурувати власний досвід: *at the beginning of, on the basis of, at the same time*) та (4) інтеракційні стереотипи – *interactional bundles* (розмовні словосполучення для вираження ввічливості або розповіді: *thank you very much, I said to him*) [185; 191].

У центрі уваги даного дослідження мовленнєві стереотипи, які спрямовані на забезпечення етикетизації спілкування, яку розуміємо, за О. М. Ільченко, як функціонально-комунікативну категорію, що сприяє реалізації персуазивної інтенції адресанта у плані поліпшення ефективності комунікації з урахуванням фактора адресата [52, с. 21]. Ці стереотипні висловлення визначаємо як етикетні мовленнєві стереотипи (далі – ЕМС), які розглядаємо не тільки у зв'язку із поняттям етикету, а й у зв'язку з поняттям етикетизації, що охоплює дещо ширше коло явищ. Отже, **етикетний мовленнєвий стереотип** – це стійка, відтворювана у типових ситуаціях комунікативна одиниця, яка сприяє оптимізації спілкування, зокрема встановленню, підтриманню та завершенню мовленнєвої взаємодії і структуруванню дискурсу для кращого сприйняття адресатом.

За структурно-синтаксичним принципом ЕМС можна поділити на стереотипи-слова (*however*), стереотипи-словосполучення (*in other words*) та стереотипи-речення (*That's clear, I suppose?*). Високий рівень стереотипізації мовленнєвих одиниць може призводити до зміни мовної структури із

компресією стереотипу-словосполучення до слова, наприклад:

(1) [...] *in other words even if you have a background signal that's a constant, and that's not what you're interested in, so it may affect your signal to noise, but it won't affect the shape of the signal it'll just add, it'll add a D-C component to the signal, alright? (GPL).*

Загалом властива розмовному мовленню компресія граматичних форм притаманна також і науково-академічному дискурсу, що є проявом стереотипізації мовленнєвих структур:

(2) *Well I have to go and jump on an airplane, so I'm gonna say good-bye to you all (CMFC).*

Характерною ознакою ЕМС, як і мовленнєвих стереотипів, є відтворюваність у мовленні. Незважаючи на те, що на одному полюсі континууму реальної мовленнєвої діяльності є новаторство, творчість та виходи за встановлені бар'єри, на іншому завжди знаходиться стереотипне, клішоване і майже автоматичне мовлення, для опису якого достатньо і невеликої кількості типових конструкцій та одиниць [73, с. 112]. Процес комунікації у науково-академічному дискурсі передбачає використання ЕМС у типових ситуаціях. Наприклад, у ситуації встановлення мовленнєвого контакту вживаються стереотипні висловлювання типу *Good morning!*, *Good afternoon!* тощо.

Серед найбільш суттєвих ознак ЕМС виділяємо їх **функціонально-прагматичний характер**. Для цього дослідження, яке проводиться у межах прагмалінгвістичного підходу, така особливість ЕМС викликає особливий інтерес, оскільки вони стають засобами впливу комунікантів один на одного та на процес спілкування загалом. Спираючись на ідеї функціональної прагмалінгвістики [95], ми розглядаємо мовні засоби, які регулюють поведінку комунікантів із метою оптимізації їх взаємодії. Розкриттю та розумінню комунікативної мети і намірів учасників спілкування сприяє врахування різних обставин комунікації, зокрема екстралінгвальних чинників

спілкування, які значною мірою впливають на вибір і вживання того чи іншого етикетного висловлення. Наприклад:

(3) *In order to develop a significant erosion or surface, our sediments have to be exposed to the elements. In other words, we need rain, we need rivers, and we need wind, all of those factors that are going to help weather down or erode the surface, so that we develop what is known as an unconformity (DEL).*

У поданому фрагменті лекції викладач намагається пояснити інформацію, яка може видатися не зовсім зрозумілою для аудиторії. Таким чином, адресант інформує адресата за допомогою пояснення, що виражено EMC *in other words* та *what is known as*. Вживання таких висловлень впливає на процес комунікації, сприяючи його оптимізації.

Ще однією характерною рисою EMC є *конвенційність*, тобто відповідність правилам соціальної взаємодії у певній культурі, специфічність для певного типу дискурсу і ситуації. Американському науково-академічному дискурсу притаманне ввічливе вираження незгоди за допомогою таких EMC: *Part of it is true..., However, the other part..., Still, ..., Nevertheless, ..., Another way to look at that..., A counter-example may be..., An exception to that is..., more or less, in some ways, somehow, sort of, it depends, fifty-fifty*, а також засобів епістемічної модальності: *maybe, perhaps, probably, possibly, I doubt*. Вживання таких стереотипних одиниць надає висловленням значення обмеження, що зумовлює неповноту згоди:

(4) – *Is it because there's more shelter for the seeds?*

– *There's more shelter of a very special kind.*

– *Is it protection from the wind?*

– *Perhaps, a little protection of the wind, but I have something else in mind (PBL).*

Поданий приклад засвідчує намір викладача висловити часткову згоду зі студентом. Адресант підтверджує думку співрозмовника, хоча вважає за необхідне розширити інформацію власними міркуваннями. Отже, EMC

вживаються згідно з правилами і нормами спілкування у сфері науки та освіти.

Крім цього, для ЕМС характерна *відносна стійкість*, яка зумовлена обмеженою варіативністю мовної структури. Деякі комунікативні одиниці існують лише в одному варіанті (*Good morning!*), а інші допускають варіативність лексичного (*let's begin* та *let's get started*) та синтаксичного (*remember (that)* і *remember I told (that)*) планів. Важливо, що варіативність ЕМС не заперечує їх стереотипності.

Розглянувши найпоширеніші класифікації мовленнєвих стереотипів, можемо зробити висновок про те, що поняття "мовленнєвий стереотип" об'єднує різні висловлення на основі їх функції, ступеня інформативності, відносної усталеності та повторюваності. Мовленнєві стереотипи, які виконують функцію забезпечення етикетизації спілкування називаються ЕМС і характеризуються відтворюваністю у типових комунікативних ситуаціях, функціонально-прагматичною спрямованістю, конвенційністю та відносною стійкістю (обмеженою варіативністю) мовної структури. Ці ознаки послужили критеріями відбору матеріалу дослідження.

1.2. Науково-академічний дискурс як об'єкт лінгвістичного дослідження

1.2.1. Дискурс у сучасній лінгвістиці: підходи та проблеми. Пожвавлення інтересу до вивчення мовлення на тлі широкого суспільного контексту покликала до життя появу такого поняття, як дискурс [103, с. 9]. З'ясування сутності дискурсу передбачає його диференціацію від близьких за змістом понять текст і мовлення. В історії лінгвістики терміни "текст" і "дискурс" відповідають двом напрямам вивчення мовленнєвої взаємодії – лінгвістиці тексту та дискурс-аналізу. У теоретичних дослідженнях із цієї проблеми зазначено, що обидва напрями розглядаються інколи як ідентичні, інколи як протилежні, а подекуди і як не співвідносні

[20, с. 81]. Інтерес до аналізу тексту виник ще в давні часи, коли більше двох тисячоліть тому сформувалася класична риторика як мистецтво правильної мови [90]. Виокремлення лінгвістики тексту як самостійної галузі мовознавства відбулося у 60-ті роки ХХ століття. На той час зарубіжні та вітчизняні дослідники почали використовувати термін "дискурс", який часто ототожнювався з текстом або перетинався з його значенням [14; 197]. Однією із причин такого ототожнення була відсутність у деяких європейських мовах відповідного франко-англійському "*discourse*" слова, тому воно замінювалося терміном "*text*" [126, с. 569]. Згодом під впливом теорії мовленнєвих актів ці поняття почали розмежовувати. Аналіз дискурсу отримав функціональне спрямування. Його почали розглядати як комунікативну подію, ситуацію, що включає текст разом з іншими чинниками (екстралінгвальними, соціальними, психологічними та ін.) [36]. Г. Г. Почепцов, слідом за Р. Годжем і Г. Кресом [208], уподібнював розбіжність понять "текст" і "дискурс" різниці між "реченням" і "висловленням". Висловлення поєднує в собі як власне речення, так і соціальний контекст його використання. Такі ж відношення повторюються в тексті і дискурсі [114, с. 75]. При проведенні цієї паралелі не слід забувати про те, що текст не можна розглядати як суто структурну одиницю, адже для нього зазвичай не існує ніяких зовнішніх від нього схем, що могли б заповнюватися лексично. Головною відмінністю між текстом і дискурсом є дискурсивний контекст останнього. На відміну від лінгвального контексту, властивого текстам, він є поєднанням психологічних, соціальних, прагматичних характеристик і виступає як абстракція щодо реальних ситуацій [157, с. 24, с. 26]. Однак і сьогодні деякі науковці, керуючись думкою про те, що обидва поняття є органічно пов'язаними та перебувають у причинно-наслідкових відносинах, вводять поняття "дискурс-текст", у межах якого дискурс – це процес мовленнєвого мислення, а текст – результат чи продукт цього процесу [5, с. 6; 23, с. 29].

Ми вважаємо доведеним, що поняття "дискурс" є ширшим за "текст" і включає, окрім нього, ще й низку екстралінгвальних чинників, а тому

дослідження тексту є частиною дискурсивних студій. Сьогодні говорять про "приналежність" того чи іншого тексту до корпусу текстів певної дискурсивної різновидності, опосередкованої сферою комунікації [154, с. 74]. Отже, текст є одним із основних, але не єдиним елементом у складній ситуації комунікативного процесу.

Розбіжності виникають і у трактуванні понять "дискурс" і "мовлення", адже мовлення має два значення: *процес говоріння / письма* (мовленнєва діяльність) – шлях від мовних повідомлень (текстів) до свідомості, який починається з аналізу структури, що перетворюється, виокремлення із неї елементів, необхідних для породження нової структури, і завершується синтезом нової структури зі знайдених елементів, і *результат говоріння / письма* (вербальні твори, які фіксуються в пам'яті або на письмі) – шлях від свідомості до вербального повідомлення (тексту), тобто від активізованих елементів свідомості до окремих подій та положень, від подій і положень до більш складних пропозицій і мисленневих структур, від глибинних семантико-синтаксичних структур до поверхневих речень [63, с. 127]. Послідовне здійснення цього ланцюжка дій з урахуванням, перш за все, інтенцій адресата зумовлює створення різних типів мовлення. Термін "дискурс" використовується на позначення різних видів мовлення і мовленневих творів, які осмислюються у сукупності з мовними та немовними чинниками. Загалом можна погодитись з думкою про те, що головна відмінність між поняттями "дискурс" і "мовлення" лежить у площині "соціальне – індивідуальне" [128, с. 70]. Для дискурсу властиві типові ситуації спілкування з нормативно закріпленою послідовністю мовленневих актів (так звані інституційні форми спілкування: педагогічний, терапевтичний, діловий, політичний різновиди дискурсу тощо). Найважливішою ж ознакою мовлення виступає його індивідуальний характер, оскільки процесу мовлення притаманні певний підбір лексичних засобів, темп, тривалість, темброві особливості, міра гучності, артикуляційна чіткість, акценти тощо. Дискурс – це мовлення у контексті соціальної та

розумової діяльності [157, с. 25].

У сучасній науці про мову існує велика кількість тлумачень дискурсу, що зумовлено багатоаспектністю підходів до його аналізу. Згідно з формальним підходом, дискурс тлумачиться як мовленнєвий утвір або одиниця вищого ніж речення рівня [108, с. 244]. Саме у межах цієї інтерпретації було вперше використано термін "дискурс" у статті американського дослідника З. Гарріса "Discourse Analysis" [205]. Із позицій функціональної лінгвістики дискурс розглядається як розмовна практика, мовлення, тобто використання мови [76, с. 9]. За словами М. Л. Макарова, дискурс – це цілісна сукупність функціонально організованих, контекстуалізованих одиниць використання мови. Ситуативна інтерпретація дискурсу передбачає урахування соціально, психологічно й культурно значущих умов і обставин спілкування [93, с. 70, с. 87]. У такому розумінні дискурс виступає як прагмалінгвістичне явище. В. І. Карасик пропонує розглядати дискурс із позицій мовного матеріалу і лексико-граматичної тканини тексту (іманентно-лінгвістичний підхід), учасників спілкування (соціолінгвістичний підхід), а також способу спілкування у найширшому сенсі (прагмалінгвістичний підхід) [61, с. 199].

У межах інтегрованого когнітивно-дискурсивного підходу з урахуванням ментальних основ продукування і функціонування мовлення дискурс тлумачиться як розумово-комунікативна діяльність, яка відбувається у широкому соціокультурному контексті та є сукупністю процесу і результату, характеризується континуальністю і діалогічністю [39, с. 28]. Комунікативні інтенції, соціально-рольові та комунікативно-рольові характеристики, соціально-психологічні риси суб'єктів комунікації визначають функціонально-структурну та змістову специфіку дискурсу, який, з одного боку, звернений до зовнішньої ситуації комунікації, а з іншого – до когнітивної, ментальної сфери комунікантів [121, с. 90].

Дискурс визначають як повідомлення, інформацію чи виклад матеріалу з ознаками когерентності та когезії, в яких простежується змістова,

тематична та монорепрезентативна єдність відповідних структурних компонентів, поданих у письмовій чи усній формі на основі одного, кількох або багатьох речень, між якими наявний контактний чи дистантний зв'язок на лінгвістичному (лінгвальному) та екстралінгвістичному (екстралінгвальному) рівнях [54, с. 6].

Велика кількість різноманітних тлумачень поняття дискурсу та підходів до його аналізу дає можливість зрозуміти, що сучасні дослідники виходять за рамки традиційних лінгвістичних досліджень та роблять спроби комплексного аналізу. Дискурс розглядається як "складне комунікативне явище, яке включає, окрім тексту, ще й екстралінгвальні чинники – знання про світ, настанови, цілі адресата, які необхідні для розуміння тексту, тобто дискурс сприймається як складна система ієрархії знань" [62, с. 8]. Він уже "не обмежується рамками конкретного мовного висловлення" [36, с. 122] (переклад наш – *І. Ш.*), а постає як "зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами; текст, узятий в аспекті подій; мовлення, що розглядається як цілеспрямоване соціальне явище, дія, як компонент, який бере участь у взаємодії людей та в механізмах їх свідомості (когнітивних процесах). Дискурс – це мовлення, занурене в життя" (переклад наш – *І. Ш.*) [2, с. 136]

У цьому дослідженні у межах комунікативно-прагматичного підходу під дискурсом розуміємо процес і результат мовленнєвої взаємодії, який визначається ознаками когезії та когерентності, а також узагальнений тип спілкування у певній комунікативній ситуації. Дискурс характеризує комунікативний процес, який приводить до утворення певної формальної структури – тексту. Поняття "дискурс" у широкому розумінні вживаємо синонімічно до понять "комунікація" і "спілкування".

Проблеми диверсифікації дискурсу, його варіативності і, відповідно, класифікації становлять найважливіше теоретичне питання дискурсивного аналізу [18, с. 12]. Як слушно відзначає М. Л. Макаров, сьогодні "не все

гарзд із критеріями виділення типів дискурсу, сфер і епізодів спілкування, – не всі типології можуть похвалитися логікою побудови класифікації, поки ще не набраний емпіричний матеріал" (переклад наш – *I. Ш.*) [93, с. 210]. Скажімо, коли проводять паралель між поняттями дискурсу й функціонального стилю, типи дискурсу збігаються із функціональними стилями (науковий, офіційно-діловий, газетно-публіцистичний, розмовно-повсякденний) [65, с. 91–129]. Мовознавці, які працюють у галузі міжкультурної комунікації, пов'язують типи дискурсу із певною лінгвокультурою і тому виділяють американський, англійський, іспанський, російський дискурси тощо [26; 70; 137].

Класифікація дискурсу залежить від принципу, покладеного в її основу. Спираючись на розуміння дискурсу як інтерактивного явища, Ф. С. Бацевич використовує комунікативний підхід для виділення типів дискурсу [12, с. 16]. В основі цієї класифікації лежать складові комунікативного акту лінійної моделі комунікації Р. Якобсона [179]. При виборі певного типу дискурсу визначальними є чинник комунікативного акту, комунікативний контакт між учасниками комунікації, чинник особи адресанта та адресата, а також аспекти мовного коду.

А. Д. Белова запропонувала класифікацію дискурсу з урахуванням двох основних факторів: сфери функціонування і характеру комунікації. За сферою функціонування виділені такі типи дискурсу: академічний, бізнес-дискурс, дипломатичний, переговорів, політичний, педагогічний, рекламний, релігійний, риторичний, сімейного спілкування, медичний, психотерапія / НЛП, юридичний, ергодичний, Інтернет-дискурс. За характером комунікації – спонтанний, підготовлений, офіційний, неофіційний, чоловічий, жіночий, дитячий, дискурс підлітків, людей старшого віку, аргументативний, конфліктний, авторитарний, лайливий [18, с. 12]. З урахуванням орієнтованості на реципієнта виокремлюють спеціальний, науково-популярний, дидактичний та правовий дискурси [100, с. 17]. За домінуючим комунікативним модусом і відповідними мовними й функціональними

ознаками розрізняють побутовий, пізнавальний, прописовий та художній дискурси, які мають історично зумовлені види [21, с. 82].

Для нашого дослідження доцільною видається типологія дискурсу В. І. Карасика, згідно з якою два основні напрями групування дискурсів автор називає соціо- та прагмалінгвістичним [61, с. 199]. У межах першого виділено персональний (індивідуально-орієнтований) та інституційний (статусно-орієнтований) типи дискурсу. У першому випадку адресант виступає як особистість у всьому багатстві свого внутрішнього світу, а у другому – як представник певного соціального інституту. Персональний тип дискурсу поділяється на побутове та буттєве спілкування. На відміну від побутового, основною метою якого є задоволення практичних потреб того, хто говорить, буттєвий дискурс представлений творами художньої літератури та має на меті самовираження мовця. Реалізація обох типів дискурсу може відбуватися у різноманітних комунікативних ситуаціях. Основними критеріями для виділення інституційних типів дискурсу є цілі та учасники комунікації. Відповідно до цих критеріїв, дослідник виокремлює політичний, дипломатичний, адміністративний, юридичний, військовий, педагогічний, релігійний, містичний, медичний, діловий, рекламний, спортивний, науковий, сценічний і масово-інформаційний інституційні типи дискурсу.

У межах прагмалінгвістичного підходу висвітлюють спосіб спілкування у найширшому розумінні. Тут В. І. Карасик протиставляє серйозне – несерйозне (ігрове, гумористичне), ритуальне – неритуальне, інформативне – фасцинативне, фатичне – нефатичне та пряме – непряме спілкування. Певні характеристики типів дискурсу, які виділяють на цій основі, часто взаємоперетинаються. Неритуальне спілкування може містити інформування, фасцинативний обмін текстами, фатичну і нефатичну складові. Ці параметри спілкування є своєрідними ключами і тональностями дискурсу, які доповнюють та уточнюють ті типи дискурсу, які постають на соціолінгвістичній основі. Так, елементи ритуального дискурсу присутні

майже у будь-якому із типів дискурсу – і у побутовому (наприклад, сімейні ритуали), і в інституційному (наприклад, церковна служба, привітання) [61, с. 200].

Ми погоджуємося із твердженням С. О. Сухих і В. В. Зеленської про те, що типи дискурсу виступають комунікативно-прагматичними зразками мовленнєвої діяльності у певній соціальній сфері, тобто вони представляють свої власні сфери спілкування, які характеризуються набором деяких взаємозумовлених перемінних складових, до яких належать соціальні норми і конвенції, ситуативний контекст, соціальні відносини і ролі мовців, ступінь знайомства співрозмовників, склад учасників комунікації, рівень формальності та ін. [135]. Можна стверджувати, що відмінні риси кожного типу дискурсу залежать, передусім, від його соціального призначення, а також від тієї комбінації мовних функцій, яка переважає в акті комунікації, а отже, від сфери спілкування та від того, чи є метою спілкування повідомлення інформації, вираження емоцій, спонукання до виконання певних дій. Тип дискурсу, у свою чергу, завжди впливає на особливості процесу комунікації між адресантом та адресатом і, як результат, визначає специфіку використання мовних одиниць.

1.2.2. Науково-академічний дискурс як вид інституційного дискурсу. Зацікавленість особливостями функціонування мови у різних сферах людської діяльності, що переважає у дослідницькій парадигмі лінгвістики останніх десятиліть, захопила сфери науки й освіти, які тісно взаємопов'язані між собою, адже наука не може успішно реалізовувати свої досягнення поза освітою. Виділення науково-академічного дискурсу (далі – НАД) в окремий тип дискурсу вимагає визначення його конститутивних ознак, тобто тих властивостей, які зумовлюють його сутність. НАД є прикладом інституційного спілкування, адже взаємодія комунікантів відбувається у соціально-фіксованих ситуаціях у певному суспільному інституті.

Модель інституційного дискурсу, запропонована В. І. Карасиком, містить: 1) конститутивні ознаки дискурсу, що включають учасників, умови, організацію, способи та матеріал спілкування; 2) ознаки інституційності, які фіксують рольові характеристики учасників комунікації, типові хронотопи, символічні дії, трафаретні жанри та мовленнєві кліше; 3) характерні риси типу інституційного дискурсу, що визначені конкретним суспільним інститутом, який у колективній мовній свідомості позначений особливим іменем, узагальненим у ключовому концепті цього інституту, та 4) нейтральні ознаки, до яких належать дискурсивні характеристики, типові для будь-якого спілкування, тобто те, без чого не можна обійтися під час спілкування – це особистісно-орієнтовані фрагменти комунікації, а також певні моменти, більш характерні для інших типів інституційних дискурсів (наприклад, елементи проповіді як частини релігійного дискурсу у політичному і т.д.) [59, с. 11]. Для того, щоб описати той чи інший тип інституційного спілкування, слід розглянути такі його компоненти: учасників, хронотоп, цілі, цінності (у тому числі і ключовий концепт), стратегії, матеріал, різновиди та жанри, прецедентні тексти, дискурсивні формули [61, с. 209].

Учасники інституційного дискурсу поділяються на агентів (представників певного інституту) та клієнтів [59, с. 11]. У НАД агентами виступають викладачі, які передають знання у процесі навчання і часто проводять власні наукові дослідження, а клієнтами – студенти університетів, які отримують та засвоюють нові знання з тієї чи іншої дисципліни. *Хронотопом* НАД є вищий навчальний заклад, університет, а саме аудиторії, лабораторії, кабінети, конференц-зали для проведення лекцій, семінарів тощо, бібліотеки для самостійної роботи студентів, а також спеціально відведений час для спілкування відповідно до академічного календаря і розкладу. Основна *мета* НАД полягає у передачі фахових знань, формуванні методологічних основ мислення у фаховій сфері для підготовки висококваліфікованих спеціалістів.

Цінності дискурсу визначаються цілями конкретного інституційного спілкування та залежать від зовнішніх умов. Цінностями НАД є знання, які передаються викладачами та засвоюються студентами вищих навчальних закладів. Передача та засвоєння знань відбуваються у навчальному процесі, тому навчання також можна віднести до цінностей НАД. Навчання слід розглядати з позицій учасників дискурсу як 1) діяльність викладачів з передачі фахових знань і 2) діяльність студентів з опанування цих знань [48, с. 137].

Реалізації основної мети НАД – передачі фахових знань – підпорядковані *стратегії* і *тактики* його побудови. У зв'язку зі специфікою сфери комунікації виділяємо дві основні комунікативні стратегії НАД: інформативну та регулятивну. Стратегія інформування охоплює сукупність мовленнєвих дій комуніканта, спрямованих на надання інформації об'єктивного характеру, яка реалізується через тактику констатації, орієнтовану на повідомлення нової інформації про той чи інший об'єкт або явище; тактику конкретизації фактів, яка полягає в переході від абстрактного знання до більш конкретного шляхом надання прикладів; тактику обґрунтування, яка використовується при поясненні термінів або тлумаченні певних явищ; тактику узагальнення, спрямовану на підведення підсумків після надання нової для адресата інформації. Стратегія регулювання поведінки передбачає певний вплив на адресата з метою зміни його поведінки. Сюди відносимо тактики встановлення контакту, привертання уваги, контролю розуміння, підтримання контакту, оцінки, вираження згоди, заперечення, подяки, прощання. Обидві стратегії характерні як для усного, так і для писемного НАД.

НАД представлений усним та писемним *різновидами*, кожному з яких притаманне жанрове різноманіття. До усного НАД належать аудиторні та позааудиторні заняття. Назви занять у нашому розумінні відповідають назвам *жанрів*. Аудиторні заняття проводяться відповідно до навчальної програми університету. До них відносимо лекцію, заняття-опитування,

лабораторне заняття, семінар і студентську презентацію. До позааудиторних занять належать колоквиуми, семінари дослідницьких груп та консультації з викладачем або керівником. Серед жанрів писемного НАД виділяють (електронний) підручник, (електронний) навчальний посібник, хрестоматію, навчальний довідник, курс лекцій, навчальну програму, методичну розробку, методичні рекомендації (вказівки), практичний poradник, практикум, збірник задач тощо.

Тематика НАД охоплює широке коло питань точних, природничих, суспільних та гуманітарних наук. Особливість НАД полягає у тому, що *матеріал* дискурсу частково збігається з прецедентними текстами. Однак *прецедентні тексти* не обмежуються тільки підручниками та навчальними посібниками. До них слід віднести також і наукові праці з різних дисциплін та статuti вищих навчальних закладів.

Під *дискурсивними формулами* розуміють мовні засоби різних рівнів (лексичного, морфологічного, синтаксичного), характерні для певного соціального інституту [45, с. 18]. Адже саме у таких формулах і відображається специфіка тієї сфери, в якій відбувається спілкування. Для НАД властива специфічна лексика, притаманна тій чи іншій галузі знань, тобто наукова термінологія. Емоційність та експресивність є вторинними рисами науково-академічного дискурсу порівняно, наприклад, із художнім дискурсом, тому що головною метою науково-академічного спілкування є формування основ системи фахових знань і фахового мислення. Морфологічні засоби (видо-часові форми, значна кількість іменників) також підкреслюють емоційну нейтральність дискурсу. До синтаксичних засобів належать прості речення, безособові речення, вставні звороти, які забезпечують послідовність розгортання дискурсу, конструкції введення чужого мовлення. Особливе місце серед дискурсивних формул належить стереотипним етикетним засобам, які відображають специфіку спілкування у вищому навчальному закладі, а тому є істотною ознакою НАД.

Слід зазначити, що, з одного боку, НАД має риси як власне наукового,

так і академічного дискурсу, а з іншого – принципово відрізняється від обох. Розглянемо відмінності НАД від наукового. За тематикою НАД може збігатися з науковим, однак цілі цих дискурсів дещо не збігаються. На відміну від наукового, мета якого полягає у продукуванні нового знання, повідомленні результатів досліджень, вирішенні наукової проблеми, систематизації об'єктивних знань про дійсність [155], НАД є засобом передачі наявних знань з тієї чи іншої галузі, закладання основи фахового мислення для підготовки спеціалістів високої кваліфікації. Різною є когнітивна складова: у першому випадку – це нове наукове знання, у другому – раніше здобуті знання. Все це впливає на прагматичні ознаки НАД, який характеризується доступністю, чіткістю, логічністю викладу інформації, орієнтацією на адресата та рівень його знань. Ще однією відмінністю є інтерперсональні стосунки учасників обох типів дискурсу. Відповідно до типів рольових відносин, усі ситуації спілкування поділяються на симетричні (ролі комунікантів рівні) та асиметричні (роль одного з комунікантів є вищою за роль іншого) [200, с. 135–136]. Наукове спілкування відзначається статусною рівністю та рівноправністю його учасників – учених-колег, яких об'єднує спільні знання і здатність до наукового мислення. Перебіг, характер і мовні особливості НАД, навпаки, визначаються асиметричними стосунками між викладачами і студентами, адже роль перших є вищою за роль останніх зважаючи на їх рівень знань і соціальний статус. До того ж, цілі самих комунікантів у НАД відмінні, оскільки викладачі намагаються передати фахові знання, а студенти – опанувати їх для подальшого застосування у професійній діяльності. Комунікація у науковій сфері може відбуватися між ученими-викладачами як у науковій установі, так і у навчальному закладі, наприклад, спілкування викладачів під час наукової конференції, тоді як у НАД – лише між викладачами і студентами у межах вищого навчального закладу.

Розглядаючи розбіжності між академічним та НАД, слід зазначити, що академічний дискурс виокремлюється у рамках типологій дискурсів за

сферою функціонування [18, с. 12]. Під академічним дискурсом розуміють "складне утворення, певний соціокультурний тип мовленнєвої взаємодії, при якому проходить живе спілкування у межах вищого навчального закладу між учасниками, які мають певні соціальні ролі (лектор, викладач, студент), та метою якого є передати інформацію, знання необхідні для отримання вищої освіти" [136, с. 97]; "професійне педагогічне спілкування у вищому навчальному закладі, яке спрямоване на підготовку спеціалістів високої кваліфікації" [47, с. 28]. У зарубіжному мовознавстві термін "академічний дискурс" зазвичай об'єднує усні (лекції, семінари) та писемні (статті, підручники) форми комунікації і відповідно вивчаються жанрові, стилістичні, контрастивні, етнографічні особливості *spoken academic discourse*, або *academic speech*, і *written academic discourse*, або *academic writing* [186; 199; 223; 235]. У нашій роботі термін "академічний" вживаємо синонімічно до понять "педагогічний", "навчальний", "дидактичний" та "освітній", адже згідно зі словниковими дефініціями, "академічний" традиційно асоціюється з навчальним процесом у вищій школі [241; 242, с. 6; 244, с. 11; 245, с. 7; 246, с. 8; 248, с. 9]. Основною метою академічного (педагогічного) дискурсу є не лише формування системи знань, а насамперед виховний вплив на учня, встановлення і розвиток його особистості. У НАД діяльність викладача спрямована перш за все на формування фахового світогляду, освоєння студентами концептуальних основ і методології інтерпретації дійсності у певній галузі науки або практичної діяльності. Крім цього, викладачі університетів не тільки навчають студентів, але й займаються науковими дослідженнями, залучаючи до них студентів, що часто є необхідною умовою роботи у такому закладі. Особливої уваги заслуговує характер відносин між комунікантами у академічному (педагогічному) дискурсі, який реалізується у кількох варіантах: 1) вчитель/викладач – учень/студент; 2) вчитель/викладач – вчитель/викладач; 3) вчитель/викладач – батьки учнів. У першому випадку,

стосунки асиметричні, а у другому і третьому – симетричні. У НАД існують відносини тільки між викладачем та студентом, асиметричні за характером.

Таким чином, хоча НАД має спільні риси з науковим та академічним (педагогічним) дискурсами, їх не можна назвати тотожними, що дозволяє розглядати НАД як окремий тип інституційного дискурсу. Це підтверджує думку В. І. Карасика про те, що інституційні типи дискурсу історично змінюються і в ситуаціях реального спілкування досить часто відбувається змішування різних характеристик дискурсу, що говорить про наявність проміжних типів дискурсу, яких є набагато більше, ніж основних [59 с. 6].

Іноді у тому ж значенні, в якому ми розуміємо "науково-академічний дискурс", пропонуються терміни "академічний" [22; 124], "навчальний" [55], "науково-дидактичний" [133] та "науково-педагогічний" [42] дискурси. При цьому зазначається, що *академічний дискурс* поєднує риси наукового та педагогічного дискурсів, і належить до науково-освітньої сфери [124, с. 3] або охоплює всю сукупність комунікативних явищ, які відбуваються у межах взаємодії суб'єктів наукової і педагогічної сфер діяльності [22, с. 12]. *Навчальний дискурс* описують як двокомпонентну структуру – учительський/лекторський дискурс та учнівський/студентський дискурс. Перший реалізується в лекторському варіанті навчально-наукового тексту (первинний текст), а другий – у студентських навчально-наукових текстах (вторинні тексти). Останні є мовленнєвим витвором студентів, скоректованим відображенням-відтворенням первинного навчально-наукового тексту лекторського дискурсу [55]. Під *науково-дидактичним дискурсом* розуміють інституційний вид педагогічно-орієнтованого дискурсу, який реалізується у контексті вищої освіти і є комунікативно-спрямованим на передачу адресантами фахового та наукового знання з певної галузі адресатам з метою їх фахової соціалізації та галузевої акультурації [133, с. 4].

Терміни "академічний" і "навчальний" видаються надто широкими, оскільки охоплюють весь освітній (власне освітньо-педагогічний) дискурс, який у жодному разі не є однорідним, а термін "науково-дидактичний" є

дещо неточним, адже лексема "дидактичний" вживається передусім у повчальному, наставницькому значенні, а також в аспекті методики викладання. Підтвердженням цього є аналіз словникових дефініцій україномовних та англійських лексикографічних джерел:

АКАДЕМІЧНИЙ, а, е. 1. *Стос. до академії; здійснюваний нею. Власт. академікові.* 2. **Навчальний.** 3. перен. *Суто теоретичний, абстрактний.* 4. *Який додержується встановлених традицій у мистецтві. Академічний живопис* [241].

ACADEMIC, adj 1. a. *Of or relating to institutionalized education and scholarship, especially at a college or university.* b. *Of or relating to studies that rely on reading and involve abstract thought rather than being primarily practical or technical.* c. *Relating to scholarly performance: a student's academic average.* 2. *Of or relating to the conservative style of art promoted by an official academy.* 3. *Having little practical use or value, as by being overly detailed, unengaging, or theoretical: dismissed the article as a dry, academic exercise.* 4. *Having no important consequence or relevancy* [247].

НАВЧ ЛЬНИЙ, а, е. 1. *Стос. до навчання, пов'язаний з ним. Який займається питаннями освіти, навчання.* 2. *Призначений для навчання. Метою якого є навчання, тренування, підготовка до чого-небудь.* *Приспосований для навчання, тренування* [241].

EDUCATIONAL, adj 1. *Providing knowledge; instructive or informative.* 2. *of or relating to education* [243].

, а, е. 1. Прикм. до **дидактика**. 2. книжн. **Повчальний, наставницький.** *Який має характер повчання* [241].

DIDACTIC, adj 1. *(Education) intended to instruct, esp. excessively.* 2. *(Education) morally instructive; improving.* 3. *(Literary & Literary Critical Terms) (of works of art or literature) containing a political or moral message to which aesthetic considerations are subordinated* [243].

Таким чином, терміни "академічний" і "навчальний" позначають те, що стосується освіти, яку отримують у навчальних закладах (*schooling*), а термін

"дидактичний" стосується принципів навчання та виховання (те, що носії англійської мови розуміють як освіту у широкому сенсі – *education*). Запропонований термін "науково-академічний" видається найбільш точним, оскільки він чітко фіксує специфіку певного рівня освіти (а саме, рівня дослідницького університету), що передбачає залучення серйозних наукових розвідок. Концепція "дослідницького університету" ґрунтується на тісній інтеграції освіти і наукових досліджень у межах університету, включаючи використання досліджень у практиці навчання студентів. Сучасний університет – це вже не тільки вища школа та центр фундаментальних і прикладних наукових досліджень, а й складна багатфункціональна структура, яка здійснює освітню, наукову, інноваційну діяльність, що робить реальний внесок у соціально-економічний розвиток району і країни [151].

Отже, НАД – це процес і результат комунікативної взаємодії у сфері вищої освіти з метою передачі фахових знань, закладення методологічних основ осмислення фактів дійсності та підготовки спеціалістів вищої кваліфікації. Розвиваючи думку О. М. Ільченко, під НАД розуміємо також особливий тип інтерперсональної взаємодії адресанта й адресата, в якій адресант цілеспрямовано впливає на когнітивну сферу адресата для формування в останнього основ системи фахових знань і фахового мислення.

Дослідження англомовного НАД набуває особливої ваги з огляду на зростання ролі англійської мови як *lingua franca* науки й освіти, що вже міцно утвердилася як світова мова наукових досліджень та публікацій і дедалі помітніше стає засобом викладання різних дисциплін в університетах багатьох країн [50, с. 20; 181, с. 329]. У зв'язку з цим у 60-х роках минулого століття у Великій Британії сформувалась наукова дисципліна та дослідницька галузь "Англійська мова для академічних цілей" (*English for Academic Purposes – EAP*). Ця дисципліна виникла завдяки переосмисленню сутності мови у прикладній лінгвістиці, де її почали розглядати як ресурс для комунікації у спеціальних контекстах, адже вивчення мови як абстрактної системи не надавало можливостей ефективного спілкування у багатьох

ситуаціях реального життя, передусім професійних [181]. Відповідно виникла потреба у розробці підходу до навчання мови, який би ґрунтувався на описі мовних рис комунікації саме у спеціальних ситуаціях людської діяльності. Згодом використання англійської мови для академічних цілей поширилося у різних країнах, а особливої популярності набуло у США, оскільки ця країна є основним центром підготовки студентів для отримання рівня бакалавра і значно впливає на формування традицій викладання у системах освіти інших країн, а також у зв'язку з тим, що там проводиться значна кількість наукових досліджень. Викладання цієї дисципліни має на меті допомогти студентам та науковцям, які не є носіями англійської, розвивати навички академічної мови, тобто використовувати англійську для написання наукових статей, підготовки усних презентацій та активної участі у наукових дискусіях [192]. Ця дисципліна вважається однією із складових частин англійської для спеціальних цілей (*English for Specific Purposes – ESP*). Вона поділяється на англійську для загальних академічних цілей (*English for General Academic Purposes – EGAP*), предметом якої є розвиток основних навичок навчання в англomовному академічному середовищі та ознайомлення із провідними особливостями наукового дискурсу, та англійську для спеціальних академічних цілей (*English for Specific Academic Purposes – EAP*), що спрямована на вивчення мовних рис окремих дисциплін та наук [215, с. 3]. Англійська мова одночасно виступає засобом вираження інформації наукового характеру та формування в адресата комунікативних навичок, необхідних для наукової та навчальної діяльності.

Вивчення американського НАД є досить актуальним з огляду на підвищення його соціальної ролі у сучасному світі.

1.2.3. Стереотипність як ознака науково-академічного дискурсу. Стереотипність властива будь-якій діяльності, зокрема комунікативній. У наш час значно зріс інтерес до вивчення стереотипності мовлення з огляду на соціальний характер комунікативної діяльності

(повторюваність мовленнєвих ситуацій), вплив традиції (конвенціональність), прискорення комунікативного процесу ("ніколи думати"), а також розвиток інформаційних технологій, що спричинило появу негативних тенденцій у використанні мови: "спрощення" мови, збільшення кількості штампів тощо [68, с. 5]. Як результат системного відбору типових чи кращих одиниць мовної системи та формування сукупності засобів, призначених для вираження когнітивних моделей, явище стереотипності пронизує мовну систему на всіх її рівнях. Стереотипність характерна, передусім, для наукового тексту і дискурсу [24; 25; 68; 71; 150]. На матеріалі наукового стилю розроблено поняття мовленнєвих стереотипів, які розглядаються як "автоматично відтворювані мовні засоби заповнення нормативно-стильових моделей мовленнєвої організації, що співвідносяться з певними смисловими блоками тексту в процесі реалізації конкретного комунікативного завдання" [24, с. 6–7]. Стереотипізація наукового дискурсу постає як його важлива і необхідна якість, пов'язана зі збільшенням обсягу інформації; стереотипні засоби реалізації типових смислів формують структуру наукового тексту і є результатом уніфікації мовних варіантів як прояв внутрішньостильової нормативності наукового стилю [там само].

Комунікація у вищій школі також не є винятком у цьому аспекті, а тому вивчення стереотипності є актуальним для з'ясування сутності та характеристики НАД. Стереотипність НАД проявляється на структурно-композиційному і прагматичному рівнях.

НАД характеризується стереотипністю або усталеністю його структури, яка визначається, перш за все, жанровою приналежністю. Як соціально зумовлені явища, жанри є типізованими формами соціальних актів із відносно регулярними (зокрема мовними) ознаками, які виникають у певних рекурентних ситуаціях спілкування [181, с. 133]. Жанри усного НАД відповідають конкретним формам спілкування між викладачем і студентами. Це аудиторні (*classroom*) та позааудиторні заняття (*non-class events*). До перших належать лекція (*lecture*), заняття-опитування (*discussion section* або

recitation), лабораторне заняття (*lab section*), семінар (*seminar*) та студентська презентація (*student presentation*). Основною метою лекції є розгорнута і систематична монологічна передача викладачем нової для студентів інформації. В американському НАД залежно від кількості присутніх студентів лекції поділяються на великі та малі. Заняття-опитування та семінари спрямовані на максимальне залучення студентів до співпраці та обговорення нового матеріалу з метою його засвоєння. На семінарах відбуваються виступи студентів на заздалегідь підготовлені теми. Лабораторні заняття передбачають розв'язання певних завдань на практиці, емпіричну перевірку теоретичних знань. Студентські презентації дещо відрізняються від інших аудиторних занять тим, що на занятті задіяні один або кілька студентів, які виступають перед аудиторією чи ведуть дискусію під керівництвом викладача. До позааудиторних заходів належать такі комунікативні ситуації: колоквиум (*colloquium*), семінар дослідницьких груп (*study group*) та консультація з викладачем або керівником (*tutorial*). Колоквиуми мають на меті обговорення певного питання на рівні факультету (коледжу) або університету. Семінари дослідницьких груп проводять самі студенти під керівництвом викладача для презентації певного проекту чи розв'язання актуальної проблеми і т.п.

Писемний НАД представлений підручником (електронним підручником) (*textbook, electronic textbook*), навчальним посібником (електронним посібником) (*tutorial, electronic tutorial*), хрестоматією (*reader*), навчальним довідником (*reference book*), методичною розробкою (*workbook*), методичними рекомендаціями (вказівками) (*study guides*) тощо.

Структура кожного із зазначених жанрів регулюється традицією академічної риторики, методичними рекомендаціями, досвідом комунікації у сфері вищої освіти. Вона є відносно стабільною і містить як стереотипні, так і варіативні складові.

Кожному жанру усного чи писемного НАД властива особлива композиційна структура. Проте, існують і спільні, характерні для НАД

загалом, ознаки. При дослідженні структурно-композиційної організації НАД, вслід за О. М. Мороховським та О. П. Воробйовою, виділяємо три комунікативні блоки: вступний, основний та заключний [102, с. 204]. Головним завданням вступного або інтродуктивного комунікативного блоку є встановлення контакту між учасниками комунікації. Основний комунікативний блок становить другу і найважливішу частину структурно-композиційної організації НАД, де відбувається розгортання комунікативної взаємодії між адресантом і адресатом. Саме тому він поділяється на мікроблоки, які варіюють залежно від жанру. У заключному комунікативному блоці підводяться підсумки та завершується спілкування.

При дослідженні писемного НАД ми беремо до уваги тільки підручник як провідний письмовий жанр. Підручник – навчальне видання, яке містить систематизований виклад змісту навчальної дисципліни, відповідає програмі та офіційно затверджений як такий вид видання. Структурні частини підручника (титульна сторінка, зміст (перелік розділів і підрозділів), вступ (передмова), основний текст, завдання, бібліографічний список, апарат для орієнтації в матеріалах книги (предметний, іменний покажчики), додатки) співвідносяться з трьома комунікативними блоками. Вступний комунікативний блок реалізується у передмові (*preface*) або у вступі (*introduction*), де автор(и) вступають у контакт із читачем. Як показує наше дослідження, в американських підручниках найчастіше міститься один із цих структурних елементів. Основна мета передмови або вступу – охарактеризувати значення дисципліни, сформулювати основні завдання, які необхідно вирішити при її вивченні та показати характерні особливості підручника (цільова аудиторія, структура). Слід зазначити, що в американських підручниках вступний комунікативний блок розширюється зважаючи на те, що після передмови, як правило, йде розділ "Подяка" (*Acknowledgements*), в якому автор(и) висловлюють вдячність всім людям, які сприяли виходу книги у світ.

При організації основного тексту підручника, який містить дидактично та методично оформлений навчальний матеріал, істотне значення має його розподіл на розділи та підрозділи, а також формулювання заголовків. Заголовок як один із найголовніших структурних компонентів підручника зазвичай виражає основну думку розділу чи параграфу. Його роль полягає у зацікавленні читача та привертанні уваги до інформації, що буде подана далі. Підзаголовки доповнюють заголовки, повідомляючи додаткову інформацію. У кожному розділі підручника можна виділити окремі мікроблоки, які виконують різні функції залежно від прагматичних цілей адресанта. Вважається, що заключний комунікативний блок зазвичай реалізується у висновках, однак у проаналізованому матеріалі ми не зафіксували прикладів використання висновків наприкінці підручників. Слід зазначити, що у деяких підручниках висновки присутні у кінці параграфів. У кінці підручників можна знайти предметний, іменний покажчики, додатки, бібліографічний список тощо, де містяться основні та додаткові джерела для поглибленого вивчення даного курсу.

Стереотипність НАД проявляється у тому, що кожен із вищеназваних комунікативних блоків та мікроблоків характеризується певним набором мовних засобів, які відтворюються у готовому вигляді у різних жанрових різновидах. Наприклад, при розмиканні контакту в усному НАД комуніканти використовують стереотипні мовні одиниці, які визначають цей комунікативний блок: *Good bye!*, *Bye!* та *See you later!*. Однак інколи адресант використовує подяку зі супутньою метою закінчення лекції та розмикання контакту:

(5) *Thank you for all taking part in this study (GOSDL).*

Це свідчить про те, що для НАД характерна варіативність мовних одиниць, які вживаються у заключному комунікативному блоці.

Прагматичне значення висловлення окреслюється відносно адресанта, адресата та мовленнєвої ситуації. Тому для виявлення прагматичної стереотипності НАД релевантними будуть такі прагмалінгвістичні ознаки:

учасники комунікації, категорія модальності як відношення мовця до змісту висловлення, а також інтертекстуальні та інтердискурсивні відносини.

Центральними фігурами дискурсу є адресант і адресат, рольові відносини яких залежно від характеру їх соціальних ролей та соціального статусу можуть бути симетричними та асиметричними. У першому випадку вони мають однакові соціальні ознаки і статус, у другому – відрізняються хоча б за однією з ознак, а також за статусом. Інтеракція в усному НАД відбувається в асиметричній ситуації з огляду на різні соціальні ролі та статуси його учасників. Асиметричність відносин реалізується у системі викладач–студент. Викладач має перевагу над студентом, зважаючи на вищий рівень знань та вищу комунікативну компетенцію. Домінантність адресата може виражатись експліцитно та імпліцитно. У випадку експліцитної домінантності мовець використовує особовий займенник "I", тоді як при імпліцитній вживає інклюзивний особовий займенник "we". Слід зазначити, що інклюзивне "we" може виражати як скромність адресанта, так і слугувати способом залучення адресата до роздумів чи дій адресанта (наприклад, *let's, our task is...*). Крім цього, вживання "we" може вказувати на сукупність осіб, колектив, усіх громадян, увесь народ, людство взагалі.

Взаємодія комунікантів у писемному НАД має особливий характер, оскільки передбачає певну дистантність між ними, тобто їх роз'єднаність у часі та просторі. Фізичну присутність адресанта у писемній формі текст компенсує ефектом його вербальної присутності (особиста взаємодія відсутня). Процес комунікації у писемному НАД відбувається за схемою: автор (адресант) – текст – читач (адресат). Проте успішна комунікація передбачає двосторонню взаємодію, яка у випадку писемної форми набуває вигляду: читач – текст – автор. Отже, читач є учасником акту текстової комунікації, на якого скерований мовленнєвий продукт – текст. Завдання автора полягає у повідомленні читачеві нової інформації та спонуканні його до успішного сприйняття основного змісту повідомлення. Завдання читача – адекватно сприйняти та інтерпретувати цей зміст у процесі читання. Варто

зазначити, що адресатом у писемному НАД може бути як студент, так і викладач, тому асиметричність відносин реалізується у системі автор (учений) – читач (студент) та автор (учений) – читач (учений). У другому випадку соціальні статуси комунікантів однакові, але рольові відносини залишаються асиметричними, враховуючи вищу комунікативну роль автора підручника, який контролює мовленнєву взаємодію на всіх етапах її розгортання (тематичний, прагматичний, структурний параметри дискурсу) та певним чином впливає на адресата. Статусна нерівність учасників писемного НАД маркується директивами типу *notice (that), bear in mind (that), keep in mind (that)* тощо.

Суб'єктивна модальність властива будь-якому висловлюванню, яке функціонує в межах координат "адресант – адресат", адже мовець у той чи інший спосіб виявляє своє ставлення до повідомлення. Як мовна категорія, модальність реалізується на різних рівнях мовної системи. Основними способами вираження суб'єктивної модальності є фонетичні, граматичні, лексичні та лексико-граматичні засоби. Фонетичними засобами є інтонація, а також особливості артикуляції і звучання, які передають одне зі значень суб'єктивної модальності [138, с. 83]. До граматичних засобів відносять спосіб дієслова (дійсний, наказовий та умовний). Лексичні засоби включають модальні слова, які мають значення припущення, сумніву, впевненості. Лексико-граматичні засоби представлені модальними дієсловами та їх лексичними еквівалентами.

Стереотипними засобами вираження модальності як в усному, так і в писемному НАД є модальні слова та їх лексичні еквіваленти, які вживаються з метою зменшення категоричності висловлення, пом'якшення негативних оцінок, аргументації згоди. Особливого значення у НАД набуває висловлювання критичних оцінок, яке зазвичай є непрямим, аргументованим і пом'якшеним за допомогою маркерів некатегоричності. У НАД ця особливість також сприяє засвоєнню студентами правил ведення наукової дискусії, основ наукової етики.

Основна мета НАД – передача фахових знань – реалізується з опорою на попередні знання, а отже, НАД передбачає тісну взаємодію "нових" і "базових" знань. Основними засобами реалізації інтертекстуальності є цитати, непряма мова та посилання, які вводять фрагменти інших текстів у авторський текст. Маркерами інтертекстуальних відносин є вставні звороти: *according to X, in (on) X's view/opinion, it is the view of X, to X's knowledge, in the words of X, as X says / writes / points out, X reports / notes / states / observes / concludes / argues / points out / makes clear / claims / found / discovered that ... , following X, the work of X indicates / reveals / shows / demonstrates that ..., X has drawn attention to the fact that ..., a study / research by X shows / suggests that ..., turning to X, one finds that ... reference to X reveals that ...* .

Маркування фрагментів запозичених текстів також є необхідною вимогою наукової етики: порушення цієї вимоги розцінюється як плагіат. Тому вживання засобів маркування інтертекстуальних відносин у НАД є не лише дотриманням норм етичної поведінки у науковій сфері, а й вихованням належної наукової етики у студентів.

Інтердискурсивність постає як здатність поєднувати в собі риси інших дискурсів, унаслідок чого відбувається взаємообмін не лише екстралінгвальними, але і мовними засобами, притаманними кожному із залучених до комунікативної дифузії дискурсів [122, с. 6]. У НАД поєднуються ознаки власне наукового та академічного (педагогічного) дискурсів. Це виявляється, насамперед, у наявності дискурсотвірних концептів як власне наукового дискурсу (ключові уявлення й поняття відповідної галузі знань, методологія пізнання), так і академічного (концепти і цінності організації навчального процесу, ролі науки у житті суспільства, формування навчальних навичок і особистісних якостей студента). Інтердискурсивність проявляється також у комунікативному аспекті НАД як поєднання стратегій і тактик наукового й академічного (педагогічного) дискурсів, зокрема, повідомлення інформації у спеціалізованій сфері діяльності, аргументації (доведенні), науковій дискусії, а з іншого боку –

виховного впливу на особистість, актуалізації базових знань, навчання етикетної поведінки у науковій сфері.

Отже, стереотипність НАД спостерігається у його структурно-композиційній організації і прагматичному аспекті. Структурно-композиційна стереотипність виявляється у стандартизованості жанрів, відносній стабільності їхньої композиційної структури, набору композиційних блоків та їхніх функцій, сукупності мовних засобів і мовленнєвих стереотипів їх реалізації. Прагматична стереотипність НАД реалізується стереотипами маркування рольових відносин, модальності, інтертекстуальних та інтердискурсивних відносин. Стереотипність виступає важливою ознакою НАД, що забезпечує оптимізацію передачі наукової інформації в академічній сфері, єдність організації навчальних занять і комунікативної взаємодії між викладачем і студентом. Тому вивчення стереотипності НАД, її етикетного характеру, дискурсотвірної ролі й мовно-мовленнєвих засобів реалізації вимагає належної дослідницької уваги.

1.2.4. Роль ввічливості та етикету у науково-академічному дискурсі. Ввічливість належить до важливих факторів регулювання людської взаємодії. Раніше поняття ввічливості асоціювалося з широким набором різноманітних ритуальних дій, однак сьогодні ввічливу поведінку трактують як раціональну, стратегічно направлену на досягнення успішності комунікації [145, с. 5]. Формування сучасних поглядів на ввічливість пов'язане із загальною теорією мовленнєвої взаємодії Г. Грайса, яка дала можливість перейти від звичайного розуміння ввічливості до його трактування у термінах мовленнєвих стратегій відповідно до комунікативних подій. За Г. П. Грайсом, принцип кооперації (*Cooperation Principle*) полягає у тому, що у будь-якій ситуації мовленнєвої взаємодії співрозмовники підсвідомо знають, що всі її учасники робитимуть внесок у спілкування так, як цього потребує ця комунікативна ситуація на кожній стадії свого розвитку та відповідно до мети чи напряму спілкування [202, с. 45]. Цей принцип

полягає у єдності чотирьох максим, які через термінологічне розмаїття називаються також правилами, категоріями або постулатами. Їхній зміст у загальних рисах можна сформулювати так:

- 1) *максима кількості або повноти інформації*: повідомляй стільки, скільки потрібно для реалізації мети спілкування, не більше і не менше;
- 2) *максима якості*: говори правду, уникай неправильних тверджень і таких, для яких немає достатніх підстав;
- 3) *максима релевантності*: не відхиляйся від теми, говори по суті;
- 4) *максима способу мовлення*: уникай незрозумілості висловлень і двозначності; висловлюйся стисло [202, с. 47].

Принцип ввічливості у роботі Г. П. Грайса не розглядався, однак висунуті у ній максими вперше чітко його окреслили. Спостереження за реальним спілкуванням, в якому ідеальні "максими" Грайса дуже часто порушуються, причому це не призводить до конфліктів, а навпаки дозволяє успішно досягати комунікативних цілей, наштовхнуло вчених на думку про наявність іншого загального принципу, який регулює комунікацію. Завдяки цим пошукам було сформульовано другий фундаментальний принцип комунікації – Принцип ввічливості. Ввічливість почали розуміти як важливий чинник успішної реалізації комунікації. Дж. Ліч розвинув принцип кооперації Г. П. Грайса, додавши до нього принципи ввічливості (*Politeness Principle*) та іронії (*Irony Principle*) [219, с. 80]. Принцип ввічливості на відміну від принципу кооперації, який підтримує соціальну рівновагу, більшою мірою регулює спілкування. Ввічливість як особлива стратегія мовної поведінки, спрямованої на уникнення конфліктних ситуацій, розглядається на засадах риторичної прагматики. Дж. Ліч застосовує принцип ввічливості до окремих типів мовленнєвих актів (далі – МА) та виділяє низку відповідних максим:

- 1) *максима такту* (у директивах і комісивах): мінімізуйте моральні витрати співрозмовника, максимізуйте користь адресата, не створюйте умов, за яких адресат може порушити максимум такту;
- 2) *максима щедрості* (у директивах і комісивах): мінімізуйте власні привілеї, максимізуйте переваги адресата;
- 3) *максима схвалення* (у експресивах і репрезентативах): мінімізуйте критику адресата, максимізуйте його схвалення;
- 4) *максима скромності* (у експресивах і репрезентативах): хваліть себе менше, а адресата більше;
- 5) *максима згоди* (у репрезентативах): мінімізуйте незгоду між собою та іншими, максимізуйте згоду між собою та іншими;
- 6) *максима симпатії* (у репрезентативах): мінімізуйте антипатію між собою та іншими, максимізуйте симпатію між собою та іншими.

Дослідник розрізняє позитивну ввічливість, яка ґрунтується на досягненні згоди, та негативну, яка стосується ухиляння [219, с. 80]. Особливість підходу Дж. Ліча полягає у тому, що ввічливість пов'язується з досягненням соціальних цілей, а не з прагматичним процесом вибору.

Інший погляд запропонувала Р. Лакофф, яка розглядала максими Г. П. Грайса як прагматичні правила для оцінки ввічливості висловлення і доповнила їх більш загальними вихідними принципами раціональності та блага на підставі того, що у спілкуванні беруть участь розумні люди, які намагаються не завдати шкоди один одному [218, с. 308]. Дослідниця сформулювала два правила прагматичної компетенції: "Будьте зрозумілими" ("*Be clear*") та "Будьте ввічливими" ("*Be polite*"), останнє з яких розгортається у трьох постулатах: "Не нав'язуйте свої думки" ("*Don't impose*"), "Надайте співрозмовнику можливість вибору" ("*Give options*"), "Будьте доброзичливим" ("*Make the listener feel good. Be friendly*") [там само, с. 297].

Класичною у лінгвістиці вважається теорія ввічливості П. Браун і С. Левінсона, в основі якої лежить поняття "соціального обличчя" комуніканта (автор Е. Гофман) [201, с. 5], тобто позитивної соціальної

цінності, яку кожна людина встановлює у процесі комунікації. Співрозмовник залежно від того, наскільки його комунікативна поведінка відповідає очікуванням учасників спілкування може зберегти, поліпшити або зруйнувати це "обличчя". П. Браун та С. Левінсон зазначають, що певні МА можуть потенційно впливати на "обличчя" комунікантів, загрожуючи 1) "позитивному обличчю" мовця (вибачення, реакція на комплімент, зізнання); 2) "позитивному обличчю" слухача (критика, незгода, торкання табуйованих тем); 3) "негативному обличчю" мовця (прийняття пропозиції, відповідь на подяку) та 4) "негативному обличчю" слухача (наказ, порада, загроза). Звідси виділяють два типи ввічливості: позитивна, пов'язана з виявом солідарності, та негативна, яка стосується надання максимальної свободи дій [189, с. 67–68].

Ввічливість тісно пов'язана з мовленнєвим етикетом (далі – МЕ), адже на комунікативному рівні принцип ввічливості здебільшого реалізується у його формах. МЕ – складова частина етикету в цілому. Зазвичай розрізняють два терміни: *мовний етикет* і *мовленнєвий етикет*. Під мовним етикетом розуміють систему словесних форм ввічливості, узвичаєних у певному суспільстві, певній спільноті (етнічній, територіальній, соціальній) [119, с. 29–30]. Це сфера мови, точніше, її функціональна підсистема зі своїм набором знаків (слів, стереотипних фраз) та граматикою (правилами поєднання знаків). МЕ – це реалізація мовного етикету у конкретних актах спілкування. Таким чином, мовний етикет – це набір засобів вираження, а МЕ – це вже вибір цих засобів. МЕ описують як соціально задані та національно-специфічні регулюючі правила мовленнєвої/комунікативної поведінки в ситуаціях встановлення, підтримки і розмикання контакту комунікантів згідно з їх статусно-рольовими та особистими відносинами в офіційній та неофіційній сфері спілкування [143, с. 390].

У процесі спілкування МЕ виконує такі функції: фатичну, конативну, емотивну, експресивну, оцінну, регулятивну та функцію ввічливості [8; 143, с. 400–401]. Розглянемо функції МЕ в американському НАД. Сутність

фатичної, або контактовстановлювальної, функції полягає у призначенні етикетних мовних засобів для встановлення, підтримки або розмикання мовного контакту. Загалом ця функція властива всім знакам МЕ, особливо привітанням:

(6) *Good morning! (SRL),*

(7) *Good afternoon! (NLPL),*

звертанням та іншим формам привертання уваги:

(8) *Ladies and gentlemen! (NLPL),*

(9) *Folks!, Guys! (PSL),*

а також прощанням:

(10) *Have an excellent weekend and I'll see you on Monday (TCAL).*

За допомогою привітань співрозмовники розпочинають комунікативну взаємодію. Звертання або інші висловлення привертання уваги адресата сприяють розгортанню взаємодії. Прощальні вирази вживаються з метою завершення комунікативного акту.

Конативна функція – це функція орієнтації на адресата. Етикет є діалогічним, а отже вибір етикетних одиниць у кожній конкретній ситуації відбувається з урахуванням фактору адресата та впливу на нього. Ця функція характерна для звертань до співрозмовника, наприклад:

(11) *We know we've got four passes for that little array we just looked at, we start off with start equals zero, that's the first array element, and then what we do with small is just like what we did before with maximum and minimum, we set small to the first value. Jim, did you have some question? (IPL).*

Емотивна (емоційна) функція – це призначення мови та її знаків для емоційного вираження доброзичливого ставлення до адресата з метою впливу на його емоційний стан та поведінку. Цю функцію виконують не всі одиниці МЕ. Так, привітання або прощання можуть не мати емоційного забарвлення (*Good afternoon!, Good bye!*). Проте у конкретній мовленнєвій ситуації будь-який знак може стати емоційно забарвленим.

Емоційна функція МЕ тісно пов'язана з оцінною та експресивною

функціями. Оцінна функція характерна для компліментів, похвали, схвалення, які можуть бути спрямовані на адресата як безпосередньо, так і опосередковано. Експресивна функція полягає у вираженні одиницями МЕ більшої емоційної насиченості, використання образних та емпатичних засобів мови задля підвищення ефективності впливу на думки, почуття чи поведінку адресата [8, с. 8].

Регулятивна функція властива всім одиницям МЕ, адже вибір тієї чи іншої етикетної формули регулює характер відносин між адресантом та адресатом. Наприклад, компліменти спрямовані на зближення комунікантів та створення доброзичливої атмосфери спілкування:

(12) Thank you Earl, I can't imagine a better person to be in the graduate school than you (PPL).

Розглядаючи МЕ у світлі комунікативно-дискурсної парадигми знання, М. М. Копчак зазначає, що етикет функціонує у двох основних формах поведінки: вербальній та невербальній, які тісно пов'язані і взаємозалежні [67, с. 68]. Виділяють декілька рівнів етикету: вербальний/словесний (етикетні вислови привітання, прощання, подяки, вибачення тощо); паралінгвістичний (темп мовлення, гучність, інтонація); кінетичний рівень (жести, міміка, пози); проксемічний (стандартні дистанції спілкування, почесне місце для гостей тощо) [96, с. 110].

Із зміщенням центру уваги змінюється і розуміння етикету: "Оскільки етикет як кодекс встановлених правил регулює зовнішню поведінку відповідно до вимог середовища, то мовленнєвий етикет можна визначити як правила, що регулюють мовленнєву поведінку..." [67, с. 68]. У комунікативно-дискурсній парадигмі МЕ розуміють як відносно автономну систему мовних знаків і правил їх застосування, усталену сукупність вимог до форми, змісту, порядку, характеру та ситуативної доцільності висловлення, а отже розглядають з точки зору досягнення комунікантами конкретних цілей у контексті [там само].

Отже, функція ввічливості – це, по суті, етична функція, яка стосується

призначення МЕ для вираження шанобливого ставлення до співрозмовника з урахуванням його соціальної ролі та етичних норм, прийнятих у суспільстві [8, с. 8–9]. Етикет же більшою мірою мислиться як система правил, що забезпечують успішність комунікації.

Саме з розвитком комунікативно- і прагматично-спрямованих досліджень етикету пов'язаний розвиток таких понять, як етикетність та етикетизація. Етикетність спілкування Ф. С. Бацевич визначає так: "дотримання у міжкультурній комунікації законів куртуазного спілкування, прийнятих у конкретній національній лінгвокультурній спільноті" [11]. Етикетність характеризують як одну з найважливіших ознак дипломатичного мовлення, вважаючи її особливою категорією модальної тональності дипломатичних текстів: "дипломатія застосовує пошанну тональність, яка виявляється в етикетності дипломатичного підстилю; замість чіткості й однозначності повідомлення, у дипломатичному мовленні виявлено стратегію ухильності" [80, с. 123–124]. Також дослідники зазначають, що етикетність дипломатичного підстилю виражається насамперед через спеціальні етикетні мовні формули.

Із новим етапом у розвитку науки про мову пов'язане поняття етикетизації спілкування. О. М. Ільченко обґрунтувала поняття етикетизації як специфічної функціонально-комунікативної категорії, за допомогою якої реалізується персуазивна інтенція адресанта у плані поліпшення ефективності комунікації [51, с. 21]. А. В. Сингаївська і С. К. Топачевський розглядають етикетизацію з позиції ергономіки – науки, яка здійснює комплексне вивчення діяльності людини (у тому числі і мовленнєвої) з метою забезпечення її ефективності та створення оптимальних умов для життя і відпочинку. Саме тому дослідники вважають актуальною проблему ефективної організації передачі інформації, раціонального й оптимального її оформлення, щоб не тільки привертати увагу до неї, але і сприяти засвоєнню, тобто розгляду комунікації в ергономічному аспекті [131, с. 185].

Уперше термін "етикетизація" увів Г. Г. Почепцов для позначення "уваги до іншого" [113, с. 12]. Можливість реалізації цієї комунікативної категорії залежить від комунікативної семантики, тобто семантики вибору декількох семантичних структур, які відповідають одній денотативній ситуації. Етикетність та етикетизацію вивчають на матеріалі наукового [51; 88], дипломатичного [80] та рекламного [140] дискурсів. Серед різних мовних засобів, які забезпечують реалізацію цієї категорії, вивчаються формули ME, а також синтаксична організація дискурсу [140], причому специфічні лексико-синтаксичні конструкції, які забезпечують етикетизацію викладу думки, мають "здебільшого стереотипний характер (*доцільно висловити кілька зауважень, рецензент хотів би вказати на деякі неточності та вади, варто висловити критичні міркування та ін.*)" [88]. Саме така характеристика засобів етикетизації спілкування, як стереотипність заслуговує на особливу увагу при вивченні успішного комунікативного співробітництва в американському НАД.

1.3. Методологія та методи дослідження етикетних мовленнєвих стереотипів науково-академічного дискурсу

Основними методологічними принципами сучасного мовознавства традиційно вважають експансіонізм, антропоцентризм, експланаторність та функціоналізм (неофункціоналізм) [75, с. 207; 144, с. 47]. Експансіонізм виражається у формуванні комплексного міждисциплінарного підходу до вивчення мовних явищ, виході за межі суто мовного аналізу, залученні все нових об'єктів дослідження і даних інших галузей науки. Сьогодні лінгвістика розширює межі своїх досліджень, звертаючись до культурології, соціології, антропології, психології, етнології та ін. Виникають такі міждисциплінарні напрями: психолінгвістика, нейролінгвістика, соціолінгвістика, етнолінгвістика, лінгвокультурологія, когнітивна лінгвістика, комп'ютерна лінгвістика тощо. Стереотипи постають об'єктом дослідження низки гуманітарних наук, що розширює межі їх вивчення і,

водночас, ускладнює дослідницький процес через наявність різних акцентів, що абсолютизують той чи інший аспект стереотипу. У нашому дослідженні ЕМС – це 1) прояв стереотипів поведінки згідно етикетно-соціальних конвенцій та 2) мовно-мовленнєве явище.

Антропоцентризм можна охарактеризувати як спрямування на всебічне вивчення проблеми "людини в мові", адже людина є центральною фігурою процесу пізнання світу, мірою всіх речей, центром конструювання універсуму. Людина і суспільство в цілому впливають на мову, яка демонструє культурний розвиток нації, відображаючи у своїй системі все духовне життя людини, її особистісні якості, соціальну, професійну і культурну диференціацію суспільства. У мові відбивається суспільна свідомість, що забезпечує можливість комунікації [129, с. 4]. Відповідно до цього принципу, ЕМС розглядаються як інструменти комунікативної взаємодії у НАД, залучаючи такі параметри комунікації, як соціально-рольові статуси учасників інтеракції, рівень знань, їхні інтенції.

Експланаторність виявляє себе не стільки в описі мовних явищ і процедур, що їх породжують, скільки в їх поясненні. Слід зазначити, що експланаторні можливості лінгвістики значно підсилює експансіонізм. Наше завдання полягає не лише в описі ЕМС, а й у поясненні закономірностей їхнього вживання у тому чи іншому ДА.

Функціоналізм та неофункціоналізм продовжують традиції функціональних концепцій та теорій, прийнятих у різних лінгвістичних школах та напрямках (наприклад, Празький лінгвістичний гурток). Поняття функції вважається одним із базових у сучасному мовознавстві, яке трактує її як здатність мовної форми до виконання певного призначення [74, с. 139]. Основна увага зосереджена на функціях мовних явищ у комунікації, адже мова є інструментом, знаряддям і засобом досягнення певних цілей та намірів комунікантів. Цей принцип лежить в основі дослідження ЕМС в американському НАД, мета якого полягає у поясненні намірів адресанта при вживанні тієї чи іншої мовної одиниці.

Одним із ефективних методів вивчення дискурсу як процесу та результату взаємодії комунікантів є моделювання. Кожному типу дискурсу відповідає певна модель комунікативної ситуації [29, с. 45]. Ситуація забезпечує зв'язність дискурсу, його комунікативну адекватність, правильну інтерпретацію, з'ясування імплікацій та пресупозицій. Процесуальною характеристикою комунікативної ситуації є комунікативна взаємодія як суб'єктно-об'єктно-суб'єктна діяльність учасників спілкування, спрямована на інформаційний обмін і вплив на свідомість чи поведінку [126, с. 602]. Одна з найперших спроб моделювання комунікативної взаємодії, розроблена Р. Якобсоном [179, с. 194], ґрунтується на співвіднесенні аспектів комунікації з функціями мови. Обов'язковими компонентами комунікації є адресант, адресат, повідомлення, контекст (референт), код, канал зв'язку. Відповідно експресивна функція виражає відношення адресанта до змісту повідомлення, конативна – орієнтацію та вплив на адресата, поетична – форму повідомлення, пізнавальна (референтна) – контекст, металінгвістична – рівень знання/незнання коду, фатична – підтримку та збереження контакту зі співрозмовником. Функціональна модель Р. Якобсона широко застосовується у лінгвістиці як для аналізу функцій мови та окремих її одиниць у мовленні і текстах, так і для опису комунікативних процесів. Для нашого дослідження важливим моментом є розрізнення у межах комунікації коду і повідомлення, а також виділення фатичної функції мовних одиниць.

Основними компонентами комунікативної ситуації, на думку Д. Гаймса, є *учасники* (адресант, адресат, спостерігач(і), *просторово-часові умови* (місце і час дії, обставини дії), *тема* (інформація, яка повідомляється), *цілі і наміри учасників*, *код* (система знаків і правил їх поєднання для передачі повідомлення певним каналом), *форма* (особливий граматичний та лексичний вибір повідомлення), *канал* (середовище не лише у фізичному, але й соціальному, історичному, культурному значенні, в якому відбувається передача та сприйняття інформації), *норми мовленнєвої взаємодії*, прийняті у певній культурі під впливом властивих їй цінностей та уявлень [214, с. 58–

64]. Вибір теми і засобів спілкування залежить від характеристик (стать, вік, статус, соціальні ролі, особисті якості) та взаємовідносин його учасників.

Прагмалінгвістична модель МА, розроблена І. С. Шевченко, ґрунтується на внутрішній структурі акту мовлення, що складається із трьох блоків: антропоцентричного (адресантний, адресатний, інтенційний аспекти), блоку умов і способів реалізації МА (ситуативний, контекстний, метакомунікативний аспекти) та центрального блоку (локутивний, денотативний, іллокутивний аспекти) [159, с. 36]. Адресантний аспект включає соціальні і ситуативні ролі мовця (соціальне становище, вік, стать, професія та ін.), його комунікативні та психологічні характеристики. Адресатний (інтерперсональний) аспект відображає інформацію про соціальні і ситуативні ролі слухача, його знання про світ, мотиви та цілі. Іntenція висловлювання виникає в адресата на основі його попереднього досвіду та комунікативної ситуації. Цей компонент є факультативним для даної моделі МА, адже мотив МА можна визначити з комунікативної ситуації або експліцитно представити у самому повідомленні у випадку комунікативної необхідності. Значна роль у визначенні комунікативної інтенції конкретного висловлення належить контекстному та ситуативному факторам. Метакомунікативний аспект включає засоби контактовстановлення, початку, розгортання і завершення мовленнєвої інтеракції, а також комунікативні принципи та максими ввічливості. Обов'язковими для будь-якого МА є денотативний (зміст повідомлення), локутивний (форма вираження змісту висловлення) та іллокутивний (вираження наміру) аспекти. Слід зазначити, що перлокутивний аспект у запропонованій моделі знаходиться за межами МА, адже він є самостійним МА у мовленнєвій реалізації, має власну структуру та перлокуцію. Запропонована І. С. Шевченко модель дискурсу містить разом із лінгвістичними, також і екстралінгвальні аспекти у проекції на лінгвокультурний рівень комуніканта – варіативну картину світу окремої особистості, що ґрунтується на спільній для епохи базовій інваріантній

картині дійсності [там само, с. 92]. Ця модель видається доцільною для нашого дослідження, адже моделювання етикетної мовленнєвої взаємодії з позицій комунікативно-прагматичного підходу передбачає аналіз мовленнєвих стереотипів у співвіднесенні з аспектами адресанта, адресата та їх інтенцій. Метакомунікативну функцію, або функцію підтримки зв'язку, вважаємо однією з основних для ЕМС. Аспект мовного коду ЕМС відображає усталеність їх структури і як наслідок автоматичне декодування, завдяки чому вони сприяють економії мовних зусиль та оптимізації спілкування.

Очевидно, аналіз різноманітних моделей комунікативної взаємодії передбачає опис тих параметрів комунікативної ситуації, які важливі для учасників спілкування "тут" і "зараз" та можуть визначати вибір ними тих чи інших мовних форм, стратегій і тактик. Для обґрунтування комунікативної взаємодії у НАД слід враховувати такі суттєві параметри, як *мета спілкування, учасники спілкування* (їх комунікативний статус, рольові відносини, мотиви, інтенції), *умови спілкування* (сфера, місце, час, подія), *способи спілкування* (код, канал – вербальний чи невербальний, форма – усна чи письмова).

Згідно з комунікативно-прагматичним підходом, взаємодія комунікантів відбувається у межах певних комунікативних подій та організована на підставі діяльнісного процесу інформаційного обміну і впливу – комунікативного акту [126, с. 568]. Комунікативний акт реалізується у ДА [116; 117; 194; 195; 234] та МА. Основними рисами МА є умисність (інтенціональність), цілеспрямованість і конвенціональність; МА завжди співвіднесені з особою мовця. МА, які об'єднані загальною телеологічною настановою [116, с. 103; 117], є складовими ДА. Слід зазначити, що у сучасних мовознавчих розвідках поняття МА і ДА нерідко ототожнюють. За А. М. Приходьком, вважаємо, що їх варто розмежовувати й основна відмінність між ними полягає у їх функціональному призначенні: МА є мінімальною і неподільною одиницею мовленнєвої дії, а ДА –

мовленнєвим блоком, який часто може матеріально збігатися з МА або вбирати в себе декілька МА, різних за своєю прагмасемантичною специфікою. У семіотичній реалізації МА перевага віддається вербальним засобам, а в ДА не менш активно задіяна і паравербаліка. Крім цього, якщо мета МА є однозначною, то у ДА вона може бути дифузною, прихованою, а подекуди і перетинатися з іншими цілями. Нерідко ДА ставить перед собою декілька цілей і вирішує декілька мовленнєво-мисленнєвих завдань [116, с. 103]. Отже, основною одиницею комунікативної взаємодії, а відповідно й дискурсу як її форми, можна вважати ДА, який є послідовністю МА або дій, об'єднаних спільною настановою для реалізації певної мети, а також МА, який може збігатися з ДА. Основні структурні одиниці комунікативної взаємодії у НАД можна представити у такій послідовності: *комунікативний акт* → *дискурсивний акт* → *мовленнєвий акт*. Наприклад, у комунікативній події "лекція" вступний комунікативний акт актуалізується у фатичному ДА встановлення контакту, вираженому метакомунікативним МА (*Good morning!*) і/або експліцитним перформативом (*Welcome to...*).

Залежно від намірів учасників НАД, виокремлюємо фатичні, організувальні, інформативні, спонукальні й оцінні ДА. Фатичні ДА спрямовані на встановлення, підтримання та розмикання мовленнєвого контакту. До них відносимо привітання, фатичну (контактовстановлювальну) бесіду, висловлювання, що спрямовані на перевірку контакту, перевірку уваги з боку адресата, подяку, вибачення, прощання. Організувальні ДА передбачають мовленнєві дії адресанта з метою введення теми чи підтеми заняття, відображення порядку розгортання інформації, узагальнення або підсумовування. Інформативні ДА мають на меті оптимізацію надання та запиту інформації, а саме: її актуалізацію, маркування основної та другорядної інформації, екземпліфікацію тощо. Спонукальні ДА виражають волевиявлення мовця, адресоване співрозмовнику, щодо виконання певних дій. Сюди належить прохання, порада, пропозиція, заохочення до дії. Оцінні ДА розглядаються через комунікативні цілі таких МА, як похвала,

комплімент, схвалення чи критика.

Методика аналізу ЕМС в американському НАД включає чотири етапи. *Перший етап* дослідження передбачав уточнення змісту поняття "етикетний мовленнєвий стереотип", виявлення конститутивних ознак НАД за допомогою аналізу словникових дефініцій, а також конверсаційного та композиційно-текстового аналізу. Встановлення жанрових різновидів усного та писемного НАД проводилось шляхом жанрово-стилістичного аналізу. У результаті аналізу сформовано корпус вибірки на основі Мічиганського корпусу науково-академічного мовлення (MICASE – Michigan Corpus of Academic Spoken English) та підручників американських університетів із різних дисциплін. Матеріал отримано з мережі Інтернет шляхом інформаційного пошуку.

До усного НАД належать аудиторні та позааудиторні заняття. Назви занять у нашому розумінні відповідають назвам *жанрів*. Аудиторні заняття проводяться відповідно до навчальної програми університету і включають лекцію, заняття-опитування, лабораторне заняття, семінар і студентську презентацію. До позааудиторних занять належать консультації, колоквиуми, співбесіди щодо написання наукових статей, зустрічі з керівництвом факультету або студентською радою, офісні години, службові зустрічі, семінари дослідницьких груп, тури-екскурсії бібліотекою, музеєм або студентським містечком та консультації з викладачем або керівником. У відповідності до завдань нашого дослідження ми обрали ті види занять, які відповідають меті НАД – передачі теоретичних знань, а саме: лекції, заняття-опитування, лабораторні заняття, семінари, студентські презентації, а також колоквиуми, семінари дослідницьких груп та консультації з викладачем або керівником. Решта видів позааудиторної діяльності залишилися поза нашою увагою у зв'язку з тим, що вони не передбачають передачу фахових знань з дисциплін навчального курсу. Наприклад, консультації проводять між студентами та представниками викладацького складу щодо навчальних планів, програм підготовки до екзаменів, офісні години – у зв'язку з

організацією певного заняття або проекту, а службові зустрічі передбачають співпрацю бібліотеки чи комп'ютерного центру зі студентами.

Серед жанрів писемного різновиду НАД виділяють підручник, навчальний посібник, хрестоматію, навчальний довідник, курс лекцій, текст лекцій, навчальну програму, методичну розробку, методичні рекомендації (вказівки), практичний poradnik, практикум, збірник задач, електронний підручник, електронний навчальний посібник тощо. Виходячи з мети нашого дослідження, до уваги беремо тільки підручники для студентів рівня бакалавріату в американських університетах, адже саме цей вид навчального видання передбачає викладення і передачу інформації з певної галузі знань.

Загалом для аналізу вибрано транскрибовані тексти 64 лекцій, 7 занять-опитувань, 7 лабораторних занять, 6 семінарів, 8 студентських презентацій, 7 колоквиумів, 7 семінарів дослідницьких груп та 3 консультацій з викладачем або керівником, а також тексти 18 підручників з різних дисциплін загальною кількістю 9958 сторінок. Матеріал є автентичним, достатньо репрезентативним за обсягом і різноманітним за змістом, що дає змогу для якісного та кількісного аналізу.

Завдяки аналізу тексту виокремлено три комунікативні блоки тексту кожного жанру: вступний, основний з поділом на мікроблоки та заключний.

На *другому етапі*, завдяки залученню методів контекстно-ситуативного та прагматичного аналізу, виявлено номенклатуру ДА, у яких відповідно до завдань дослідження, досліджуємо МА, реалізовані ЕМС. Залежно від намірів учасників НАД, виокремлюємо фатичні, організувальні, інформативні, спонукальні та оцінні ДА.

У роботі використовуємо типологію МА, що ґрунтується на класифікації комунікативно-прагматичних типів речень Г. Г. Почепцова, згідно з якою розрізняються такі прагматичні типи висловлень: констатив (ствердження), промісив (обіцянка), менасив (погроза), перформатив (здійснення дії актом мовлення), директив (спонукання до дії), квеситив (запит інформації). Серед прагмасемантичних різновидів директива

виділяються: ін'юнктиви (наказ/заборона, пропозиція, запрошення, порада, побажання, вимога) і реквестиви (прохання, виклик, заклик) [112, с. 245–250]. Перерахувавши ці типи речень, Г. Г. Почепцов вказує на те, що ця номенклатура є неповною. Це твердження дозволяє доповнювати класифікацію іншими типами МА, що можуть бути диференційовані за іллокутивною силою, характерною локуцією та очікуваним перлокутивним ефектом. За І. С. Шевченко, виділяємо також метакомунікативний МА, який включає МА контактостановлення (привітання, *small talk*), МА контактопродовження, або підтримання контакту (заповнення пауз, перевірка дії каналу зв'язку, *small talk* і т.д.), та МА розмикання мовленнєвого контакту (передзавершальні висловлення, прощання) [159, с. 50]. ЕМС актуалізуються також в експресивах (за класифікацією МА Дж. Серля), іллокутивною метою яких є вираження мовцем своїх психічних станів відносно певного пропозиційного змісту [231, с. 15]. В інтерпретації вченого експресиви найповніше втілюються в вибаченнях, вітаннях, поздоровленнях, співчуттях тощо. Ці висловлення виражають емоції і почуття адресата, характеризують міру його відвертості, їхня іллокутивна мета збігається із психічним станом мовця, тому вони не відображають зв'язку між словами і дійсністю. У нашому дослідженні, згідно позиції О. М. Вольф, до класу експресивів відносимо оцінні висловлення індивідуальних суб'єктів, іллокутивною метою яких є вираження емоційних станів мовця і/або здійснення емоційного впливу на слухача, який базується на схваленні та засудженні у широкому значенні цього слова [27, с. 166–167]. Також виділяємо МА вокатив (за таксономією МА Д. Вундерліха), виражений звертаннями з іллокутивним наміром закликати адресата, привертання уваги шляхом використання його імені [239].

Кожний МА аналізуємо у функціональному аспекті, виявляючи мовні засоби побудови МА, у тому числі й ЕМС, які забезпечують реалізацію іллокутивних намірів адресанта. Структурно-функціональний аналіз дає змогу дослідити взаємозумовленість ЕМС і їх функцій.

Третій етап дослідження передбачає вивчення функціонального аспекту ЕМС. Залучаючи іллокутивний та структурно-семантичний аналіз, встановлюємо відповідність мовної структури ЕМС виконуваних функцій, а також міру варіативності їхньої структури.

Четвертий етап дослідження зорієнтований на обробку та інтерпретацію даних із застосуванням методу конкордансів та елементів кількісного аналізу, які дозволять встановити частоту функціонування ЕМС в усному та писемному НАД. Метод конкордансів надає інформацію щодо частотності вживання мовних одиниць, а кількісний аналіз допомагає правильно організувати лінгвістичні спостереження, забезпечити надійність, точність і достовірність висновків.

П'ятий етап спрямований на вивчення прагматичних характеристик НАД та виявлення стратегічного інструментарію організації комунікації в усному та писемному НАД шляхом застосування дискурсивного аналізу. Це дає змогу пояснити поведінку комунікантів з урахуванням принципів кооперації, соціальних і культурних чинників. У структурному відношенні встановлюємо засобами реалізації яких стратегій і тактик є ЕМС.

Отже, комплекс зазначених методів дослідження та репрезентований матеріал забезпечують достовірність, об'єктивність отриманих результатів і висновків.

Висновки до розділу 1

1. Мовленнєві стереотипи, функцією яких є забезпечення етикетизації спілкування задля реалізації персуазивної інтенції адресанта у плані поліпшення ефективності комунікації з урахуванням фактора адресата, визначаємо як етикетні мовленнєві стереотипи. Під етикетними мовленнєвими стереотипами (ЕМС) розуміємо стійкі, відтворювані у типових ситуаціях комунікативні одиниці, які сприяють оптимізації спілкування, зокрема, привітання, подяки, прощання, висловлення, спрямовані на підтримку мовленнєвої взаємодії, структурування дискурсу для кращого сприйняття адресатом тощо.

2. ЕМС характеризуються відтворюваністю у типових комунікативних ситуаціях, прагматичною спрямованістю, конвенційністю та обмеженою варіативністю мовної структури. Ці критерії покладено в основу добору корпусу матеріалу дослідження.

3. Комунікативно-прагматичний підхід як один із найпоширеніших напрямів у сучасній лінгвістиці відкриває перспективи для дослідження усного та писемного спілкування у вищих навчальних закладах як особливого типу дискурсу – науково-академічного (НАД), який розуміємо як процес і результат комунікативної взаємодії у сфері вищої освіти з метою передачі фахових знань, закладення методологічних основ осмислення фактів дійсності та підготовки спеціалістів вищої кваліфікації, а також особливий тип інтерперсональної взаємодії адресанта й адресата, в якій адресант цілеспрямовано впливає на когнітивну сферу адресата з метою формування в останнього основ системи фахових знань і фахового мислення.

4. НАД належить до інституційного спілкування за сферою функціонування і має такі конститутивні ознаки: статусна нерівність учасників; хронотоп – вищий навчальний заклад і заздалегідь визначений час; мета – передача фахових знань і підготовка спеціалістів високої кваліфікації; дві основні стратегії: інформативна та регулятивна; цінності, які

реалізуються у двох основних концептах: знання і навчання; жанровий склад усного та писемного дискурсу; прецедентні тексти та дискурсивні формули.

5. Від наукового дискурсу НАД відрізняє комунікативна мета передачі наявних знань з тієї чи іншої галузі, закладання основ фахового мислення, підготовка спеціалістів високої кваліфікації, когнітивна складова: у першому випадку – це нове наукове знання, у другому – раніше набуте знання, прагматичні характеристики НАД – доступність, чіткість, логічність надання інформації, орієнтація на адресата та рівень його знань, а також асиметрія інтерперсональних стосунків учасників НАД. Від академічного (педагогічного) дискурсу НАД відрізняється спрямованістю не лише на формування особистості, а й перш за все – на формування фахового світогляду, освоєння студентами концептуальних основ і методології інтерпретації дійсності у певній галузі науки або практичної діяльності, залучення студентів до основ наукових досліджень.

6. Стереотипність є важливою ознакою НАД і спостерігається у його структурно-композиційній організації і в прагматичному аспекті. Структурно-композиційна стереотипність виявляється у стандартизованості жанрів, відносній стабільності їхньої композиційної структури, наборі композиційних блоків та їхніх функцій, сукупності мовних засобів і мовленнєвих стереотипів їх реалізації. Прагматична стереотипність НАД реалізується стереотипами маркування рольових відносин, модальності, інтертекстуальних та інтердискурсивних відносин.

7. Методологічна основа дисертації базується на застосуванні чотирьох основних принципів сучасного мовознавства, а саме: експансіонізму, антропоцентризму, експланаторності та функціоналізму (неофункціоналізму), які дозволяють здійснити комплексне міждисциплінарне дослідження ролі ЕМС в організації мовленнєвої діяльності людини та пояснити закономірності функціонування ЕМС у різних підтипах НАД.

8. Основною одиницею комунікативної взаємодії вважаємо ДА, який

розглядається як послідовність МА або дій, об'єднаних спільною настановою для реалізації певної мети. Конститутивним елементом ДА виступає МА, який за обсягом іноді може збігатися з ДА. Основні структурні одиниці комунікативної взаємодії у НАД можна представити у такій послідовності: *комунікативний акт* → *дискурсивний акт* → *мовленнєвий акт*. Дослідження передбачає з'ясування закономірностей функціонування ЕМС у різних дискурсивних актах НАД.

9. Алгоритм дослідження ЕМС в американському НАД передбачає п'ять етапів, на кожному з яких залучається низка методів: 1) уточнення змісту поняття "етикетний мовленнєвий стереотип", "науково-академічний дискурс" із застосуванням аналізу словникових дефініцій, виявлення конститутивних ознак НАД за допомогою конверсаційного та композиційно-текстового аналізу, встановлення жанрових різновидів усного та писемного НАД шляхом жанрово-стилістичного аналізу; 2) виявлення номенклатури ДА завдяки залученню методів контекстно-ситуативного та прагматичного аналізу; 3) вивчення функціонального аспекту ЕМС шляхом застосування актомовленнєвого та структурно-семантичного аналізу; 4) обробка та інтерпретація даних із залученням методу конкордансів та елементів кількісного аналізу; 5) вивчення прагматичних характеристик НАД шляхом дискурсивного аналізу з урахуванням соціолінгвістичного підходу.

Основні положення розділу відображені у публікаціях автора [169; 171; 172; 176].

РОЗДІЛ 2

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ДИСКУРСИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕТИКЕТНИХ МОВЛЕННЄВИХ СТЕРЕОТИПІВ У НАУКОВО-АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ

2.1. Функціонування етикетних мовленнєвих стереотипів у дискурсивних актах усного науково-академічного дискурсу

Усний НАД відображає особливу сферу комунікації, де відбувається передача знань, яка визначає особливості комунікативних дій, що ґрунтуються на прагненні вплинути на інтелектуальну, волюву та емоціональну сферу адресата. Велику роль у цьому процесі відіграють ЕМС як стійкі, відтворювані у типових ситуаціях комунікативні одиниці, які сприяють оптимізації спілкування у зазначеній сфері. Як було визначено у попередньому розділі, ЕМС функціонують у фатичних, організувальних, інформативних, спонукальних та оцінних дискурсивних актах НАД.

2.1.1. Етикетні мовленнєві стереотипи у фатичних дискурсивних актах. Вивчення фатичних аспектів мови пов'язують із виокремленням Р. Якобсоном у межах моделі мовних функцій фатичної або контактовстановлювальної функції, основне призначення якої полягає не тільки в установленні, але й у продовженні та припиненні мовленнєвого контакту, а також перевірці дії каналу зв'язку, привертанні уваги співрозмовника й утриманні її у випадку необхідності [179, с. 205]. Б. Малиновський описує фатичну комунікацію (*phatic communion*) як прагнення людей до спілкування (*socialize*) та створення дружніх зв'язків, при цьому не маючи на меті передачу інформативних повідомлень [221]. Г. Г. Почепцов об'єднує фатичну та метакомунікативну функції на позначення включення/переключення уваги адресата на повідомлення, її підтримання під час передання повідомлення і розмикання мовленнєвого контакту [112]. Н. І. Формановська пов'язує контактовстановлювальну

функцію з МЕ, адже зав'язування і підтримання мовленнєвого контакту із співрозмовником здійснюється саме за допомогою одиниць МЕ [143, с. 401]. Контактвстановлювальна функція, на наш погляд, відображає тільки початковий етап комунікації, оскільки всі наступні спроби встановити контакт зі співрозмовником слід вважати контактопідтримувальними і вони відбуваються у межах уже наявної комунікації (встановленого контакту).

Фатична функція, у свою чергу, передбачає встановлення, підтримання і розмикання мовленнєвого контакту. Враховуючи сказане, можна стверджувати, що мовленнєві дії у фатичних ДА спрямовані на зав'язання, підтримання та завершення взаємодії комунікантів, що відповідає стадіям дискурсу. Звідси варто виокремити *ДА встановлення контакту*, *ДА підтримання контакту* та *ДА розмикання контакту*. До першого підтипу відносимо привітання і фатичну (контактвстановлювальну) бесіду. ДА підтримання контакту включає висловлення, спрямовані на перевірку контакту і контролю уваги з боку адресата. До ДА розмикання контакту належать прощання (у ролі прощання можуть виступати також напутні слова, побажання, подяки). На особливу увагу заслуговують звертання до адресата, адже вони є першоелементами МЕ, за допомогою яких встановлюється та підтримується мовленнєвий контакт із співрозмовником, регулюються уявлення про ситуацію спілкування загалом та рольові позиції партнерів, їх соціальні й особисті взаємовідносини [там само, с. 197].

Найпоширенішими формулами привітання у НАД є такі стереотипні одиниці: *Good morning!*, *Good afternoon!*, *Good evening!* (залежно від часових характеристик). На прагматичному рівні ці кліше слід розглядати як метакомунікативні висловлення, адже всі вони спрямовані на привернення уваги співрозмовника(-ів) із метою розпочати спілкування. Вітання може бути розширене вокативним МА, тобто звертанням до адресата. Крім цього, привітання часто виражаються перформативним дієсловом *welcome*, вимовляючи яке адресант (викладач) здійснює дію – запрошує до співпраці:

(13) (1) *Good afternoon*, (2) *ladies and gentlemen*, and (3) *welcome to this*

special public lecture, honoring our colleague, Professor Martinus Veltman, the winner, of the nineteen ninety-nine Nobel Prize in Physics (NLPL).

У поданому фрагменті ДА встановлення контакту складається із трьох МА: метакомунікату, вираженого EMC *Good afternoon*, вокативу *ladies and gentlemen* та експліцитного перформативу *welcome*. Сукупність цих МА реалізують EMC.

Розглянемо ще один приклад.

(14) (1) Good evening and (2) thank you for joining us. My name is Stephanie Lovinger, and I am the chair of SHOUT. On behalf of the Students Honoring Outstanding University Teaching, it is with great pleasure that (3) I welcome you here tonight to present the nineteen ninety-nine Golden Apple Award (GAASL).

У цій ситуації вітальний вираз *Good evening*, який належить до метакомунікативів, розширений завдяки висловленню подяки, представленої експліцитним перформативом *thank* та перформативом *I welcome you*.

Зав'язування контакту у НАД може також відбуватися за допомогою непрямого директиву-реквестиву:

(15) – Okay, (1) you guys ready?

– Mhm.

– Okay, I think we'll get started. (2) I wanna welcome everybody.

(3) I'm Sidonie Smith and I'm director of Women's Studies here at the university and you're in the new home of Women's Studies and the Institute for Research on Women and Gender Lane Hall was just renovated and we moved in over the summer (CMFC).

Викладач встановлює контакт із аудиторією, застосовуючи непрямий директив-квеситив *you guys ready?* та експліцитний перформатив *I wanna welcome everybody*. Крім цього, ДА встановлення контакту розширює самопредставлення викладача, виражене констативом, що нерідко трапляється у НАД на перших лекціях курсу.

(16) – *Could I have your attention, please? Dr Hammerman, do we have any announcements about the exam online or anything like that? (IEL).*

Паралельно з метою привертання уваги аудиторії на стадії встановлення вербального контакту використовують непрямий директив-реквестив *Could I have your attention, please?*, який представлений питанням, що починається з модального дієслова *could*.

Отже, встановлення контакту між співрозмовниками може відбуватися як за допомогою метакомунікативного МА, так і через непрямі акти запрошення, подяки, а також за допомогою непрямого директиву.

Варто звернути увагу на особливості використання фатичної, або світської, бесіди в американському НАД. За визначенням Й. А. Стерніна, світська бесіда – це взаємно приємна розмова на загальні теми, яка формально ні до чого не зобов'язує [134, с. 3]. Основна її мета – приємно провести час із співрозмовником, залишаючись з ним у вербальному контакті. В усному НАД фатична бесіда має свої особливості. Це спілкування на контактовстановлювальну тему, яка стосується комунікативної події або самих комунікантів. Вона спрямована на зав'язування контакту та підготовку співрозмовника до подальшого розгортання комунікації. Як свідчать результати нашого дослідження, в усному НАД до фатичної бесіди належать обговорення організаційних питань, екзамену, майбутньої поїздки, різноманітні оголошення, наприклад:

(17) – (1) *There's just one handout today on the lecture and the exam's coming up, Wednesday.* (2) *Do you have any questions coming up on the exam?* (3) *The review will be tonight.* (4) *Bring questions to the review cuz* (5) *you'll really generate, you know, what information is given out, so, do that, go over your study questions that you got.* (6) *There're example exams on the web or on the web page for two eighty-one.* (7) *I looked over the first exam and this, the population stuff is on there, but there's a foraging problem and obviously, we haven't talked about foraging.* (8) *So, don't worry about things that we haven't discussed at all.* (9) *So, any questions coming up?*

- (10) *Is the exam in this building?*
- (11) *Exam will be here in this room at this time, and you'll be handed out the exam that you write on, (12) so you don't need to bring uh books or anything, no calculators. (13) Be no need for calculators you can just show all your work and uh, so no calculators, yeah?*
- (15) *Is today's lecture on the exam?*
- (16) *I'm sorry what?*
- (17) *Is today's lecture on the exam?*
- (18) Good question. (19) *I'm sorry it is not on the exam. (20) Okay?* (21) *It will include up to last Wednesday's lecture. (22) Good questions. (23) But this will be on the next exam.*
- (24) *Do you have any of the handouts that are outside your office?*
- (25) *Oh, uh, I don't. (26) If we're missing some handouts that people need I guess the best thing is to tell me or email me and I could try to xerox some more, but I don't. (27) They're all there outside the door. Basically. (28) But if we're missing something I could try to replace them. (29) You could get them, you know, maybe from somebody. (30) Okay, so everyone's all set? For Wednesday?* (GEL).

Перед початком лекції викладач та студенти обговорюють процес підготовки до екзамену. Комунікативні зусилля адресанта спрямовані не на передання фахових знань, що властиво для НАД, а лише на встановлення контакту між ним та аудиторією, активізацію уваги та мотивації студентів. Крім цього, ініціювання комунікації за допомогою фатичної бесіди сприяє створенню позитивної атмосфери спілкування і свідчить про прагнення побудувати позитивні відносини із аудиторією. Конкретні МА у межах фатичної бесіди реалізують свої комунікативні наміри, що співвідносяться із загальним наміром ДА, зокрема, констативи вживаються для повідомлення про поточні події (1), (6), (7), (19), (25), (26), (27); промісиви містять повідомлення щодо майбутніх подій і прийняття на себе зобов'язань здійснити дії сприятливі для адресата (3), (5), (11), (21), (23); квеситиви

реалізують питання щодо організації навчального процесу (2), (9), (15), (17), (24), (30); метакомунікативи – це перевірка розуміння (20); директиви передають спонукання до дій (4), (8), (12), (13), а непрямі директиви-реквестиви позначають перепитування (16), рекомендації (29); експресиви слугують засобами вираження позитивної оцінки (18), (22). ЕМС реалізуються у квеситивах *Do you have any questions?*, *Any questions?*, метакомунікативі *Okay?* та експресиві *Good question*.

Для ДА підтримання контакту характерне вживання звертань до адресата (вокативів), висловлень, спрямованих на перевірку зв'язку й уваги з боку аудиторії, контрольних питань.

Звертання до співрозмовника – один із головних засобів універсального характеру, вироблених мовою для обслуговування людського спілкування, для 1) встановлення зв'язку між висловленнями і суб'єктами спілкування та 2) інтеграції різних сторін і компонентів ситуації спілкування в єдиний комунікативний акт [33, с. 4]. За Д. Вундерліхом [239] та Л. П. Рижовою [120, с. 9], вважаємо звертання самостійним МА – вокативом, адже, як і будь-який інший МА, звертання містить локутивий акт, має іллокутивну силу і здатне впливати на свідомість адресата, викликаючи таким чином певний перлокутивний ефект. Виділяють чотири основні функції звертань: *вокативну* (заклик адресата, привертання уваги шляхом використання його імені), *номінативну* (називання адресата на ім'я), *оцінну* (вираження ставлення мовця до адресата), *соціально-регулятивну*, або *етикетну* (індикація соціальних і міжособистісних відносин та етикетне оформлення мовлення) [99, с. 33].

Слід звернути увагу на численні випадки використання у НАД займенників *we* та *you*, які не є звертаннями за граматичною функцією, проте часто вживаються для підтримання контакту з аудиторією, привертання уваги під час тривалих розмов монологічного чи діалогічного характеру, солідаризації, оптимізації спілкування, полегшення сприйняття великого потоку інформації:

(18) – *What's political culture?*

– *It's the way we do it like, you know, like the style, like our culture.*

– *Do we agree with her?*

– *No (IAPDS).*

(19) *It's assumed, that prosimians are more primitive primates than any of the other kinds of primates. A baboon is a monkey, an old world monkey that lives in Africa that you, guys, have seen in actually some parts of the old world, but close relatives do, and chimps of course are an African ape that you guys are probably familiar with, they're the ones you see in circuses that ride bicycles and, they're very very smart and very very much like us in many ways (RHEL).*

Для перевірки уваги та контролю розуміння аудиторією викладеного матеріалу адресант використовує контрольні запитання на зразок *(All) right (so far)?; Okay?; Yes?; Correct?; (Is that) clear?; Is everyone following?; Are you with me?; Right?; Do you see what I mean?; Do you see what I'm saying?; You see?; Can you see (this)?; Got the point here?*. Наприклад, адресант намагається перевірити рівень розуміння слухачами поданого матеріалу:

(20) *So in fact, you want something that destroys all the fringes except the delta equals zero fringe. Is that clear? (GPL).*

Для реалізації поставленої мети використано метакомунікатив *is that clear?*, що допомагає підтримувати увагу адресата та забезпечує розгортання дискурсу. ЕМС підтримання контакту зазвичай входять до складу складних МА й оформлені питальним реченням, хоча не передають іллокуції квеситиву. Питальна форма та інтонація виступають засобами апеляції до адресата.

ДА прощання передбачає не розрив відносин, а тільки тимчасове припинення контакту, після якого спілкування відновиться. У зв'язку з цим комуніканти використовують такі стереотипні прощальні вирази: *Good bye!, Bye!, See you!, I'm gonna say good-bye*. Вони характерні і для американського НАД:

(21) *Okay, that's it. See you guys later (HMTDS).*

Викладач, прощаючись із аудиторією, вживає експліцитний перформатив, що виступає ЕМС.

Деколи адресант з метою закінчення лекції та розмикання контакту висловлює подяку. Одним із засобів цього є перформатив *thanks* у функції прощання:

(22) *Any questions before we wrap up...? Okay, that concludes it then thanks (GIOEL).*

Функцію прощання у НАД активно виконують побажання наприкінці лекції. Прощання-побажання відрізняються від власне побажань тим, що останнім не властива функція переривання контакту. Адресант бажає гарних вихідних або гарного проведення часу, використовуючи перформативне висловлення:

(23) *Please pick up your lecture quizzes from your G-S-I on your way out and I hope everybody has a great spring break (PBL).*

(24) *Have a good weekend. Next week we'll talk about human populations and allometry (GPEL).*

Як бачимо, лекція закінчується прощанням-побажанням і з метою зацікавлення адресата та привертання його уваги обговоренням плану наступного заняття.

(25) *Okay, next time we'll start talking about carbon acids and enolate ions, and then move on to their reactions (SRL).*

У цьому фрагменті розмикання контакту відбувається за допомогою ЕМС *next time we'll start talking about [...] and then move on to*, які реалізуються промісивом.

За результатами аналізу усного НАД до фатичних ДА належать привітання, фатична бесіда, звертання, висловлення перевірки контакту та контролю уваги, прощання. Із них ЕМС *Good morning!*, *Good afternoon!*, *Good evening!* виконують функцію встановлення контакту; стереотипні звертання, а також висловлення *(All) right (so far)?; Okay?; Yes?; Correct?; (Is that) clear?; Is everyone following?; Are you with me?; Right?; Do you see what I*

mean?; Do you see what I'm saying?; You see?; Can you see (this)?; Got the point here? – підтримання контакту; Good bye!, Bye!, See you!, I'm gonna say good-bye – розмикання контакту.

2.1.2. Етикетні мовленнєві стереотипи в організувальних дискурсивних актах. Організувальні ДА – це сукупність мовленнєвих дій, які використовуються мовцем із метою організації власне пізнавального спілкування: введення теми заняття, повідомлення плану, визначення мети та завдань, виділення початку надання інформації, сприяння її розгортанню впродовж заняття, а також підсумовування або узагальнення поданого матеріалу.

У вступному комунікативному блоці вживаються ЕМС, що вказують на тему і мету заняття: *I'd like to talk (to you) today about ...; we are going to (gonna) talk about ...; today we're going to be talking about ...; what I wanna do today with you is ...; so this is what I am going to talk about ...; I wanna focus on ...; the main focus will be ...; my plans are to talk about ...; what we plan to do is ...; I'm gonna lecture on ...; the topic for today's lecture is ...; the point of today's lecture is ...; this is the schedule for today* Наприклад, викладач організовує роботу зі студентами:

(26) *What we're gonna do in today's lecture is we're basically done with history, we're done with methods, and we're going on to biopsychology. So we're gonna talk about biopsychology from a couple of different perspectives, and before I talk about, we're gonna talk about sorta biopsychology as it relates to sort of our evolutionary heritage, (but) we're also gonna talk about biopsychology as it relates to the immediate moment... (IPL).*

Його комунікативну мету забезпечує багаторазове вживання промісиву *we're gonna talk about*, реалізованого ЕМС. Порядок обговорення тем на занятті маркується сполучниками *before, also*, які у НАД виступають ЕМС.

На початку заняття викладач часто пригадує тему та основні висновки з попереднього заняття або ставить питання щодо матеріалу з попередніх

занять. Це сприяє активізації уваги студентів та залученню їх до співпраці. Із цією метою вживаються такі стереотипні одиниці: *Any questions from last time?; we've been talking about ...; we've already covered ...; we've looked ...; we are done with ...; as you (will) remember.*

(27) (1) *Okay, this morning we're going to continue with the discussion of the factors that determine, where fish can live, their physical properties physiological properties and so on. (2) We've looked so far at the design of fishes, the way they feed, and those kinds of issues, and (3) we started last time thinking about food, and feeding, and the physiological capabilities of fishes particularly in terms of the way they process energy (BEFL).*

Наведений приклад демонструє повідомлення теми заняття, яка тісно пов'язана з матеріалом попередньої лекції, про що свідчить промісив (1), констативи (2) та (3), реалізовані EMC.

(28) *The last few weeks we've been talking about experimental design and statistics and we're just about wrapping up the teaching part of the semester and we're gonna move into the final project part, so what I wanted to do today was to sort of just go over some of the concepts that we've talked about, and focus on issues that're gonna be important for actually designing your study. Probably the most important concept and some stuff we've talked about, I just wanna focus on it again, talk about it in a little more depth, are issues about validity and confounds. And as you'll remember the whole point of running an experiment as compared to a nonexperiment is that we can make causal inferences (CPRL).*

У цьому прикладі адресант вживає низку EMC з метою повідомлення теми заняття, пов'язаної з попереднім матеріалом. Викладач пригадує важливу інформацію і пропонує зупинитися на ній детальніше.

Початок повідомлення інформації у НАД характеризується вживанням EMC *let's get started; let's start; let's first start with ...; first we're gonna talk about ...; the first thing that we have to talk about is ...; let's begin; let me begin with ...; first(ly); first of all:*

(29) *First we're gonna talk about a relatively simple modification of an age-based or Leslie matrix model (GPEL).*

У цьому фрагменті промісив вербалізований стереотипним висловленням *first we're gonna talk about*.

(30) (1) *Okay let's begin.* (2) *Any questions on the last class or anything on the readings or anything we've been doing?* (3) *This will probably be one of the last sessions on the Romance languages I may need a bit of time Thursday, but after that we'll sorta look at the parallel case, dealing with English.* (4) *So, the next thing that you should be reading in the coursepack are the series of articles in the coursepack, that deal with the history of the English language again those form just general background (HLL).*

Цей приклад містить директив (1), квеситив (2), промісив (3), а також імпліцитний директив (4), поданий розповідним реченням, проте контекст лекції дозволяє нам визначити іллокуцію спонукання до дії. *Okay let's begin* та *Any questions on the last class...* виступають ЕМС.

Досить часто викладач розпочинає лекцію чи надає нову інформацію, звертаючись до базових знань студентів або інформації загального характеру, яка вводиться стереотипними фразами (*as*) *we/you know, ... ; as we/you have already seen, ... ; as we have all read, ...; as you are familiar with ...; you should be familiar with ...; it's clear that ...; it goes without saying ...; we all understand ...; it is understood/known (that) ...:*

(31) *Cells need oxygen in the electron transfer chain, as you know it's an electron acceptor and they don't really function adequately, when the supply's depleted, and this is what essentially is hypoxia it's the low levels of oxygen in your body (TBSP).*

Мовець апелює до інформації, яка вже відома адресату, вживаючи мовний зворот *as you know*, що загалом забезпечує розгортання НАД.

Розгортання інформації, яка повідомляється, відбувається за допомогою етикетних стереотипів, які власне сприяють цьому, а також вводять нову додаткову інформацію. У спілкуванні функціонують такі

стереотипи: *so, now, OK/all right, (and) also, as well (as), too, plus, additionally, in addition (to), an additional point is ..., along with this/that, besides, moreover, furthermore, similarly, likewise, apart from this/that, not only... but (also)...., further, I can add that ..., what is more, one more point, another point is ..., on the one hand, ... on the other hand*. Наприклад, введення нової додаткової інформації відбувається у констативах за допомогою стереотипу *in addition to*:

(32) *In addition to all the repression controls that you know about, you can't actually activate expression without having the cyclic A-M-P CAP protein bind down. And the mechanism by which it does it is that it makes a physical contact with R-N-A polymerase (MGL).*

У ході комунікації дуже часто відбувається перехід від однієї теми до іншої, введення нової теми або, навпаки, повернення до попередньої теми, що актуалізують такі мовні одиниці: *now/okay; let's move on to ...; let's move ahead; moving on now to...; let's turn to ...; now I'd like to move on to/turn to...; this leads /brings me to the next point ...; the next point is ...; the next issue I wanna talk about is...; with regard to...; regarding ...; concerning...; as far as X is concerned ...; by the way; I should remind ...; to remind you; let's go back to; let's come back; having considered X, let's go on....*

(33) *Now I think we've talked about the two that were about last week. So, let's move on to the budget (PHE).*

У поданому прикладі МА констатив вербалізують ЕМС *Now I think we've talked about*, що фіксує завершення попередньої теми або підтеми, та ін'юктив *so let's move on to*, який вказує на перехід до нової теми. У таких випадках ЕМС допомагають переключити увагу аудиторії.

Інколи викладач змушує студентів пригадати певну інформацію, вживаючи такі ЕМС: *as I've mentioned (before); as (like) I said (before); remember (I told you)....; (by the way); I should remind ...; to remind you*. Це сприяє оптимізації взаємодії між ними:

(34) *The key figures are first of all Tiberius and Gaius Gracchus who I mentioned at the end of last time, were the first people to seriously propose using the goods of empire, the profits of empire, to fund social programs in the city of Rome (BBL).*

EMC *I mentioned* у МА констативу використаний з метою нагадати вже відому для адресата інформацію та зорієнтувати на тому, про що йшла мова раніше.

(35) *This is just to remind you about serotonergic systems which we already talked about, just to jog memories. And you should all remember serotonin neurons are located primarily in the raphe nuclei so the cell bodies for these cells are down in a series of nuclei in the brain stem called raphe nuclei collectively (DAL).*

Отже, EMC комунікативного переходу допомагають організувати взаємодію комунікантів, полегшуючи сприйняття інформації.

Ефективність взаємодії комунікантів поліпшується завдяки використанню низки EMC, які вказують на послідовність подання нового матеріалу під час заняття. До таких одиниць належать: *first(ly)*, *first of all*, *second(ly)*, *third(ly)*, *further (on)*, *in talking further (on)*, *gradually*, *next*, *then*, *after that*, *afterwards*, *finally*, *lastly*, *last of all*:

(36) *The mechanism was important in terms of the population dynamics. In talking further on this and linking it to reproduction and talking about the R-to-K continuum, we recognize that population, another process, its impact was on demographics, and the ecological consequences in terms of, say, releasing populations from competition direct and indirect in effects and so on, were mediated, via these population effects and so on (BFGA).*

У наведеному прикладі стереотипний вираз *in talking further on* реалізується у констативі, вказуючи на послідовність повідомлення інформації.

Функцію узагальнення або підсумовування виконують стереотипні одиниці *so*, *well*, *OK*, *in conclusion*, *I want to conclude with*, *to conclude*, *hence*,

consequently, in summary, summing (it all) up, to sum up, to finish, finally, at the end, we've seen that ...:

(37) To sum up, I want to stress the fact that Westerners are not the first new audience that Peking opera went after (POC).

(38) In conclusion we've talked about what hypoxia is, what causes hypoxia different types symptoms, we talked about parachuting, and we talked about some medicinal applications (CCSP).

У поданих прикладах етикетні стереотипи *to sum up* та *in conclusion* свідчать про те, що взаємодія партнерів по спілкуванню наближається до завершення і викладач підсумовує подану інформацію.

Як бачимо, організувальні ДА позначають тему і підтему заняття, порядок його структурних частин, порядок розгортання та підсумовування інформації. У НАД ці ДА реалізуються за допомогою ЕМС. Слід зазначити, що ЕМС *OK/all right* притаманна поліфункціональність, адже ці одиниці в усному НАД виконують різні функції, а саме: введення нової інформації, перехід від однієї теми до іншої, а також підсумовування.

2.1.3. Етикетні мовленнєві стереотипи в інформативних дискурсивних актах. Основною метою інформативних ДА є виокремлення важливої, на думку адресанта, інформації, що реалізується у констативах. При повідомленні важливу роль відіграють ті мовні засоби, які допомагають мовцеві маркувати інформацію як основну, більш важливу, другорядну, додаткову чи уточнюючу.

Для актуалізації значущої з погляду адресанта інформації вживаються такі стереотипні висловлення: *note (that), notice (that), bear in mind (that), keep in mind, it's worth/worthwhile noting, (most) importantly, interestingly, curiously, what's interesting/important ..., it is interesting/important to note, it is of interest to (note/consider/define/know), I must emphasize that ..., it must be remarked, it should be noted, it should/must be underlined, the fact is that ..., what I want to highlight/stress is ..., I want to focus on..., special/particular emphasis/attention*

is ..., don't forget that ..., the crucial point is ..., the fundamental point is ..., specifically, for the matter, in essence, basically, especially, remarkably, significantly, crucially, notably, noteworthy, of concern. Наприклад, важлива інформація виділена завдяки вживанню етикетних стереотипів *most importantly* та *don't forget*:

(39) *Complete blood counts so the lympho-circulating lymphocytes are not decreased and perhaps most importantly is that long term treatment doesn't affect bone marrow, okay? (CBC).*

(40) *Don't forget those two classes, the L-S-D family and the phenylethylamine family, have effects that are different (DAL).*

У прикладі (39) стереотипний вираз реалізується у констативі, а у прикладі (40) – у МА директиву.

Функцію уточнення певної інформації виконують етикетні стереотипи *to make it clear, to better explain, simply means, this means that..., (what) I mean(t) ..., by this I imply..., that is, to clarify, to be more exact, to be more precise, precisely, particularly, more specifically.* Ці одиниці допомагають мовцеві точніше й доступніше висловитися, а реципієнтові полегшити сприйняття. Крім цього, повторення сказаного у різних варіантах сприяє кращому його розумінню та запам'ятовуванню:

(41) *Labiodental refers to the point of articulation that is the sound is made by the teeth touching the lips in this case the upper teeth touching the lower lips (HLL).*

Поданий приклад свідчить про те, що вживання мовленнєвого стереотипу *that is* у МА констативу спричинено необхідністю зробити нову інформацію доступнішою і зрозумілішою для студентів.

(42) *You all know from going to the beach that waves are very energetic things. I mean they've got a lot of energy associated with them, energy that can erode beaches and cut into cliffs and carry houses away and dump your boat upside down (IOL).*

У поданому фрагменті функцію уточнення виконує стереотипний вираз

I mean, який сприяє кращому поясненню нової інформації.

Привертання уваги адресата до основної інформації також здійснюється через пояснення. Використовуючи такі висловлення, як *by that I mean, what I meant ..., in other words, in a word, that is, for example, for instance, such as, on the grounds that ..., as a result of ..., due to the fact that ..., thanks to ...*, адресант пояснює та розкриває зміст не зовсім зрозумілих слів, які можуть викликати непорозуміння, конкретизує або, навпаки, узагальнює зміст попереднього висловлення:

(43) *Notice that the amino group at the epsilon position of the amino acid lysine is protonated. In other words, lysine is positively charged at physiological P-H (SRL).*

Із наведеного фрагменту лекції видно, що зміст першого речення (основна інформація з погляду адресата) може видатися не зовсім зрозумілим для аудиторії. Тому викладач для полегшення сприйняття цієї інформації вживає EMC *in other words*.

Низка мовних одиниць (*for example, let me give an example, as an example, for instance, such as, say, let's say, imagine that you ..., to illustrate my/our opinion ..., as proof of that ...*) виконує функцію екземпліфікації, що має першочергове значення для усного НАД, адже сприймання та запам'ятовування будь-якої інформації посилюється, якщо вона забезпечена прикладами. Більш того, наведення прикладів підтверджує достовірність інформації:

(44) *You want the taxonomy to represent evolutionary relationships. Let me give you an example of how it doesn't work. Sometimes. Perfect example is us as human beings... We're traditionally considered to be a part of a superfamily called the hominoidea (RHEL).*

Лектор у функції екземпліфікації вживає мовленнєвий стереотип *let me give you an example*.

Також можливі комбінації EMC:

(45) *It turns out that the binding site the minus-ten minus-thirty-five, on a lot*

of these genes that are involved in degradation of sugar molecules, such as lac operon for instance (MGL).

У поданому прикладі увага адресата привертається двічі – через пояснення за допомогою *such as* та екземпліфікацію завдяки *for instance*.

Із метою привертання уваги до важливої інформації або пояснення нового терміну, адресант по-іншому формулює думку, виражену у попередньому висловлюванні, використовуючи такі стереотипні одиниці: *that is, that is to say, to put it another way (in very simple terms), simply put, (or) rather, or maybe, or better, or you could say ..., that means..., by which I mean ..., I mean ..., namely*. Вживання таких висловлювань сприяє полегшенню сприймання адресатом нової інформації, тим самим покращуючи процес взаємодії комунікантів загалом:

(46) Now while the sediment is in suspension... it actually adds its density to the density of water. And when you know the density of rock, even in the finest particle clays, is more than twice as dense as water so if you're adding this suspension of clay to its density, to the density of water you're really creating a fluid, that is denser, than water. Muddy water is denser than clean water, to put it in very simple terms. So if that's true, then sediments in suspension may actually flow, as a separate, dense, liquid (IOL).

За допомогою етикетних стереотипів протиставлення *but, in contrast, conversely, on the one hand, on the other hand, although, though, however, in fact, anyway, on the contrary, unlike, despite, in spite of, otherwise, nevertheless, nonetheless* мовець виражає різноманітні погляди на певну проблему, які не заперечують, а доповнюють один одного. Вони вводять додаткову інформацію, до якої привертається увага адресата:

(47) Cells have really good repair mechanisms, and so, most mistakes that are made are reversed. So they are rare, but on the other hand, they're really common. Lemme show this to you in a couple different ways... Let's see there we have, in our genome about three million loci. That's the plural of locus. And each of us has about three unique mutations that friends, neighbors, siblings don't have.

So that's kinda common, if you think of it that way (IEL).

На етапі розгортання повідомлення також використовуються гіпофори, які виступають засобами орієнтації на адресата. Слід зазначити, що це не риторичні питання, які, як відомо, не вимагають відповіді, а вживаються для того, щоб привернути увагу слухачів до певного явища [51, с. 275]. Етикетні стереотипи-питання, навпаки, потребують відповіді і тим самим відкривають перспективи для подальшого викладення інформації. Гіпофори часто виступають засобами зосередження уваги на найважливішому або підготовки до введення нової інформації:

(48) So only natural selection results in consistent increase in adaptation in a population. But that kind of brings up the question, what actually is fitness? What makes something more fit? And that's not easy to determine. You can't talk about absolute fitness, because, you can be perfectly well adapted to your environment and then the environment changes (IEL).

Наведений фрагмент ілюструє приклад підготовки студентів до введення підтеми за допомогою гіпофори під час розгортання дискурсу. Лектор хоче уточнити інформацію та повідомити аудиторії про пристосування організмів у процесі еволюції. Із цією метою вживаються квеситиви *what actually is fitness?* та *What makes something more fit?*.

(49) So now what happens if it (stretch of Us) doesn't stall? Well if it doesn't stall, the R-N-A polymerase and the ribosome are much closer to each other (MGL).

У поданому прикладі лектор вводить нову інформацію за допомогою гіпофори, що привертає увагу аудиторії та зосереджує її на новому матеріалі.

Отже, інформативні ДА американського НАД спрямовані на оптимізацію сприйняття та запиту інформації, а саме: її актуалізацію, екземпліфікацію, контрастування. На відміну від організувальних ДА, які забезпечують організацію та послідовність перебігу комунікації, інформативні ДА виділяють переважно якісні характеристики інформації у НАД: її пріоритетність, актуальність, новизну, або, навпаки, другорядність,

допоміжний характер. ЕМС у складі цих ДА не мають власної актомовленнєвої структури, а тільки модифікують іллокуцію констативу.

2.1.4. Етикетні мовленнєві стереотипи у спонукальних дискурсивних актах. У спонукальних ДА виражається волевиявлення мовця, адресоване слухачеві щодо виконання певних дій. Удаючись до спонукання, адресант впливає на мислення, свідомість співрозмовника, прагне викликати в нього відповідні емоції, почуття, бажання щось зробити, або, навпаки, запобігає виконанню дії [79, с. 17]. Спонукальні ДА реалізуються категоричними МА-директивами, які відображають високий ступінь впливу на адресата і вимагають обов'язкового виконання (наказ, вимога, вказівка, заборона), та некатегоричними МА, що дають адресатові свободу в ухваленні рішення (порада/рекомендація, прохання, запрошення).

З-поміж категоричних МА для усного американського НАД характерне вживання насамперед вказівок, виражених прямими директивами (ін'юнктивами). Наприклад, викладач спонукає аудиторію розглянути різноманітність видів, подумати про ландшафт та проблеми охорони навколишнього середовища, тобто виконати певні дії:

(50) *Look at multiple species, think about the landscape, think about conservation issues from a much larger perspective, and including human interests, because without getting human interests into the picture, you can never resolve most conservation issues (BBL).*

(51) *Very quickly I would like somebody to remind us of what relative dating is and actually what it is that it accomplishes (DEL).*

Цей приклад містить перформатив, виражений ЕМС *I would like somebody to*.

Поради найбільш поширені серед некатегоричних спонукальних МА, що вживаються у НАД. Такі висловлення спонукають адресата до дії, підказують можливі рішення проблеми, спрямовують на правильну думку або вчинок, переконують, а інколи й застерігають чи попереджають. Отже,

порада – це пропозиція-спонукання до дії, яка з погляду мовця є доцільною та корисною для адресата.

Вираження поради може вводитися стереотипними запитаннями, які починаються зі слів *why don't you ...*, модальними дієсловами *can, could, may, might, should, need, must*; дієсловами вираження поради, рекомендації і заохочення *advise, recommend, suggest, encourage* та стереотипними конструкціями типу *you'd better, it would be better, you'd rather, rather, be sure to (take a look at), it is useful*. Наприклад:

(52) *So be sure to take a look at the Taylor section on tools, on the various tools and imagine them being used on this stuff.*

(53) *So you now can prepare very powerful arguments against that idea... why don't you guys form up your subgroups? (EIJL)*

У цьому прикладі викладач заохочує студентів розділитися на підгрупи. Для того, щоб не здатися надто наполегливим і нав'язливим, адресант висловлює рекомендацію у завуальованій формі, вживаючи непрямий директив у формі питального речення.

(54) *Well I think personally you should go to the British Museum and tell us what you think of it (VSL).*

Поданий фрагмент демонструє рекомендацію для студентів відвідати Британський музей. Порада вводить за допомогою фрази *I think*, яка підкреслює суб'єктивність думки адресата і тим самим знижує категоричність самої рекомендації, вираженої директивом із модальним дієсловом *should*.

(55) *We also have some metal spatulas, it doesn't matter. As a matter of fact, I recommend you use these, because it gives you a better cut and they're lighter. It's easier to control the cut (BL).*

Ця порада виражена прямим директивом за допомогою перформативного дієслова *recommend*, яке підкреслює наявність можливості щось зробити. Крім дієслів, можуть також використовуватися похідні від них іменники *advice, recommendation, suggestion*:

(56) *In your case my suggestion is to look at community colleges in the area to see if there's an opportunity (CPPW).*

(57) *So that means you need to select a dependent variable and you need to select a few child-level variables and a few school-level variables. Um... I would encourage you not to select a huge number of these, basically one or two (SSSL).*

У наведеному прикладі викладач рекомендує студентам не вибирати велику кількість змінних для обчислень. Турбота про студентів у мовленні виражена стереотипним зворотом *I would encourage you*.

Таким чином, спонукальні ДА в американському НАД складаються переважно з експліцитних директивних МА, що містять показники перформативності і спрямовані на заохочення до здійснення розумових операцій або навчальних дій. Ненав'язливий характер спонукання та уникнення тиску на співрозмовника забезпечується вживанням непрямих директивів.

2.1.5. Етикетні мовленнєві стереотипи в оцінних дискурсивних актах. Комунікативно-прагматичний підхід до вивчення мовних явищ дозволяє розглядати оцінку як особливий вид іллокутивної сили. Оцінне значення можна пояснити через комунікативні цілі відповідних МА. Оцінка виступає частиною мовленнєвої взаємодії як розумовий акт, що реалізується суб'єктом оцінки у процесі його діяльності [149, с. 76] і виражається певним набором засобів оцінної семантики.

Оцінка характеризується особливою структурою – модальною рамкою, яка нашаровується на висловлення і не збігається ні з його логіко-семантичною, ні з синтаксичною побудовою. Головними елементами рамки є *A* – суб'єкт та *B* – об'єкт оцінки, які пов'язані оцінним предикатом (власне оцінкою) – *r* [27, с. 12]. Суб'єкт оцінки – соціум, частина соціуму, індивід – визначає цінність того чи іншого явища шляхом вираження оцінки. Об'єкт оцінки – це особа, предмет чи явище об'єктивної дійсності, якому надається цінність (або антицінність). Крім обов'язкових елементів,

модальна рамка може містити і низку факультативних елементів (мотиви, оцінні класифікатори, інтенсифікатори та деінтенсифікатори), які виражаються як експліцитно, так і імпліцитно [27, с. 12].

Залежно від критерію, що береться за основу, існують різні типи оцінок: 1) позитивна / негативна / нейтральна (нульова); 2) абсолютна / порівняльна; 3) суб'єктивна / об'єктивна; 4) інтелектуально-логічна / емоційна / емоційно-інтелектуальна; 5) сенсорна / сублімована / раціоналістична; 6) оцінка, зумовлена конкретними поняттями / оцінка, зумовлена абстрактними поняттями [106, с. 6]. У висловленнях оцінка представлена двома типами – пряма та непряма, та двома видами – експліцитна й імпліцитна [34, с. 11]. Пряма оцінка здійснюється шляхом вживання лексичних, синтаксичних, просодичних і графічних засобів. Непряму оцінку можна розшифрувати за допомогою контексту та загальної ситуації спілкування. Експліцитна оцінка характеризується присутністю елементів оцінної структури у пропозиції висловлення. Імпліцитна оцінка виникає через випущення певного компонента із пропозиційного змісту висловлення [78, с. 50].

Для нашого дослідження релевантною є аксіологічна інтерпретація оцінок, відповідно до якої розрізняють позитивну, негативну і нейтральну оцінки. Враховуючи той факт, що оцінка може бути позитивною чи негативною, але ніколи не може бути нейтральною, оскільки вона є або її взагалі немає [107, с. 97], розглянемо докладніше ДА позитивної та негативною оцінки в усному НАД, де суб'єктом оцінки виступає викладач, а об'єктом, з одного боку, є особа і її діяльність, а з іншого – повідомлення об'єкта.

До ДА позитивної оцінки студента та його діяльності відносимо схвалення, похвалу, комплімент і лестощі. Згідно із класифікацією МА, прийнятою у нашій роботі, оцінні МА слід віднести до експресивів, за допомогою яких виражаються почуття та емоції адресанта, що одночасно виступають як мотив мовленнєвої дії і як її результат [40, с. 29].

Схвалення розглядається як позитивна оцінка, або як відношення адресанта до предмета розмови, що показує визнання його хорошим, правильним чи таким, що задовольняє соціальні норми. Схвалення може бути вираженням не лише позитивної оцінки стороннього предмету, але й адресата висловлення, зокрема, його дій, думок, суджень, запитань тощо. З огляду на це, як окремий випадок оцінного МА схвалення розглядаємо згоду – прийняття точки зору співрозмовника. В усному НАД до висловлень схвалення належать такі стереотипні одиниці: *that's a very good idea/question; that's a (very) good point; you've got a good point there; I agree entirely; that's exactly what we need; that's an interesting point/question; very interesting.* Наприклад, студент під час лекції отримує позитивну оцінку від викладача у відповідь на поставлене запитання. Це сприяє покращенню взаємодії між викладачем та студентами:

(58) – *You had some reading on this in your textbook. Um, I thought it was pretty advanced, a lot of the concepts that were talked about in there and so, maybe we could just talk about, how these sort of apply to your own experiences. So I was hoping you could just sort of throw out some ideas about how social control works in our society. Basically, why do you do all of the things that you do? Um, if you go into a store and you see something that you really want and you can't afford it, why don't you just take it...? Assuming that you don't of course. Chris.*

– *Well when you're younger you do.*

– *I think though that's, that's a good point, actually. So let's keep that in mind (IADS).*

Мовні засоби вираження позитивної оцінки можуть бути спрямовані як на адресата, його дії, так і на предмет спілкування. На відміну від власне схвалення та похвали, комплімент і лестощі спрямовані лише на співрозмовника. Під компліментом розуміємо вираження мовцем захоплення певними рисами або діями адресата для того, щоб зробити йому приємне та показати значущість його особистості. Похвала – це висловлення позитивної

оцінки адресанта щодо вчинків і поведінки співрозмовника. Незважаючи на те, що комплімент і похвала мають багато спільного, між ними є суттєві відмінності. Так, О. С. Іссерс говорить про те, що головна мета похвали – висловити позитивну оцінку, а компліменту – повідомити про прихильність. Стосовно успішності чи невдачі, то для похвали – це прийняття оцінки або її відхилення, а для компліменту навіть незгода з адресантом означає успіх комунікації [49, с. 178]. Похвала передбачає оцінку якостей, знань, умінь адресата і тому для того, щоб її отримати, потрібно здійснити щось позитивне. Комплімент не має обмежень у цьому плані. Ознаками, що відрізняють комплімент від схожих із ним інших видів експресивів є додаткові іллокутивні цілі та ширший спектр інтенційних станів мовця (не тільки схвалення і захоплення, але також повага, симпатія, любов, прихильність, уподобання, насолода, задоволення тощо) [98, с. 3]. Компліменти та лестощі також вживаються з різними комунікативними цілями. Якщо для компліменту важливим є встановлення контакту, регулювання міжособистісних стосунків, то лестощі спрямовані на досягнення особистих (часто корисливих) цілей [46, с. 71]. Отже, і комплімент, і похвала виступають оцінними МА, іллокутивна мета яких схвалення. Основна відмінність між ними полягає у намірі адресанта: роблячи комплімент, мовець висловлює захоплення для того, щоб зробити приємне адресату, а вживаючи похвалу – виражає схвалення або позитивну оцінку.

Як зазначає Н. Вулфсон, американський стиль викладання, що ґрунтується на заохоченні та компліментах, може здаватися досить шокуючим для представників інших культур [237, с. 85]. Вживання компліментів зумовлене бажанням адресанта створити і підтримати доброзичливу та дружню атмосферу під час спілкування. Комплімент, на думку Л. Болдріджа, є кращим способом "зламати лід" у відносинах, зробити їх теплішими і ближчими [182, с. 552–554]. Для досягнення цих цілей комплімент повинен бути побудований таким чином, щоб іллокутивний

намір адресанта був досягнутий, тобто локутивний акт повинен бути "прозорим".

Для вираження компліменту часто використовуються висловлення, які характеризують об'єкт професійної діяльності, дії та вчинки, думки, пропозиції адресата:

(59) I'd like to introduce Harvey Banks, who is a very good friend and basically Harvey is a computer maven. Everything for computers, you call Harvey. Harvey knows what to do. Harvey works at the Business School in their computer lab. He is the person that everybody calls when there's any problem and Harvey knows what to do and how to solve the problem. But that's not all Harvey does. Harvey also works with businesses to help them set up their computer programs particularly databases, for businesses. And he also has a few hobbies and if you'd like to get to know Harvey well, you might ask him how he's doing in his boat race. So I'd like to welcome Harvey Banks to the E-L-I (PSC).

В описаній ситуації адресант представляє студентам свого колегу. При цьому він висловлює захоплення його вміннями, заохочує до подальшої діяльності у своїй сфері та підвищує його статус в очах студентів.

МА компліменту також може імплікувати ввічливе прохання:

(60) It seems to me that you would be a wonderful person to do that (POC).

Цей приклад ілюструє прихований намір адресанта (прохання до адресата), що заохочує адресата до виконання завдання і сприяє поліпшенню їх взаємодії. МА виражений за допомогою непрямого експресиву.

Похвала вживається з метою схвалення та вираження позитивної оцінки щодо поглядів або вчинків адресата за допомогою засобів оцінної семантики, які відображають високий ступінь якості чи стану. Як показало дослідження, у сфері науково-академічної комунікації для вираження похвали адресант використовує мовленнєві одиниці, які позначають високий ступінь позитивної ознаки. Це лексеми *good, great, perfect, wonderful, splendid, fabulous, interesting, marvelous, excellent*.

(61) Thank you very much, Gary, for a splendid lecture (CBC).

Мовець висловлює своє захоплення лекцією адресата, використовуючи етикетний експресив – МА подяки. Іллокутивної сили похвали йому надає наявність основних елементів модальної рамки оцінки – об'єкта оцінки (*lecture*) й оцінного предикату (*splendid*).

(62) – *In trying to figure out which uh, descriptors to use uh, I was thinking about antisocial behaviour and trying to think to myself, you know would this be a good descriptor for this? And there are no scope notes on it. So I looked at the list of narrower terms, essentially what they considered subsets of antisocial behavior.*

– *Excellent way to do it (RHEL).*

Наведений приклад відображає вживання експресиву для вираження позитивної оцінки щодо дій адресата. Як і в попередньому випадку, у МА похвали експліковано об'єкт оцінки – спосіб діяльності (*way to do...*) й оцінний предикат (*excellent*). Висловлюючи похвалу, мовець намагається представити свою оцінку як мотивовану, надає їй об'єктивності.

Крім зазначених функцій, висловлення похвали також можуть взаємодіяти з іллокутивними силами МА привітання, прощання та подяки. У сфері науково-академічної комунікації похвала часто супроводжує МА подяки, маючи на меті не тільки виразити вдячність, але й зробити приємне адресату:

(63) *Thank you very much Professor Veltman for a marvellous introduction to the mysterious world of particle physics (NLPL).*

ДА негативної оцінки включають мовленнєві дії, які вказують на те, що мовець негативно оцінює, піддає критиці, засуджує кого-небудь або що-небудь, докоряє комусь. Сюди відносимо несхвалення, критику, осудження. Зауважимо, що ДА негативної оцінки адресата чи його дій (зауваження, критика тощо) в американському НАД не зустрічаються, що свідчить про загальну спрямованість здійснення й заохочення до навчальної діяльності виключно на позитивному емоційному фоні, шляхом створення позитивної, а не негативної навчальної мотивації.

Розглянемо ДА позитивної оцінки, де об'єктом оцінки постає

інформація, що надається. У цьому випадку оцінні ДА беруть участь у формуванні змісту повідомлень. Маркерами цього типу оцінки виступають стереотипні засоби оцінної семантики, які позначають позитивну якість: *good, positive, great, excellent, perfect, wonderful, incredible, useful, beneficial, popular, important, interesting, challenging, fortunately*:

(64) *That's one of the big things about why evolution is such an important concept and why it's taught wherever they let us teach it. It's also a wonderful illustration of the scientific method (IEL).*

(65) *I wanna talk for a minute about historicism and for those of you who are anthropologists, or cultural anthropologists for sure, it won't be difficult for you to relate to this. Because the concept of cultural relativism is an extremely important thing in anthropology (RHEL).*

Наведений фрагмент із лекції демонструє вживання ЕМС *important* з метою оцінки певного явища. Оцінка модифікується за допомогою інтенсифікатора *extremely*. Слід зазначити, що у ролі слів-інтенсифікаторів в усному НАД виступають стереотипні одиниці *extremely, quite, such, very, so, pretty, abit, a little, kind of, really, tremendously*. Такі слова посилюють значення, які вказують на позитивну оцінку.

До стереотипних одиниць на позначення негативно забарвленої оцінки змісту повідомлення відносимо: *not good, uninteresting, unuseful, useless, unfortunately*. Негативна оцінка також може модифікуватися за допомогою інтенсифікаторів. Наприклад, адресат висловлює критичну оцінку, метою якої є порівняння позитивних і негативних сторін явища:

(66) *You know, we could have time-outs and say, you know, the auction could ask all its bidders, you know, do you want, there are a lot of ways you could, you know, check for inactivity but the point is that's not a good measure of global quiescence (AIRGM).*

Лектор подає негативну оцінку інформації, яка подається у ході лекції:

(67) *Unfortunately Lamarck came up with the wrong mechanism for how to describe what was going on here (IEL).*

Отже, усний НАД характеризується вживанням ДА позитивних оцінок за допомогою МА схвалення, компліменту та похвали. Негативна оцінка створюється лексичними одиницями, що містять в собі частки *not*, хоча не є характерною для усного НАД і може поширюватися лише на окремі сторони об'єктів навчальної діяльності, а не на суб'єктів комунікації (їх дії, судження тощо). Таке превалювання позитивної оцінки в американському НАД свідчить про домінування норм етикетизації академічного спілкування як позитивної взаємодії викладача і студента, взаємного прийняття та схвалення.

2.2. Функціонування етикетних мовленнєвих стереотипів у дискурсивних актах писемного науково-академічного дискурсу

Якщо для комунікації в цілому є справедливим твердження про первинність її усної форми і вторинний, похідний характер писемної, то для НАД таку послідовність встановити важко. Доречніше говорити про паралельний, взаємодоповнювальний спосіб взаємодії усного та писемного НАД, коли читання навчальної і наукової літератури дозволяє глибше зрозуміти матеріал лекції чи семінару, а усне спілкування дає можливість з'ясувати те, що залишилось незрозумілим після прочитання підручників, першотворів чи наукових статей. Писемний НАД виступає особливою формою міжособистісного спілкування, яка відбувається через візуальний канал передачі інформації – підручник. У структурі писемного НАД виявляються ті ж типи ДА, що і в усному, зокрема фатичні, організувальні, інформативні, спонукальні й оцінні.

2.2.1. Етикетні мовленнєві стереотипи у фатичних дискурсивних актах. Серед фатичних ДА як усного, так і писемного НАД виділяємо ДА встановлення контакту, ДА підтримання контакту та ДА розмикання контакту. Послідовність ДА писемного НАД зумовлюється його структурою. Велику роль відіграють допоміжні структурні елементи, такі як

передмова, вступ та висновки. Саме у передмові (*preface*) та вступі (*introduction*) автор(и) підручника вступають у контакт із читачем. Як показує наше дослідження, у американських підручниках найчастіше міститься один із цих структурних елементів. Основна мета передмови або вступу – схарактеризувати значення дисципліни, сформулювати основні завдання, які необхідно розв'язати при її вивченні та показати характерні особливості підручника (цільова аудиторія, структура). Встановлення контакту відбувається поетапно і включає такі інформативні блоки: змістова характеристика, характеристика аудиторії, а також місце дисципліни в навчальному курсі.

(68) (1) Probability theory began in seventeenth century France when the two great French mathematicians, Blaise Pascal and Pierre de Fermat, corresponded over two problems from games of chance. (2) Problems like those Pascal and Fermat solved continued to influence such early researchers as Huygens, Bernoulli, and DeMoivrein establishing a mathematical theory of probability. (3) Today, probability theory is a well-established branch of mathematics that finds applications in every area of scholarly activity from music to physics, and in daily experience from weather prediction to predicting the risks of new medical treatments).

(4) This text is designed for an introductory probability course taken by sophomores, juniors, and seniors in mathematics, the physical and social sciences, engineering, and computer science. (5) It presents a thorough treatment of probability ideas and techniques necessary for a firm understanding of the subject. (6) The text can be used in a variety of course lengths, levels, and areas of emphasis.

(7) For use in a standard one-term course, in which both discrete and continuous probability is covered, students should have taken as a prerequisite two terms of calculus, including an introduction to multiple integrals. (8) In order to cover Chapter 11, which contains material on Markov chains, some knowledge of matrix theory is necessary.

(9) *The text can also be used in a discrete probability course. (10) The material has been organized in such a way that the discrete and continuous probability discussions are presented in a separate, but parallel, manner. (11) This organization dispels an overly rigorous or formal view of probability and offers some strong pedagogical value in that the discrete discussions can sometimes serve to motivate the more abstract continuous probability discussions. (12) For use in a discrete probability course, students should have to take none term of calculus as a prerequisite.*

(13) Very little computing background is assumed or necessary in order to obtain full benefits from the use of the computing material and examples in the text. (14) All of the programs that are used in the text have been written in each of the languages TrueBASIC, Maple, and Mathematica (IP).

Поданий фрагмент взято із передмови до підручника "Вступ до теорії ймовірностей" (*"Introduction to Probability"*). Спочатку його автори інформують читача про виникнення теорії ймовірності та відзначають важливість її вивчення як галузі математики для сучасної науки у цілому. Після цього визначено аудиторію, для якої призначений підручник і запропоновано навчальні курси, в яких можна його використати. Таким чином відбувається знайомство читача із книгою, тобто встановлення контакту між адресантом і адресатом. Зазначимо, що виділений ДА встановлення контакту реалізується переважно низкою репрезентативів (1), (2), (3), (4), (5), (10), (11), (13), (14), які виконують допоміжну функцію, організовуючи канал спілкування між автором і аудиторією, а також таким різновидом директивів, як непрямі імпліцитні ін'юнктиви (6), (7), (8), (9), (12), які виражають пропозицію чи пораду.

При організації основного тексту підручника істотне значення має розподіл матеріалу на розділи та підрозділи і формулювання заголовків. Заголовок як один із найголовніших структурних компонентів підручника зазвичай виражає основну думку розділу чи параграфу. Його роль полягає у зацікавленні читача та привертанні уваги до інформації, що буде надана далі.

Підзаголовки, як правило, доповнюють заголовки, повідомляючи додаткову інформацію.

ДА підтримання контакту з читачем реалізуються через запитання або вправи, які зазвичай подаються в кінці параграфів і передбачають самостійну роботу читача з книгою.

Що стосується висновків, післямови, рекомендацій щодо подальшої роботи наприкінці підручника, то у проаналізованому матеріалі ми не зафіксували прикладів використання цих структурних частин. Отже, ДА розмикання контакту (завершення акту комунікації) у текстах підручників не виявлено. Цей факт пояснюємо можливістю адресата неодноразово звертатися до підручника, завдяки рекурентному характеру письмової комунікації у НАД.

2.2.2. Етикетні мовленнєві стереотипи в організувальних дискурсивних актах. У писемному НАД початок надання інформації маркується вживанням ЕМС, які вводять тему розділу: *in this chapter (module, section) we explore / consider / focus on / examine, this chapter begins / describes / introduces / outlines / reviews / tells / discusses / compares / will show, we end with ..., as we will see later in this chapter*

(69) *This chapter explores how slavery ended and feudalism emerged as the dominant system in Western Europe. It explains how most slavery in Western Europe changed, sometimes slowly and sometimes violently and rapidly, into serfdom (EI).*

У цьому прикладі МА констативи вербалізуються ЕМС *this chapter explores* та *it explains*.

Розгортання дискурсу супроводжується вживанням мовних одиниць, які вказують на послідовність надання інформації, тобто структурують дискурс, позначають перехід до нової теми або підтеми у межах розділу: *first(ly), second(ly), third(ly), next, now, our next task is ..., we will turn to ..., we now turn to ..., let us/let's turn to ...*, а також нагадують попередню інформацію

чи вводять додаткову: *as mentioned (described, stated) above, (as) ... previously, as was already noted, as is shown in..., as discussed in chapter ..., by the way, in addition, additionally, besides, moreover, furthermore, also, however, the former..., the latter..., as follows, the following..., thus*. Проілюструємо це на прикладах.

(70) (1) *We will give several different assignment strategies, and show that they are equivalent. (This does not mean that this assignment is the only reasonable one.)* (2) *First*, we assign the binomial probability $b(n, 1/2, k)$ to the event that the cut occurs after the k th card. (3) *Next*, we assume that all possible interleavings, given a cut, are equally likely. (4) *Thus*, to complete the assignment of probabilities, we need to determine the number of possible interleavings of two stacks of cards, with k and $n - k$ cards, respectively (IP).

Поданий приклад яскраво ілюструє послідовність подання матеріалу у розділі. ДА репрезентований дистантно розташованими МА промісиву (1), перформативу (2), (3) та констативу (4). Стереотипні одиниці *first, next, thus* сприяють структуруванню дискурсу і поліпшують взаємодію автора та читача у писемній науково-академічній комунікації.

(71) *Besides* distributional criteria, subdivisions can also be made on purely semantic characteristics (LILT).

У цьому уривку тексту стереотипна мовна одиниця *besides* сприяє розгортанню дискурсу, вводячи додаткову інформацію, що реалізується у констативі.

(72) 3.6.4. *TFQMR*. *Now* we consider the quasi-minimal residual (QMR) family of algorithms [80], [81], [77], [37], [202]. We will focus on the transpose-free algorithm *TFQMR* proposed in [77], to illustrate the quasi-minimization idea (IMLNE).

МА констатив забезпечується ЕМС *now*, який зазначає перехід до нової теми у межах розділу, розгортаючи дискурс.

(73) *In the case of a fluid containing only one type of particles, the collision terms vanish, as indicated previously* (FPP).

У поданому прикладі за допомогою стереотипної фрази *as indicated previously*, реалізованої у констативі, автор підручника вказує на зв'язок із попередніми сегментами дискурсу, спрямовуючи читача до уже відомої інформації. За допомогою співвіднесення нової інформації з уже знайомою нове наукове знання осмислюється, засвоюється і включається у систему дисциплінарних знань реципієнта.

У писемному НАД на початку розділу або підрозділу використовуються такі стереотипні звороти: *first(ly)*, *first of all*, *let's first start with ...*, *we start (out) with ...*, *we begin by (with) ...*, *let me begin with ...*, *we shall first consider, initially*.

(74) *We begin by reviewing what we know about the category Cat of categories and functors and tying up some loose ends (CT).*

Цитований приклад взято з розділу під назвою "Функтори і натуральність" ("*Functors and Naturality*") у підручнику "Теорія категорії" ("*Category Theory*"). Взаємодія комунікантів у цьому розділі розпочинається стереотипним зворотом *we begin by*. Тут можемо спостерігати функціональний синкретизм – поєднання організувальної та контактовстановлювальної функцій.

Маркерами узагальнення та підсумовування у текстах підручників найчастіше виступають стереотипні мовні одиниці *finally*, *so*, *hence*, *thus*, *therefore*, *consequently*, *in a nutshell*, *in summary*, *summing (it all) up*, *to sum up*, *summarizing*, *to finish*, *to conclude*, *at the end*.

(75) *Adolescents who successfully weather an identity crisis emerge as their own persons, as people who have achieved a state of ego identity. Ego identity, however, continues to develop throughout life. Our occupational goals and our political, moral, and religious beliefs often change over time. Therefore, we may weather many identity crises in life (PCA).*

Конектор *therefore*, актуалізований у МА констативі, сприяє узагальненню інформації, що повідомляється, і тим самим покращує процес взаємодії комунікантів у писемному дискурсі.

У деяких підручниках у кінці кожного розділу автори подають підрозділ під назвою **SUMMARY** або **CONCLUSIONS**, де стисло формулюють загальні висновки розділу, підсумовують основну інформацію. У них найчастіше вживаються такі EMC: *we have considered / learned / examined, this chapter introduced / explained / showed*. Наприклад:

(76) **SUMMARY**

This chapter introduced and explained how the four categories of technology, economic institutions, social institutions, and ideology are a useful framework for examining human societies. The interaction of the four categories in prehistoric communal societies explained why those societies survived. Yet their interaction also explained why these societies did not change for an incredibly long time (EI).

Таким чином, організувальні ДА зазвичай реалізуються у таких типах МА, як констативи і промісиви, які вербалізуються EMC.

2.2.3. Етикетні мовленнєві стереотипи в інформативних дискурсивних актах. Інформативні ДА повідомляють про відносну цінність певної інформації, скеровуючи увагу адресата на першочерговості, обов'язковості її сприйняття або її другорядному, допоміжному характері. У писемному НАД із цією метою вживаються такі стереотипні висловлення: *note (that), recall (that), notice (that), assume (that), it is interesting to ..., interestingly, importantly, it is important to note / to bear in mind (that) ..., notably, particularly, of particular interest ..., of particular importance ...*. Слід зазначити, що найчастіше ці мовні звороти знаходяться на початку речень:

(77) *It is important to note that the random particle flux is inversely proportional to the square root of the particle mass (FPP).*

У наведеному прикладі автор намагається привернути читацьку увагу до важливої, на його думку, інформації про те, що випадковий потік часток є пропорціональним до квадратного кореня маси частки. Для цього на початку

речення він вживає етикетний стереотип *it is important to note*, що відразу акцентує увагу адресата до подальшої інформації.

(78) *A few taxa, notably Neisseria, are constitutively competent, but in most taxa, some signal induces competence (FG).*

Цей фрагмент тексту ілюструє намір адресанта привернути увагу адресата до більш конкретної інформації, яка вводиться етикетним стереотипом *notably*. Цікаво, що ЕМС маркування першочергової інформації завжди передують цій інформації, модифікуючи ілюкацію МА констатива.

Мобілізація уваги адресата здійснюється через вживання мовних одиниць екземпліфікації *for example, for instance, such as, to illustrate..., we illustrate ..., as follows, the following..., let us (let's) consider, in particular*, які вводять додаткову або пояснювальну інформацію:

(79) *Erosional landforms dominate rocky coasts, but are also found in association with predominantly depositional landforms. Tidal creeks, for instance, occur within salt marshes (FGM).*

Отже, наведення прикладу полегшує сприйняття читачем інформації та вказує на її статус як допоміжної. До того ж, приклади допомагають краще зрозуміти матеріал, а тому сприяють запам'ятовуванню нової інформації. Етикетні стереотипи екземпліфікації можуть вживатися як до, так і після або в середині речення, що несе таку інформацію.

Когнітивний контраст забезпечується за допомогою стереотипних висловлювань, які вводять протиставлення і, тим самим, сприяють збалансуванню аргументів, що вказує на різнобічність та багатоплановість процесів, явищ. Найпоширенішими індикаторами протиставлення у підручниках є такі мовні звороти: *but, in contrast, conversely, on the other hand, although, though, even though, however, in fact, anyway, on the contrary, unlike, otherwise, nevertheless, despite, in spite of, regardless of, irrespective of*. Для прикладу, розглянемо такий уривок із підручника:

(80) *Most inhabitants of southern California are familiar with earthquakes and the geological hazard associated with living in an active tectonic province,*

although the recurrence time of major events is great enough to instill a sense of complacency in many citizens. *On the other hand*, Earth scientists and government officials are acutely aware that destructive earthquakes could occur at any moment (FSG).

Маркерами протиставлення виступають *although* та *on the other hand*. Вони дозволяють авторові виразити різноманітні погляди на проблему, які не заперечують, а навпаки – доповнюють один одного. Крім того, вживання таких стереотипів забезпечує логічний зв'язок між попереднім і наступним висловленням, що сприяє розгортанню дискурсу і дає змогу говорити про функціональний синкретизм, а саме поєднання організувальної та інформативної функцій ЕМС.

(81) *Languages that can convey complicated sentences with a single word, like Swahili, are sometimes called polysynthetic. In fact, however, despite the fact that English and Swahili use different morphemes (read versus -soma, will versus -ta) and arrange these morphemes differently, there is a striking parallelism in the way the two languages express different types of subjects (LILT).*

Як бачимо, індикатори протиставлення *however* і *despite* вживаються з метою зосередження читацької уваги на виявленні протиріччя, а також для обґрунтування наступної виявленої закономірності.

Важливу роль у писемному дискурсі відіграють мовні одиниці, які маркують перефразовування і тлумачення. До них належать такі стереотипні висловлення: *that is, that is to say, simply put, simply means, for simplicity, in other words, for instance, for example, such as, to better explain ..., in particular*. Їх вживання значно полегшує сприйняття, вказуючи на тотожність інформації, що йде далі, або часто має пояснювальний характер.

(82) *Studies show that heavy TV viewers tend to see their communities, and the world, as far more dangerous than do light viewers. Simply put, television frightens people (SI).*

У наведеному уривку зміст першого речення перефразовується у другому реченні для того, щоб привернути увагу читача до інформації, а це, у

свою чергу, сприяє її запам'ятовуванню та засвоєнню.

(83) *In diakinesis, chromosome condensation reaches a maximum, and chiasmata terminalize; that is to say, the points of connection between chromosomes move to the telomeres (FG).*

Поданий приклад демонструє вживання ЕМС з метою пояснення явища діакінезу, що сприяє кращому розумінню і засвоєнню цієї інформації.

Варто згадати й про етикетні стереотипи, які виступають індикаторами уточнення і дають можливість авторів підручника донести потрібну інформацію у найбільш точному вигляді. Сюди відносимо такі мовні одиниці: *precisely, to make this more precise, to be more precise, more specifically, to clarify, we mean ..., this means ..., that is*. Наприклад, автор привертає увагу адресата до інформації та запобігає можливості помилкового тлумачення змісту висловлення:

(84) *Perhaps the most noticeable effect of air pollution is reduction in visibility or, to be more precise, a reduction in meteorological range (R) (IAC).*

Зазначимо, що у підручниках часто вживаються гіпофори, які вводять нову інформацію і тим самим сприяють розгортанню дискурсу. Наприклад:

(85) *Why is cell phone use so dangerously distracting? The basic reason is that the human brain is limited in its capacity for performing two high-level tasks at the same time. We may be able to work out on the treadmill while watching a show on TV, but performing more complex tasks like driving requires attentional resources that cannot be split effectively with other demanding tasks, such as using a cell phone (PCA).*

Встановлюємо, що інформативні ДА сприяють актуалізації інформації, екземпліфікації та контрастуванню. Вони втілюють раціональну оцінку інформації. У більшості випадків складові цих ДА не мають власної актомовленневої структури, а модифікують іллокуцію констативу.

2.2.4. Етикетні мовленнєві стереотипи у спонукальних дискурсивних актах. Спонування передбачає ступеневе досягнення мети, тому в писемній навчальній комунікації виникає необхідність у використанні не одного, а декількох висловлень, поєднаних спільною комунікативною метою – спонуванням. У писемному НАД ДА спонування реалізуються через прямі директиви, що містять ЕМС типу *notice (that), consider, mind you, bear in mind (that), believe (that), make sure(that)*.

(86) *Consider first the planar element that approximates the fault zone at the outcrop shown in Fig. 2.14a. Imagine a small lake lapping up against the fault (FSG).*

У цьому прикладі адресант спонукає читача до когнітивної діяльності і залучає до співпраці, пропонуючи розглянути певну інформацію та уявити певну ситуацію. Слід зазначити, що у поданому фрагменті спостерігається синкретизм функцій ЕМС *consider first*, а саме поєднання організувальної, інформативної функцій та функції спонування.

Розглянемо ще один приклад:

(87) *Let us make the reasoning involved here more precise (LILT).*

Як бачимо, запрошення до спільної дії відображають такий тип спонування, під час реалізації якого адресант і адресат ніби одночасно виконують одну і ту ж дію. Використання таких ДА свідчить про домінування прагнення до солідаризації автора з читачем як комунікативної норми навчальної взаємодії в американському НАД.

Таким чином, спонукальні ДА реалізуються через прямі директиви, які містять ЕМС, здебільшого дієслова у наказовому способі.

2.2.5. Етикетні мовленнєві стереотипи в оцінних дискурсивних актах. На відміну від усного НАД, у писемному дискурсі оцінні ДА мають в основному раціонально-логічний, а не емоційно-експресивний характер. Раціонально-логічна оцінка бере участь у їх змістовному оформленні.

Слід зазначити, що у американських підручниках після передмови, як правило, йде розділ "Подяка" (*Acknowledgements*), у якому автори підручників висловлюють вдячність всім людям, які сприяли виходу книги у світ. Традиція висловлення подяки є характерною ознакою, передусім, американського наукового дискурсу. Однак, як показує наше дослідження, подяка є важливим компонентом і НАД. Тут вживаються такі стереотипні висловлення: *I (we) (would like to) thank for ..., I (we) am grateful ..., I am (especially) indebted to ..., we acknowledge (the huge debt)..., we would like to express our deep appreciation to ..., thanks are due to* Інколи слова подяки знаходяться у завершальному абзаці передмови або вступу, про що інформують мовні звороти типу *finally, lastly*:

(88) Finally, I take this opportunity to thank Wilfried Sieg for his exceptional support of this project; Peter Johnstone and Dana Scott for helpful suggestions and support; Andre Carus for advice and encouragement; Bill Lawvere for many very useful comments on the text; and the many students in my courses who have suggested improvements to the text, clarified the content with their questions, tested all of the exercises, and caught countless errors and typos. For the latter, I also thank the many readers who took the trouble to collect and send helpful corrections, particularly Brighten Godfrey, Peter Gumm, Bob Lubarsky and Dave Perkinson. Andrej Bauer and Kohei Kishida are to be thanked for providing Figures 9.1 and 8.1, respectively. Of course, Paul Taylor's macros for commutative diagrams must also be acknowledged. And my dear Karin deserves thanks for too many things to mention. Finally, I wish to record here my debt of gratitude to my mentor Saunders MacLane, not only for teaching me category theory, and trying to teach me how to write, but also for helping me to find my place in Mathematics. I dedicate this book to his memory (CT).

Як бачимо, подяки у писемному дискурсі персоналізовані. Автори підручника називають імена тих, кому її висловлюють, а також розгорнуто зазначають, за що саме вони дякують. Таким чином, подяка є одним із виявів увічливості у писемному НАД, що демонструє повагу авторів книги до своїх

колег, попередників, а також читачів.

На відміну від суто наукового дискурсу, якому властиве висловлення раціонально-логічних оцінок щодо інших теорій, думок і тверджень як прибічників, так і опонентів (відповідно, підтримка, схвалення або критика), НАД не властиво використання таких МА, що, на нашу думку, зумовлено прагненням до формування основ цілісної, несуперечливої наукової картини світу на базовому рівні освіти – рівні бакалавра, відбором для повідомлення лише тієї інформації, яка доведена і визнається правильною на даному етапі розвитку науки.

2.2.6. Візуальні засоби вираження етикетизації у писемному науково-академічному дискурсі. Незважаючи на те, що універсальним засобом інформаційного зв'язку між людьми є вербальна комунікація, адекватне і повне розуміння висловлення неможливе без урахування невербального супроводу, зокрема візуальних засобів. Візуальні компоненти виступають не лише як допоміжні засоби комунікації, але й як актуалізатори загального смислу сказаного, які за своєю інформативністю є такими ж важливими, як і словесні знаки, чи важливіші за них у плані експресивності або економії мовних зусиль [130, с. 83]. В етикетному плані засоби візуалізації привертають увагу адресата та сприяють полегшенню декодування і сприйняття інформації, що повідомляється.

У писемному НАД присутній широкий спектр візуальних компонентів. За способом передачі інформації візуальні елементи можна поділити на дві групи: набірні й зображальні (візуально-графічні) [81, с. 110]. До перших належать шрифт (характер, форма і кегль шрифту, колір), пробіли, декоративні елементи (лінійки, що утворюють рамки, орнаменти, умовні позначки тощо), засоби пунктуації. До других – графіки, діаграми, малюнки, таблиці, фотографії [156, с. 39].

Основою писемного дискурсу, як і будь-якого друкованого тексту, є шрифтові елементи. Шрифт виступає візуальним, графічним знаком і

виконує роль супроводу основної ідеї додатковим значенням. Сприйняття тексту відбувається за таким принципом – спочатку погляд зупиняється на словах, набраних великим і жирним шрифтом, і лише після цього, зацікавившись, читач переходить до основного тексту. Тому роль шрифту зводиться до того, щоб виглядом і розміром букв привернути увагу адресата. Шрифти поділяються на акцидентні (видільні) та набірні (текстові) [там само]. У різних частинах тексту підручників надається перевага певним шрифтам. Заголовок – перше, на що звертає увагу читач. У НАД він виконує функцію пробудження цікавості, тим самим залучаючи адресата до взаємодії. Тому при наборі заголовка тексту найчастіше зустрічається напівжирний шрифт. Метою його використання є привернення уваги читача, оскільки останній передусім бачить заголовок як графічне зображення. Крім цього, заголовки виділяють капітельними шрифтами й іншим кеглем, часто використовують різні кольори. Наприклад, у підручнику *"Вступ в антропологию"* ("*Humans : An Introduction to Four-Field Anthropology*") заголовки кожного розділу виділені напівжирним шрифтом і підкреслені жирною лінією, а в підручнику *"Основи фізики плазми"* ("*Fundamentals of Plasma Physics*") вони подаються у темній рамці.

У самому тексті варіювання шрифтів відіграє роль акцентуаторів уваги адресата на окремих словах, словосполученнях або реченнях. Наприклад, увага привертається до термінів, виділених курсивом і набраних напівжирним шрифтом:

(89) *What is category theory?* As a first approximation, one could say that **category theory** is the mathematical study of (abstract) *algebras of functions* (CT).

Велике значення в академічних текстах мають абзацні та міжрядкові пробіли, що виконують видільно-розділову функцію. Як засіб етикетизації вони значно полегшують сприйняття тексту реципієнтом.

Декоративні елементи використовують для виділення або виокремлення інших елементів, групування та акцентування інформації, формування послідовності сприйняття матеріалів на сторінці. До

декоративних елементів належать дужки, лінійки, рамки, лапки, різноманітні фігурні позначки, кінцівки, ініціали.

(90) *The mass media are an example of **popular culture**: aspects of culture that are widely accessible and broadly shared, especially among “ordinary” folks. (In contrast, **high culture** refers to aspects of culture primarily limited to the middle and upper classes, such as opera, modern art, or modernistic architecture)*
(ES)

У наведеному прикладі лапки виділяють слово *ordinary* з метою маркування номінації як такої, що належить до побутового дискурсу, а також є дужки, які вводять додаткову інформацію та акцентують увагу реципієнта.

Важливим візуальним елементом є також колір, за допомогою якого виділяють найбільш важливі частини тексту, що привертає увагу читача і полегшує процес сприйняття і засвоєння інформації.

Загалом, набірні графічні засоби у писемному НАД функціонально відповідають інтонаційним засобам усного НАД, а також виконують ті ж функції, що й організувальні та інформативні ДА – позначення теми і підтеми, розгортання та підсумовування інформації, оптимізація, сприйняття і запит інформації.

Зображальні елементи є не лише складовими зовнішньої форми тексту. При поєднанні з ним зображення конкретизує, посилює його зміст, спрямовує увагу читача в потрібному напрямку, наочно коментує або надає іншого відтінку. Найпоширенішими зображальними засобами, що використовуються для привернення уваги та кращого сприймання тексту у писемному НАД, є графіки, діаграми, малюнки, схеми, таблиці та фотографії.

Графіки і діаграми доповнюють, узагальнюють текстову інформацію, сприяючи засвоєнню навчального матеріалу. Малюнки і фотографії виконують функції екземпліфікації, пояснення, доповнення, протиставлення та виділення вербальної інформації. Так, у підручнику з соціології (*Sociology: An Introduction*) текстову інформацію ілюструють розміщені поряд фотографії. Візуальні засоби слугують фоном для тексту, завдяки якому

останній набуває додаткового експресивно-емоційно-оцінного відтінку. До оформлення і змісту графічних ілюстрацій у НАД є певні вимоги. Це змістова відповідність, ясність і зрозумілість підписів у зв'язку з основним текстом.

У текстах підручників вживаються ЕМС, які забезпечують перехід від власне текстових до зображальних засобів: *(As) Figure 1.1. shows / illustrates / presents / provides information on / gives examples / suggests; as shown / illustrated / indicated in Figure 2.1.; Figure 3.1. is ... (a general representation of / is an example of); See Figure 1 ...; (As) Table 1 shows / summarizes / lists ...; as shown / illustrated / given in Table 5. 2.* Наприклад:

(91) Figure 5 provides some information on the relative concentration and altitude distribution of the electrons and of the principle positive ions, typical of the daytime ionosphere, for average solar conditions (FPP).

(92) Table 2.1 summarizes the advantages and disadvantages of each approach (PM).

(93) Figure 4.11a is a photograph of an exposure of a distinctly banded metamorphic rock that displays beautiful folds (FSG).

Підсумуємо. Однією із характерних особливостей американського НАД є гармонійне поєднання вербальних і візуальних засобів впливу. Спостереження за візуальними засобами свідчать про певний функціональний паралелізм із вербальними: деяким із них властиві ті ж функції, що й організувальним чи інформативним ДА (виділення шрифтом – маркування інформації як найважливішої, графічна ілюстрація – екземпліфікація тощо). Крім цього, візуальні засоби можуть підсилювати вербальні ЕМС, наприклад, виділення шрифтом текстових фрагментів, що містять ЕМС.

2.3. Функціонування етикетних мовленнєвих стереотипів як маркерів інтертекстуальних та інтердискурсивних відносин у науково-академічному дискурсі

Тенденція сучасної лінгвістики до проведення комплексних досліджень зумовлює величезну зацікавленість мовознавців вивченням категорій інтертекстуальності та інтердискурсивності [123; 148; 158]. Незважаючи на спорідненість цих явищ, їх варто розрізняти. Деякі дослідники розмежовують їх, беручи до уваги об'єкт дослідження: якщо об'єктом аналізу є текст, тоді слід говорити про інтертекстуальність, а якщо аналіз проводиться на рівні дискурсу – тоді мова йде про інтердискурсивність [222, с. 333–343]. Згідно з позицією О. А. Гордієвського, інтертекстуальність підпорядкована інтердискурсивності, так само як текст є складовою дискурсу [35, с. 11]. Розмежовуючи поняття інтердискурсивності та інтертекстуальності, О. Ю. Мельникова спирається на тріаду інтерсуб'єктність – інтердискурсивність – інтертекстуальність, згідно з якою інтерсуб'єктність – це передумова інтердискурсивності, яка реалізується у феномені інтертекстуальності та залишає свій текст у інтертексті. Важливо відзначити різну онтологічну природу членів цієї тріади: інтерсуб'єктність має психічну та ментальну природу, інтердискурсивність – подвійну ментально-мовну, а інтертекстуальність виступає мовним явищем [97, с. 9]. Як бачимо, сьогодні не існує єдиного погляду на проблему розмежування цих категорій, тому вважаємо доцільним розглянути проблематику їх досліджень.

Концепція інтертекстуальності, на думку сучасного філолога та культуролога М. Ямпольського, розвинулася на основі трьох теорій: ідеї "діалогу" М. М. Бахтіна, вчення про пародію Ю. М. Тинянова і теорії анаграм Ф. де Соссюра [180, с.33]. Появі теорії міжтекстової взаємодії також сприяла й історична поетика О. М. Веселовського [37, с. 31]. Сам термін вперше з'явився у статті Ю. Крістєвої "Бахтін, слово, діалог і роман", де бахтінське поняття діалогічності отримало назву "інтертекстуальність" [72]. Таким чином, зародження теорії інтертекстуальності бере початок у працях

М. М.Бахтіна [10], чію ідею підтримали представники Тартуської школи. Ю. М. Лотман вважав, що текст взагалі не існує сам по собі, а обов'язково включається до якого-небудь (історично-реального або умовного) контексту. Виходячи із цього, учений зробив висновок про неминучість зв'язку будь-якого тексту з іншими, неминучість діалогу та полілогу між текстами не тільки однієї епохи й не тільки тими, що належать до одного виду мистецтва, але й такими, що далеко розташовані один від одного за часовою, жанровою або іншою шкалою [91, с. 109].

Сьогодні у мовознавстві існує чимало трактувань поняття інтертекстуальності, які знайшли своє відображення у вузькій та широкій (радикальній) моделях. Згідно з вузьким підходом, інтертекстуальність розглядається як свідоме і марковане використання зв'язків між певним текстом і попередніми текстами чи групою текстів [4; 177; 209; 217]. У широкому значенні кожен текст розглядається як складова універсального тексту, від якого він залежить у всіх аспектах, тому інтертекстуальність виступає універсальною властивістю будь-якого тексту. Ідею про те, що "світ є текст" розвивають у своїх працях представники постструктуралізму Ю. Крістева [72], Р. Барт [9] та Ж. Дерріда [38]. Людська свідомість при цьому отожднюється із текстом як єдиним засобом її фіксації. Усі тексти, з одного боку, мають прототекст як основу, а з іншого, самі є інтертекстами, оскільки стають явищами культури. Отже, аналіз сучасних підходів до вивчення інтертекстуальності дозволяє зробити висновок про те, що інтертекстуальність є однією із найважливіших категорій тексту, яка відображає відкритість іншим змістовим системам, а також здатність тексту взаємодіяти з попередніми текстами.

На особливу увагу заслуговує категорія інтердискурсивності, яка, за словами І. С. Шевченко, постає як когнітивно-комунікативна суперкатегорія, що полягає в об'єднанні в інтердискурсі категорій різнотипних дискурсів, побудові дискурсу одного типу за когнітивними (набір дискурсоутворюючих концептів тощо) і комунікативними (стратегії і тактики та ін.) стандартами

дискурсу іншого типу [158, с. 57].

Витоки теорії інтердискурсивності сягають праць представників французької школи дискурсивного аналізу, у рамках якої увага зосереджується на тому, що будь-який дискурс з огляду на те, що існує та функціонує у системі інших дискурсів – відображає у своєму "тілесному" складі, у репертуарі своїх, у тому числі можливих, висловлень – багато інших дискурсів, і сліди цих відображень ми знаходимо у текстах [110, с. 267–268].

З іншої позиції до проблеми інтердискурсивності підходить німецький соціолог і літературознавець Ю. Лінк [220]. Дослідник розробив власну концепцію інтердискурсивності, яка й сьогодні є досить актуальною. Спираючись на дискурсивний аналіз М. Фуко, він запропонував чітко розрізняти спеціальний дискурс та інтердискурс. До спеціальних дискурсів належать мови різноманітних субкультур, тоді як інтердискурс допомагає представникам різних соціальних груп спілкуватися з розумінням. Отже, інтердискурс об'єднує окремі спеціальні дискурси, які взаємодіють між собою. Художня література, наприклад, розглядається як інтердискурс, зв'язувальними елементами всередині якого є колективні символи як сукупність образних елементів (символи, алегорії, метафори і т.д.) [там само, с. 285–286]. У нашому розумінні, спеціальними дискурсами у НАД виступають дискурси окремих наукових дисциплін, шкіл і напрямів, а також педагогічний та розмовно-побутовий дискурси, стосовно яких НАД виступає як інтердискурс.

У сучасній лінгвістиці різні підходи до розуміння інтердискурсивності ґрунтуються, перш за все, на різноманітних тлумаченнях самого терміну "дискурс". Якщо розуміти дискурс як текст у "дії" в сукупності з широким екстралінгвальним контекстом, то інтердискурсивність – це наявні у свідомості носія мови знання, пов'язані з конкретним попереднім текстом, тобто процес реалізації інтертекстуальних зв'язків [4, с. 13].

В. Є. Чернявська розкриває поняття інтердискурсивності на основі текстової ознаки – дискурсивності, яка передбачає розуміння тексту не як

ізольованої одиниці, а як складової метатекстового простору [147, с. 174]. Дискурс – це комунікативний, когнітивний, семантичний простір ("рамка"), який співвідносить текст з певною ментальною сферою/певними знаннями, з моделями (зразками) текстотворення і текстосприйняття, а також з іншими текстами, які за змістом і тематикою звернені до спільної теми. Хоча у кожного тексту існує така рамка, дуже часто межі дискурсу можуть порушуватися. Так, текст може бути спрямований не до однієї, а до кількох різних сфер людського знання і практики або лінгвістичне оформлення тексту може не відповідати очікуваній типологічній моделі, тобто співвідносити його з текстами іншого типу (наприклад, текст політичної сатири оформлюють як гороскоп чи кулінарний рецепт) [147, с. 174].

На відміну від інтертекстуальності як діалогу "свого" і "чужого" текстів у формі цитат, посилань, непрямой мови, інтердискурсивність виявляється у взаємодії різноманітних ментальних операцій, кодових систем у процесі текстотворення [41, с. 18].

Отже, інтертекстуальність та інтердискурсивність – взаємопов'язані категорії різних рівнів. Інтертекстуальність виступає текстовою категорією, яка відображає різноманітні відносини між окремими текстами та їх частинами на змістовому і формальному рівнях. Інтердискурсивність – це надтекстова, когнітивно-прагматична категорія, яка відображає не тільки й не стільки взаємодію текстів, скільки "взаємонакладання" різноманітних систем знань, культурних кодів і когнітивних стратегій. Обов'язковою передумовою та основним засобом актуалізації інтердискурсивних когнітивних взаємодій у свідомості адресата виступає інтертекстуальність як категорія міжтекстової взаємодії. Категорія інтердискурсивності є конститутивною для НАД, адже у ньому поєднуються та взаємодіють елементи власне наукового і академічного або педагогічного дискурсів.

2.3.1. Етикетні мовленнєві стереотипи як маркери інтертекстуальності у науково-академічному дискурсі. Занурений у ситуацію спілкування, будь-який випадок запозичення і реалізації елемента чужого тексту перетворюється в інтертекстуальну ситуацію, у якій можна виділити три компоненти: 1) автор, який включає у створений ним текст запозичений елемент; 2) текст і 3) адресат, який сприймає текстове запозичення.

НАД як особлива форма комунікації, що здійснюється з метою вираження та засвоєння наукових знань, передбачає опору на попередні знання, здобутки різних науковців і наукових шкіл, а отже тісну взаємодію нових та раніше засвоєних студентами знань. Саме тому принцип чергування власної думки мовця і думок інших науковців є важливим механізмом розгортання НАД.

Наслідуючи норми наукового дискурсу, НАД вимагає чіткого розмежування власної думки, власних наукових здобутків викладача чи студента і думок інших авторів, які використовуються як опора для аргументації, підтвердження думок автора або піддаються критиці. Недотримання цієї норми у науковому дискурсі не лише порушує наукову етику, а й розцінюється як плагіат, що переслідується законодавством. НАД реалізує свою виховну функцію, прищеплюючи студентам повагу до думок інших і навчаючи їх культури посилань на ці думки. Тому в НАД сформувалася низка ЕМС, які маркують інтертекстуальні зв'язки, забезпечуючи дотримання наукової етики.

В усному НАД засобами маркування інтертекстуальності є переважно парантези або й самостійні речення, які вказують джерело цитації чи посилання. При цьому можлива точна референція (посилання на автора, роботу, рік публікації тощо), неточна референція (вказівка на джерело) або неточна цитата (переказ думки, вираження основної ідеї). Точна референція маркується такими ЕМС: *according to smb.*; *in (on) smb.'s view/opinion*; *it is the view of smb.*; *to smb.'s knowledge, in the words of smb.*; *as smb. says / writes /*

points out; smb. reports / notes / states / observes / concludes / argues / points out / makes clear / claims / found / discovered that ...; following smb.; for smb.; the work of smb. indicates / reveals / shows / demonstrates that ...; smb. has drawn attention to the fact that ...; a study / research by smb. shows / suggests that ...; turning to smb.; one finds that ...; reference to smb. reveals that Розглянемо декілька прикладів, в яких відображені точне посилання на автора теорії (EMC *according to smb.*) (94) та неточна референція (95).

(94) *So according to the theory of Menendez Pidal, the Basques didn't have a /f/ sound, but rather that the Basques did have and this again can be documented on the basis of our reconstructions of Basque that Basque certainly did have an H type sound... (HLL).*

(95) *So people were writing up new species as they found them, they were going to places they had never been before they were finding lots and lots of fossils (IEL).*

У писемному НАД засоби маркування інтертекстуальних зв'язків залежать від буквальності/небуквальності відтворення думки. Точна цитата зазвичай маркується розділовими знаками (лапки, дужки), виділяється іншим розміром шрифту, відступом від полів тощо. Небуквальна цитата – згадка про внесок у розробку проблеми, переказ або критика думки – позначається вказівкою на джерело у дужках чи у тексті. Наприклад:

(96) *Albert Bandura sees people as active agents in directing their lives. As he recently wrote, “They [people] are not simply onlookers of their behaviour. They are contributors to their life circumstances, not just products of them” (Bandura, 2006, p. 164) (PCA).*

(97) *Syntacticians who defend the use of elicited judgement data point out that elicited judgements are sometimes the only way to reliable negative evidencethat a particular type of sentence is unacceptable (and therefore likely to be ungrammatical), since we cannot infer that a sentence-type is unacceptable just because we have not observed it being uttered (LILT).*

(98) *According to one expert, “Dopamine is like the oil in the engine of a*

car...If the oil is there, the car runs smoothly. If not, it seizes up” (PCA).

Отже, інтертекстуальність НАД полягає у багатовимірному зв'язку текстів між собою, а також у використанні раніше засвоєних знань. Інтертекстуальні зв'язки більш експліцитно представлені в усному НАД, а ЕМС, що вживаються на позначення цих зв'язків, не мають власної актомовленнєвої реалізації, а модифікують іллокуцію МА констативів.

2.3.2. Етикетні мовленнєві стереотипи як маркери інтердискурсивності у науково-академічному дискурсі. На відміну від інтертекстуальності як діалогу "свого" і "чужого" у формі цитат, непрямой мови, посилань, алюзій, інтердискурсивність залучає різноманітні ментальні операції та кодові системи у процесі дискурсотворення. Зважаючи на це, інтердискурсивність НАД полягає у взаємодії дискурсу з різноманітними вербальними семіотичними і невербальними знаковими системами.

В усному НАД надання інформації доповнюється слайдами та малюнками, які мовець застосовує у ході лекції з метою доповнити вербальне повідомлення. Зміна кодової системи позначається такими ЕМС: *take a look at this (slide); let's have a look at this...; I'd like you to look at this ...; here is ...; here we/you can see ...; as you can see ...; if you look closely, you'll see ...* .

(99) *Let's see the next slide. Here's a snowshoe hare, this is in the summer, in the winter it turns white, so it is camouflaged against the snow and they show these nine to eleven-year cycles and here's a lynx which is one of the main predators not the only predator (GEL).*

Із метою краще представити інформацію як в усному, так і у писемному НАД, адресант використовує елементи інших кодових систем. Графіки, діаграми, схеми і фотографії доповнюють інформацію у тексті, адже якість інформації підвищується за рахунок її наочності. Наприклад:

(100) *This diagram here, the one up here, shows that there are different types of materials that the river carries. One type is this bed load, which is just*

located in the bottom, it moves very slowly, it, kind of, rolls with the river but it's along the bottom and those are where the coarsest materials are found (SEL).

(101) Here we see a diagram of the different types of declarative memory (PCA).

(102) In this photograph, taken from the largest volcanic edifice called Ship Rock, three smaller volcanic necks are seen in the foreground and three dikes crop out along low ridges that trend out into the basin to the northeast (FSG).

У наведених прикладах зміна кодової системи маркується ЕМС.

Інтердискурсивність НАД також може створюватися шляхом залучення базових знань, засвоєних у процесі вивчення інших навчальних курсів (реалізація міжпредметних зв'язків). У такому разі перехід до іншої когнітивної сфери також маркується мовними засобами. Використовують *As you know from the course of...; ...is /are familiar to you from ...; as (sociologists) state...; the (phenomenon) is known in (history) as....*

(103) Let's talk about psychological tests. So there's interviewing which is my personal favorite way of trying to figure out what's going on. But there're also tests and these can be used obviously in a much broader sense you can give the test to a lot of people at the same time, sometimes they can be very helpful in trying to get a grip on specific issues that you're trying to assess, and when we talk about tests we always have to talk about validity and reliability, and this is stuff that is probably familiar to you from Introductory Psychology (IPL).

У наступному прикладі залучення до лекції з генетики інформації з іншої наукової сфери (лінгвістики) здійснюється лише за допомогою введення наукової термінології; немаркованим залишається і перехід до елементів розмовного дискурсу:

(104) Lemme show this to you in a couple different ways... Let's see there we have in our genome about three million loci. That's the plural of locus. And each of us has about three unique mutations that friends, neighbors, siblings don't have. So that's kinda common, if you think of it that way (IEL).

В інших випадках про "перемикання" на розмовний дискурс

сигналізують EMC *in simple terms (words), speaking simply, to put it in (very) simple terms, to put it simply*:

(105) And when you know the density of rock, even in the finest particle clays, is more than twice as dense as water so if you're adding this suspension of clay to its density, to the density of water you're really creating a fluid, that is denser, than water. Muddy water is denser than clean water, to put it in very simple terms. So if that's true, then sediments in suspension may actually flow, as a separate, dense, liquid (IOL).

Таким чином, засобами маркування інтердискурсивності у НАД виступають EMC-парантези, які сигналізують про зміну дискурсу. Зміна кодової системи може відбуватися без маркування EMC.

2.4. Кількісно-якісна характеристика етикетних мовленнєвих стереотипів американського науково-академічного дискурсу

Для сучасного лінгвістичного дослідження актуальним залишається філософське положення про те, що предмет, який не відображений в аспекті кількості, не може вважатися конкретно пізнанням і наука взагалі досягає досконалості лише там і в тій мірі, в якій їй вдається взяти на озброєння математику. Основним завданням кількісного методу у мовознавстві науковці вважають розкриття особливостей функціонування одиниць мови і мовлення, а також встановлення закономірностей побудови тексту [1, с. 382–383].

У той час як використання методу кількісного аналізу при вивченні мовних явищ вважається доведеним [86] і вже стало ефективним інструментом лінгвостатистичних досліджень [109], застосування кількісного аналізу при вивченні мовленнєвих і дискурсивних явищ вимагає окремого обґрунтування. Мовлення, як відомо, є сферою реалізації мовної системи. Залучення для його дослідження методу кількісного аналізу, на думку М. Ф. Алефіренка, зумовлено: а) множинністю мовних одиниць, б) їх повторюваністю в мовленні і в) вибірковістю мовних одиниць (елементів) з

низки однорідних (можливістю вибору одиниці, яка відповідає задуму висловлення) [1, с. 383].

У синхронних дослідженнях дискурсу використання кількісних методів здебільшого спрямоване на вивчення змістово-інформаційних характеристик дискурсу (контент-аналіз), а не на визначення особливостей організації дискурсу, оптимізації мовленнєвої взаємодії. Вважаємо, що прагматичний аспект дискурсивної взаємодії також має як якісні, так і кількісні характеристики, тому доцільно буде запропонувати використання методу кількісних підрахунків для всебічного вивчення кількісних і якісних параметрів організації мовленнєвої взаємодії у НАД.

Стверджуючи, що метод лінгвостатистичного аналізу можна застосовувати для вивчення як мови, так і мовлення, М. Ф. Алефіренко застерігає, що кількісні характеристики у системі мови не тотожні їх кількісним відносинам у мовленні: "Справа в тому, що на мовлення впливають не лише закони мови (і, насамперед, закономірності будови мовних одиниць, закономірності їх мовленнєвої реалізації), а й закони сполучуваності мовних одиниць у мовленні, закони жанру, тема висловлення, ідіостилістичні особливості мовлення і т.п. Характер впливу цих чинників передбачити складно. Однак якщо вони регулярно повторюються за одних і тих самих умов, то їх все таки можна пояснити, розкрити закономірності появи у мовленні того чи іншого елемента за допомогою лінгвостатистики" (переклад наш – *I. Ш.*) [там само].

Різностороннє вивчення ЕМС в американському НАД вимагає врахування їх кількісно-якісних характеристик, адже саме вони допомагають виявити певні закономірності й тенденції функціонування досліджуваних одиниць і унаочнити результати проведеного дослідження. У цьому підрозділі для виявлення найпоширеніших ЕМС у певних типах і підтипах ДА, які забезпечують етикетизацію спілкування та встановлення особливостей усної та письмової форми взаємодії використано кількісно-якісний аналіз.

2.4.1. Кількісно-якісна характеристика етикетних мовленнєвих стереотипів усного науково-академічного дискурсу. Якісний аналіз ЕМС в усному НАД дозволив виокремити характерні ЕМС за типами ДА. Кількісний підрахунок представив кількість ДА, які містять ЕМС. Відносна кількість ДА, які містять ЕМС, вирахована стосовно загальної кількості ДА у досліджуваному дискурсі, що становить 72042 ДА. Шляхом кількісного підрахунку виявлено абсолютні та відносні (відсоткові) показники поширеності кожного типу ДА, у складі яких є ЕМС. Результати кількісного аналізу ДА, які містять ЕМС в усному НАД, подано в таблиці 2.1.

Завдяки кількісним підрахункам виявлено, що кількість ДА, які містять ЕМС, становить 24,12 % від загальної кількості ДА (17383 ДА). Цей показник дозволяє виявити частку ДА, спрямованих не на передачу інформації, яка власне складає предмет навчальної діяльності, а на організацію оптимальної взаємодії. Кількісні підрахунки показують, що майже чверть усіх ДА, які вживає ініціатор спілкування – лектор, керівник семінару, організатор колоквиуму – спрямовані на врегулювання мовленнєвої взаємодії в усному НАД, а отже, етикетизація є істотною характеристикою цього підтипу дискурсу.

Можна побачити, що інформативні ДА становлять найбільшу частину всіх ДА, що містять ЕМС – 8535 або 11,8 %, адже основною метою НАД є передача фахових знань. Оптимізацію досягнення цієї цілі забезпечують інформативні ДА, які "ранжують" інформацію за ступенем значущості, допомагаючи студентові зорієнтуватися у когнітивному просторі певної наукової галузі. ЕМС сприяють реалізації цієї мети, оскільки вони сприймаються автоматично і тим самим відбувається переключення уваги адресата. Це допомагає кращому засвоєнню нового матеріалу. Найпоширенішими ЕМС у ДА цього типу є *basically, in essence, particularly, in other words, for example, by the way, although, though, however*:

(106) *In essence what these proteases do is digest a path through the*

surrounding tissue (BCL).

Таблиця 2.1.

Кількість дискурсивних актів, які містять етикетні мовленнєві стереотипи в усному науково-академічному дискурсі

Тип ДА		Кількість ДА, які містять ЕМС	
		Абсолютна кількість, ДА	Відносна кількість, %
Фатичні ДА	ДА встановлення контакту	27	0,03 %
	ДА підтримки контакту	2446	3,4 %
	ДА розмикання контакту	105	0,14 %
Організувальні ДА		1665	2,3 %
Інформативні ДА		8535	11,8 %
Спонукальні ДА		312	0,43 %
Оцінні ДА	ДА позитивної оцінки	3906	5,42 %
	ДА негативної оцінки	387	0,53 %
Загалом		17383	24,12 %

Наступними за частотністю є оцінні ДА – 4293 (5,95%). Оцінні ДА представлені ДА позитивної та негативної оцінки. Об'єктом позитивної оцінки зазвичай виступає співрозмовник (студент), інший науковець/педагог, а також наукова ідея, теорія, школа тощо. Негативна оцінка зазвичай стосується лише третіх осіб або наукових поглядів інших шкіл/напрямів. Слід зазначити, що негативна оцінка має пом'якшений характер. Вона значно менше (майже в 10 разів) поширена в американському НАД, порівнюючи з позитивною оцінкою. Як видно з таблиці 2.1, ДА позитивної оцінки, які

містять ЕМС, значно переважають ДА негативної оцінки з ЕМС і становлять 3906 або 5,42 % від усіх ДА усного дискурсу, що зумовлено бажанням адресанта створити позитивний тон спілкування, заохотити співрозмовника до навчальної діяльності, привернути його на свій бік у науковій дискусії. Кількість ДА негативної оцінки з ЕМС становить 387 ДА (0,53 %). Вживання висловлень негативної оцінки у НАД має виховну мету – завдяки їм прищеплюється етичність оцінок. Виявлені кількісні характеристики свідчать про важливість емоційності в організації усної мовленнєвої взаємодії у науково-академічній сфері. Результати кількісного аналізу підтверджують спостереження про переважання позитивної взаємодії, духу співпраці викладача і студентів у навчальній діяльності. Наукова критика та полеміка на освітньому рівні бакалавра явно поступаються позитивній взаємодії викладача зі студентами. Найбільш поширеними ЕМС у ДА цього типу є мовленнєві одиниці, які позначають високий ступінь позитивної ознаки *great*, *better* та *interesting*:

(107) So we thought it was interesting that we had an example where linguistic knowledge overlaps with pragmatic knowledge. We think that would be something very interesting to investigate in the future. Another interesting thing was this excuse this person responded the same way to a professor and to the classmate by saying I have a diarrhea these days so I have special diet of my own (SLASP).

Кількість фатичних ДА, які містять ЕМС, становить 2578 або 3,57 % від загальної кількості ДА у досліджуваному корпусі прикладів НАД. Отже, третьою за значущістю роллю етикетизації є встановлення, підтримання і завершення мовленнєвої взаємодії. Кількісний підрахунок показав, що в усному американському НАД налічується лише 27 ДА встановлення контакту, які містять ЕМС, тобто 0,03 % від загальної кількості ДА. Це можна обґрунтувати тим, що дослідження проводилося на матеріалі транскриптів, деякі з яких не зафіксували початкового етапу спілкування. Проте кількісні показники відображають загальну тенденцію: встановлення

контакту відбувається лише один раз на початку конкретної комунікативної події НАД (лекції, семінару тощо), воно може мати місце і поза межами такої події (зустріч у коридорі на перерві, спілкування на іншій лекції чи семінарі того ж дня), тому вживання ЕМС у ДА встановлення контакту диктується загальними правилами ввічливої поведінки і не є визначальною характеристикою НАД. Серед ДА встановлення контакту, які містять ЕМС, найчастіше зустрічаються стереотипні одиниці *Good morning!*, *Good afternoon!*, *Good evening!*.

(108) *Good morning. Today we're going to be talking about polyprotic acids which are acids that have more than one easily ionizable hydrogen and among the most important of these are the amino acids (SRL).*

ДА підтримання контакту з ЕМС налічують 2446, що становить 3,4 % усіх ДА усного НАД. Поширеність ЕМС такого типу пояснюємо наміром адресанта підтримувати увагу адресата у ході комунікативної взаємодії та сприяти її розгортанню. Утримання уваги аудиторії під час навчального спілкування є важливим завданням лектора й ознакою його ораторської майстерності, показником якості навчальної взаємодії. Складність інформаційного змісту повідомлення, а іноді й тривалий час монологічного спілкування вимагають значних зусиль для підтримання контакту з аудиторією, що зумовило найбільшу серед усіх фатичних ДА поширеність ДА підтримання контакту. Найчастотнішими ЕМС серед ДА такого типу є *Okay?*; *right?*; *alright?*. Іноді ДА підтримання контакту в усному НАД вимагають відповідної реакції аудиторії, що є проявом діалогізації спілкування:

(109) – *Even people, colors and shapes are gonna be the understanding cuz all your sensibility does is space and time. Okay?*

– *Okay.*

– *But you might right now be sort of showing that there's tons of different levels of interpretation which are gonna happen, and think of the twelve*

categories, as the most basic of those additional levels of interpretation beyond space and time (PDS).

В усному НАД на матеріалі нашої вибірки зафіксовано 105 ДА розмикання контакту, які містять ЕМС, що становить 0,14 % від усіх ДА. Завершуючи спілкування зі студентами, викладач має на меті не лише повідомити студентів про закінчення комунікативної події, а й заохотити їх до подальшої самостійної роботи, відвідання наступної лекції / семінару, залишити позитивне емоційне враження про заняття, а отже, розмикання контакту може здійснюватися шляхом реалізації декількох ДА або ДА, яким властивий функціональний синкретизм. Найчастіше зустрічаються висловлення подяки з метою розмикання контакту:

(110) So the argument goes there's evidence that these expressions, there have been some evolutionary advantage to being able to detect them if they're universal, but other emotional expressions vary widely by culture. We'll pick up there on Thursday. Thanks a lot (IPL).

Організувальні ДА становлять 2,3 % від усієї кількості ДА в усному НАД і налічують 1665 ДА, що містять ЕМС. Відносно невелика кількість цих ДА пов'язана з тим, що функція організації пізнавального спілкування – введення теми заняття, повідомлення плану, визначення мети та завдань, виділення початку подання інформації, сприяння її розгортанню впродовж заняття, підсумовування або узагальнення поданого матеріалу, не потребує численних засобів реалізації. Найпоширенішими ЕМС у ДА цього типу є ЕМС, які вказують на тему заняття (*we're gonna talk about*), початок повідомлення інформації (*let's first start with ...*), та послідовність подання нового матеріалу (*first(ly), first of all, second(ly), next, finally*), як у нижче наведеному прикладі:

(111) Today we're gonna be talking about stage-structured and size-structured models. Again matrix models, following up on the topics we've discussed earlier. Mostly we've been talking about age-structured models or it's Leslie matrix models. Now we're going to talk about some variations on that

theme. First we're gonna talk about a relatively simple modification of an age-based or Leslie matrix model (GPEL).

Виявлено, що в усному НАД є 312 спонукальних ДА, що містять ЕМС, тобто 0,43% від загальної кількості ДА. Кількісний аналіз показує найменшу поширеність спонукальних ДА в усному американському НАД. Це вмотивовано наявністю обмежень на вираження волевиявлення і спонукання до дії, які накладають норми ввічливості: виявлені спонукальні ДА включають переважно заохочення до дій в інтересах самих адресатів.

(112) Let us think what happens with a limiting factor because we get some interesting kinds of results here. Let's look at metabolism again, and we'll look at the controlling factor as a function of temperature, and here's the active metabolic rate and here's the standard metabolic rate (BEFL).

Узагальнюючи результати кількісно-якісного аналізу ДА усного американського НАД, які містять ЕМС, можна стверджувати їх відносну вагу у цьому підтипі дискурсу: виявляється, що на оптимізацію передачі навчальної інформації спрямовано 24,12 % усіх ДА, серед яких найбільше функціональне навантаження несуть інформативні ДА, а найменше – спонукальні.

2.4.2. Кількісно-якісна характеристика етикетних мовленнєвих стереотипів писемного науково-академічного дискурсу. За результатами якісного аналізу виявлено ту ж номенклатуру ДА, що містять ЕМС, що і в усному НАД, щоправда дещо з меншою їх диференціацією. Кількісні ознаки ДА, в яких представлені ЕМС у писемному американському НАД, дозволяють виявити своєрідність цього підтипу і порівняти його характеристики з усним НАД. У таблиці 2.2 подано інформацію про абсолютну та відносну кількість ДА, які містять ЕМС. Відносна кількість ДА, які містять ЕМС, вирахована стосовно загальної кількості ДА у писемному НАД (180120 ДА).

Кількість дискурсивних актів, які містять етикетні мовленнєві стереотипи у писемному науково-академічному дискурсі

Тип ДА		Кількість ДА, які містять ЕМС	
		Абсолютна кількість, ДА	Відносна кількість, %
Фатичні ДА	ДА встановлення контакту	18	0,01 %
Організувальні ДА		6678	3,7 %
Інформативні ДА		11545	6,4 %
Спонукальні ДА		468	0,2 %
Оцінні ДА		54	0,02 %
Загалом		18763	10,33 %

За результатами кількісних підрахунків виявлено, що у писемному НАД чисельність ДА, які містять ЕМС, у 2,3 рази менше, ніж в усному НАД, що свідчить про значно меншу увагу до оптимізації спілкування при здійсненні навчальної комунікації через підручники, посібники, тощо. Можливо, це зумовлено опосередкованим, дистантним, пролонгованим у часі або рекурентним характером цієї комунікації, який дозволяє звертатися до навчального тексту неодноразово, якщо це необхідно для засвоєння навчального матеріалу.

Найбільша частка ДА, які містять ЕМС у цьому підтипі НАД, так само як і в усному, належить інформативним ДА – 11545, що становить 6,4 % від загальної кількості ДА. Це підтверджує важливість функції виокремлення найважливішої інформації для оптимізації НАД. У писемному НАД цю функцію найчастіше виконують такі ЕМС: *note that, for example, e.g., for instance, such as, although*. Наприклад:

(113) *Note that the original vein thickness was not uniform and that this has*

affected the regularity of the folding (FSG).

На відміну від усного НАД, наступними за значущістю у писемному НАД виступають організувальні ДА введення теми і підтеми, структурних частин. Організувальні ДА налічують 6678 ДА, що становить 3,7 % від усіх ДА у писемному НАД. Найпоширенішими ЕМС є *first, thus, therefore, the following*:

(114) *Thus, to control bank erosion in the UK, two major changes in the practices and perceptions of river managers took place. First, they started thinking about bank erosion in the context of the sediment dynamics of whole river systems and began to examine upstream and downstream results of bank protection work (FGM).*

Більшу функціональну вагу організувальних ДА у писемному НАД пояснюємо необхідністю структурування текстових навчальних матеріалів, як того вимагає традиція жанру, важливістю композиційної структури для належного сприйняття інформації.

Спонукальні ДА, які містять ЕМС, становлять 0,2 % ДА писемного НАД і налічують 468 ДА. У писемному НАД це – інструкції до виконання навчальних завдань, організації самостійної роботи студентів тощо. Найпоширенішими ЕМС у них є *consider, remember, let us*:

(115) *Consider, for example, an organization whose diverse product line requires seventy-five different raw materials (PM).*

Оцінні ДА представлені тільки 54 ДА позитивної оцінки, які містять ЕМС і становлять 0,02 % від усіх ДА у писемному НАД. Це переважно висловлення подяки особам, які сприяли написанню книги. Вони реалізуються за допомогою ЕМС *I would like to thank..., we are grateful to*

Як свідчить кількісний аналіз, характерна для усного НАД функція встановлення позитивної емоційної атмосфери не є істотною для писемного НАД, так само як і функції встановлення, підтримання й завершення комунікативного контакту. У писемному НАД фатичні ДА представлені тільки ДА встановлення контакту, які наявні у передмові або вступі. У

проаналізованих 18 підручниках із різних дисциплін ми виявили 18 фатичних ДА (0,01 %), що містять ЕМС.

У цілому, за спільності типів ДА, які містять ЕМС і виконують функцію етикетизації в американському усному та писемному НАД, їх відрізняє частотність вживання цих типів ДА, що показує різні шляхи оптимізації усної та писемної комунікації в науково-академічній сфері. Дані кількісного аналізу свідчать про значущість оптимізації комунікації для американського НАД, причому найважливішими постають інформативні ДА, які виділяють основну інформацію.

Висновки до розділу 2

1. ЕМС функціонують у фатичних, організувальних, інформативних, спонукальних та оцінних дискурсивних актах НАД, залежно від намірів комунікантів.

2. До фатичних ДА усного НАД належать привітання та фатична комунікація. Вживання ЕМС забезпечує функціонування каналу зв'язку між учасниками спілкування, зокрема, встановлення контакту між мовцем і аудиторією, підтримання контакту / перевірку функціонування каналу, розмикання контакту. Особлива роль у встановленні та підтриманні контакту належить звертанням. ЕМС встановлення і розмикання контакту зазвичай реалізуються окремими метакомунікативними МА, у той час як ЕМС підтримання контакту входять до складу складних МА й оформлені питальною структурою речення.

3. До організувальних ДА належать такі, що спрямовані на організацію та забезпечення послідовності перебігу комунікації, а саме: позначають тему і підтему, порядок структурних частин, порядок розгортання та підсумовування інформації. ЕМС у складі цих ДА здебільшого оформлені як парантези і не змінюють іллокуції МА, в яких вживаються. ЕМС *OK/all right* притаманна поліфункціональність, адже ці одиниці виявляють різні функції в усному НАД, зокрема введення нової інформації, перехід від однієї теми до іншої, підсумовування.

4. Інформативні ДА усного НАД спрямовані на оптимізацію сприйняття та запит інформації: її актуалізацію, екземпліфікацію, контрастування. Інформативні ДА виділяють переважно якісні характеристики інформації в НАД: її пріоритетність, актуальність, новизну, або, навпаки, другорядний, допоміжний характер. У більшості випадків ЕМС у складі цих ДА не мають власної актомовленневої структури, а модифікують іллокуцію констативу.

5. Спонукальні ДА виражають волевиявлення мовця, адресоване

слухачеві щодо виконання певних дій. Удаючись до спонукання, адресант впливає на мислення, свідомість співрозмовника. ЕМС у складі спонукальних ДА в усному НАД переважно представлені прямими або непрямими експліцитними директивними МА, що містять показники перформативності і спрямовані на заохочення до здійснення розумових операцій або навчальних дій.

6. Усний НАД характеризується вживанням ДА позитивної оцінки, вербалізованих експресивами (схвалення, комплімент та похвала). Негативна оцінка створюється лексичними одиницями, що містять у собі частки *not*, хоча не є характерною для американського усного НАД і може поширюватися лише на окремі сторони об'єктів навчальної діяльності, а не на суб'єктів комунікації (їх дії, судження тощо). Таке превалювання позитивної оцінки в американському НАД свідчить про домінування норм етикетизації академічного спілкування як позитивної взаємодії викладача та студента, взаємного прийняття і схвалення.

7. Однією з характерних особливостей американського НАД є поєднання вербальних і візуальних засобів мовленнєвого впливу, що свідчить про певний функціональний паралелізм із вербальними: деяким із візуальних засобів властиві ті ж функції, що й організувальним чи інформативним ДА (виділення шрифтом – маркування інформації як найважливішої, графічна ілюстрація – екземпліфікація тощо). Візуальні засоби також можуть підсилювати функцію вербальних ЕМС. У писемному НАД також вживаються ЕМС, які забезпечують перехід від власне текстових до зображальних засобів.

8. Інтертекстуальність НАД полягає у багатовимірному зв'язку тексту лекції або семінару з численними цитованими текстами, які покладено в їх основу. ЕМС, що вживаються на позначення інтертекстуальних зв'язків, оформлені як парентези або самостійні речення і не мають власної актомовленнєвої реалізації, а модифікують іллокуцію МА констативів.

Засоби маркування інтертекстуальності залежать від точності / неточності референції і цитації.

9. Інтердискурсивність НАД полягає у взаємодії дискурсу з різноманітними вербальними семіотичними системами і невербальними знаковими системами (такими як схеми, графіки, діаграми, фотографії, які доповнюють інформацію у тексті). Засобами маркування інтердискурсивності в НАД виступають ЕМС-парантези, які сигналізують про зміну дискурсу. Зміна кодової системи може відбуватися і без маркування ЕМС.

10. Результати кількісних підрахунків свідчать про значущість оптимізації комунікації для американського НАД, серед яких найважливішими є інформативні ДА, що виокремлюють основну інформацію.

Основні положення розділу відображені у публікаціях автора [164–168; 175; 232–233].

РОЗДІЛ 3

ПРАГМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕТИКЕТНИХ МОВЛЕННЄВИХ СТЕРЕОТИПІВ У НАУКОВО-АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ

3.1. Антропокомпоненти американського науково-академічного дискурсу

Прагматичний аспект дослідження мови передбачає врахування того значущого компонента мовних одиниць, що пов'язаний із людиною, яка використовує мову як знаряддя спілкування та робить свій вибір для досягнення поставлених цілей при орієнтації у ситуації, у цілому, та в соціальних ознаках адресата [143, с. 8]. При цьому роль адресата з урахуванням його здатності сприймати, інтерпретувати та певним чином реагувати на повідомлення є не менш важливою у процесі породження мовлення, ніж значення адресанта, який керує ним.

3.1.1. Комунікативні статуси учасників науково-академічного дискурсу. Найважливішою складовою будь-якого дискурсу є особистість комуніканта, який здійснює або комунікативний акт передачі інформації і комунікативного впливу, або сприймає та інтерпретує її. У комунікативній ситуації залежно від типу лінгвопсихоментальної діяльності комунікант виконує функції адресанта – того, хто породжує мовлення, текст і передає повідомлення, і адресата – реципієнта, одержувача інформації, читача [126, с. 595]. Комунікант має комунікативний статус, тобто комунікативні права та обов'язки учасника мовленнєвої взаємодії у процесі її реалізації [115, с. 41–42]. Комунікативний статус визначається сукупністю чинників, найважливішими серед яких є: 1) комунікативна роль; 2) соціальний статус; 3) психологічний статус ("Батько", "Дорослий", "Дитина"); 4) типи МА, які реалізуються комунікантом; 5) соціальні конвенції, що регулюють мовленнєву взаємодію. Ці фактори зумовлюють

мобільність комунікативного статусу, який може бути вищим, нижчим чи рівним в обох комунікантів. Учасник інтеракції, який має більше комунікативних прав і менше комунікативних обов'язків, має вищий комунікативний статус, його позиція у дискурсі є домінантною. На противагу цьому позиція комуніканта з нижчим комунікативним статусом (менше комунікативних прав і більше обов'язків) є субординованою. Якщо обидва комуніканти мають однаковий комунікативний статус, то їх відносини у дискурсі є рівнозначними.

Розглянемо комунікативні статуси учасників американського НАД з урахуванням вищезазначених чинників. Ґрунтуючись на концепціях *комунікативних ролей* Г. Г. Кларка, Т. Б. Карлсона [64] та О. Г. Почепцова [115], окрім власне ролі мовця-автора повідомлення, можна визначити також ролі мовця-ретранслятора (наприклад, перекладач), мовця-представника (мовець, який виступає від імені організації), слухача (реалізується як роль прямого чи непрямого адресата), випадкового слухача. Комунікативна роль учасників зумовлена не лише їх статусом, заданим ситуацією спілкування, а й обраною ними лінією поведінки (конкретними ходами) для досягнення відповідної мети.

Учасниками усного НАД є викладач (лектор, керівник семінару) та студенти. Діалогічна форма комунікативної взаємодії в усному дискурсі передбачає комунікативні ролі мовця і слухача. Мовець в усному НАД виступає як автор і може також представляти певну наукову школу. Викладач (лектор, керівник семінару) є ініціатором спілкування. Крім власне передачі інформативного повідомлення, він виконує функцію управління комунікацією: повідомляє тему, скеровує спілкування, орієнтує слухача у розмові, привертає його увагу до важливої інформації, ставить запитання, слухає відповіді та узагальнює почуте тощо. Реалізацію цієї функції мовця виконують ЕМС, які виступають стійкими, відтворюваними у типових ситуаціях комунікативними одиницями, що сприяють оптимізації спілкування. Розглянемо приклад:

(116) *We're gonna start talking about evolution and we're gonna start talking about it in a historical context. We're gonna talk about Darwin and how he came to the ideas that became known as the theory of evolution by natural selection (IEL).*

У поданому фрагменті EMC *we're gonna start talking about* вжито декілька разів. Лектор таким чином повідомляє тему заняття та організовує свою роботу зі студентами.

Слухачеві в усному НАД зазвичай відводиться роль прямого адресата, проте він може також бути непрямим адресатом: виступати свідком наукової дискусії, в якій аргументи сторін адресовані йому, щоб привернути його на той чи інший бік. Студент є активним учасником комунікативної взаємодії, він не тільки слухає викладача, а й відповідає на запитання та визначає подальший розвиток спілкування. У цьому сенсі, його роль можна позначити як роль слухача-співтворця повідомлення. Таке розуміння ролі слухача в американському НАД відповідає розумінню мовної комунікації як процесу спільного конструювання смислів згідно інтеракційної моделі комунікації: інформація не є незмінним об'єктом обміну, вона активно конструюється у процесі мовленнєвої взаємодії [94, с. 108]. Особливо показова така взаємодія у НАД, коли студент сприяє формуванню думки, перепитує, уточнює, пропонуючи власне розуміння певного наукового поняття:

(117) – *For most epidemiologists risk exists as a statistical construct. It's a product of analyzing aggregate data in a particular way. Yeah, Sue?*

– *Is this idea of risk tied in at all to probability? Probability of certain variables playing out in particular?*

– *I think that that risk is tied to probability tremendously in epidemiology, and a lot, but in a more liquid way in clinical medicine and a lot within the lay individual in terms of perceived susceptibility (MAL).*

Як бачимо із прикладу, студент намагається уточнити у викладача інформацію про ризик епідемії, виступаючи співавтором повідомлення.

Зміна комунікативних ролей мовця і слухача (*turn-taking*) реалізується у межах обміну комунікативними ходами, що відповідають їх реплікам. У НАД вона може бути адресна, коли викладач призначає наступного мовця прямо вербальними або невербальними засобами, і поліадресна – викладач передає хід без вказівки на конкретного адресата, звертаючись до всієї аудиторії [87, с. 9]. Адресна зміна ролей, як правило, реалізується у МА вокативу, коли викладач називає студента на ім'я, надаючи йому слово, тоді як поліадресна зміна ролей реалізується за допомогою МА квеситиву:

(118) – *Mary, did you have a question?*

– *So you're saying that, the need to use a regulatory system increases your standard metabolism?*

– *Typically a change in the environment from the preferred environment can be thought of as an addition to standard metabolism. It increases the energy required just to keep body and soul together (BEFL).*

У цьому прикладі передача комунікативного ходу відбувається за допомогою звертання на ім'я (*Mary*) та стереотипного запитання *did you have a question?*. ЕМС *so* маркує взяття комунікативного ходу. Отже, актуалізація ролі мовця зумовлює його домінування у комунікації, оскільки відповіді слухача передбачені його прагматичною настановою.

У писемному НАД опосередкована текстом форма адресантно-адресатної взаємодії орієнтована на комунікативні ролі автора та читача. Роль автора полягає у породженні тексту, а роль читача – у смисловому сприйнятті інформації (знань, цінностей, норм), що міститься у цьому тексті. Звернення автора до потенційних читачів здійснюється через зазначення адресата у передмові або вступі з метою експліцитно сформулювати свій комунікативний намір, а також через безпосередню адресацію за допомогою звертання та вживання займенника першої особи множини *we* з метою об'єднання себе з потенційними адресатами, наприклад:

(119) *We begin by reviewing what we know about the category Cat of categories and functors and tying up some loose ends (CT).*

Як бачимо, автор підручника запрошує читача до спільної дії. Він керує комунікацією. Читач, у свою чергу, виступає своєрідним "користувачем" тієї інформації, яка подається у підручнику, тобто у процесі читання він вилучає необхідні та корисні для нього дані. Зважаючи на це, можна стверджувати, що комунікативна роль автора підручника, безумовно, є вищою за роль читача.

Під *соціальним статусом* особистості розуміють співвідносну з положенням людини позицію у соціальній системі, з якої витікають права та обов'язки і взаємні очікування комунікантів [60, с. 17]. Слід зазначити, що поняття "соціального статусу" тісно пов'язане з поняттям "соціальної ролі", певного зразка поведінки, у тому числі і мовленнєвої, визнаного доцільним для людей цього статусу у певному суспільстві. Так, викладач виконує ту роль, що співвідноситься з поведінкою, яку від нього очікують студенти та керівництво вищого навчального закладу: читання лекцій, перевірка засвоєння навчального матеріалу у студентів, прийом екзаменів тощо. Те саме стосується і очікуваної ролі студента відносно викладача і деканату: відвідування лекцій, виконання домашніх завдань, підготовка до екзаменів. Рольові відносини у ситуації викладач – студент є асиметричними, а права та обов'язки викладача зумовлюють його домінуючий соціальний статус. У писемному НАД ролі автора підручника і читача також визначені відносно системи вищої освіти і, хоча соціальні статуси автора і читача у деяких випадках можуть бути рівноправні (коли читачем виступає колега-учений), роль автора все ж залишається вищою, зважаючи на його контроль усієї мовленнєвої взаємодії.

Психологічний статус комуніканта ґрунтується на виокремлених американським психологом Е. Берном певних Я-станах індивіда: "Батька", "Дорослого", "Дитини". Стану "Батька" притаманні такі якості: навчання, виховання, повчання, турбота, впевненість у своїй правоті, "роби як я", "це добре", "це погано" та ін. Стан "Дорослого" характеризується отриманням, переробкою, аналізом інформації і, на основі цього, прийняттям рішень із

метою ефективної взаємодії з навколишнім світом. "Дитина" – стан подібний образу дитини, для якої властиві інтуїція, творчість, спонтанність, відкритість, безпосередність, щирість, емоційність, довіра, любов [15]. Виходячи з цього, для НАД як усного, так і писемного, характерні відносини "Батька" і "Дорослого", оскільки адресант (викладач або автор підручника) навчає і передає нові знання, а адресат отримує, аналізує та засвоює їх.

При реалізації прагматичної настанови адресата для викладача чи автора підручника характерним є вживання таких *типів МА*: констативів, директивів та квеситивів. Адресат в усному дискурсі переважно послуговується констативам або квеситивами. Згідно з соціальними конвенціями, які регулюють мовленнєву взаємодію в академічній сфері, статус викладача вищий за статус студента.

Отже, комунікативний статус викладача чи автора підручника у НАД є вищим за статус студента і читача, зважаючи на домінування комунікативної ролі перших, вищий соціальний статус, психологічний статус "Батька", різноманіття вживання МА та соціальні конвенції, які діють у цій сфері.

3.1.2. Етикетні засоби маркування соціальних відносин учасників американського науково-академічного дискурсу. При дослідженні соціальних відносин комунікантів у НАД чітко простежується вплив таких факторів, як соціальна (горизонтальна) дистанція і дистанція влади (вертикальна). Соціальну дистанцію (*social distance*) визначає ступінь знайомства та близькості між комунікантами, у результаті чого відносини між ними варіюються за ступенем дистантності (від офіційних до інтимних). Дистанція влади (*power distance*) показує ступінь соціальної нерівності між комунікантами, причиною якої є те, що один партнер по спілкуванню володіє більшою владою, ніж інший [189]. Маркером соціальної дистанції у мовленні вважаємо характер звертань, а показником дистанції влади – рівень мовленнєвого домінування комуніканта, який виражається через імперативні мовленнєві дії: МА директиви, що

вимагають від співрозмовника дії шляхом неприхованого примусу, непрямочі імпліцитно.

Найпоширенішими звертаннями в американському НАД є імена, причому на ім'я звертається як викладач до студентів, так і студенти до викладача. Зауважимо, що часто вживаються короткі форми імен, які є маніфестацією дружелюбності. Розглянемо фрагмент дискурсу:

(120) – I'm sure some of you have questions. Would you address them directly to Professor Glick, please?

– (1) Michael?

– Two questions. (2) Gary, does the stereochemistry matter at all in that in the compound? Maybe three questions. Does it have any sedative properties? And in maybe the best of the three at least the one. How did you get from Ellman's library in this to down this path? (CBC)

Поданий приклад демонструє вживання звертань на ім'я як викладача до студента (1), так і студента до викладача (2), що свідчить про доброзичливу атмосферу в академічному середовищі, прагнення до статусної рівності комунікантів. Що ж до показників дистанції влади, директивні МА викладача є імпліцитними (як у першому реченні) або непрямими (як у другому реченні), що вказує на відсутність маніфестації вищого статусу. Натомість у мовленні студента спостерігаємо прямі квеситиви, що характерно для комунікантів із вищим статусом.

Звертання у НАД можуть вживатися не тільки до одного співрозмовника, але і до множинного адресата – аудиторії. Звертаючись до аудиторії, викладач часто використовує загальні назви (апелятиви) та називає студентів по-дружньому *guys* або *folks*, що є ознакою неофіційної комунікації:

(121) – Do you guys like the book? (FLL).

У наведеному прикладі викладач вживає *guys*, що передає позитивне ставлення та сприяє встановленню відносин рівності між ним та аудиторією.

Засобами нівелювання дистанції влади виступають стереотипні запитання, які починаються зі слів *why don't you...*, модальні дієслова (*can, could, may, might, should, need*), дієслова вираження поради, рекомендації та заохочення (*advise, recommend, suggest, encourage*) та стереотипні конструкції типу *you'd better, it would be better, you'd rather, rather*:

(122) *You should identify what people's different individual needs are, where're they, who's strong in a need for affiliation (BTML)*

У цьому прикладі викладач пропонує студентам визначити індивідуальні потреби людей. Для того, щоб не здатися надто наполегливим і нав'язливим, він вживає непрямий директив у ролі поради.

Таким чином, стереотипною моделлю етикетної взаємодії, яка на мовному рівні вербалізується етикетними стереотипами-звертаннями, є демонстрація рівності комунікантів (викладача й студентів), незважаючи на їхню статусну нерівність у дійсності. Завдяки такому спрямуванню на скорочення дистанції між комунікантами НАД звертання відіграють подвійну роль: залучення студентів і викладача до спільної діяльності (підкреслення їх єдності та рівності у навчальній співпраці) та підвищення статусу студентів, яким сигналізують про те, що вони – "колеги" викладача, а не учні або підлеглі. Крім цього, в американському НАД наявна тенденція до комунікативного нівелювання вертикальної дистанції обома сторонами комунікативного процесу, яку вважаємо специфічною рисою цього дискурсу.

Щодо писемного НАД, до якого належать передусім тексти підручників бакалаврського рівня з різних дисциплін, то, аналізуючи відносини між адресантом та адресатом у режимі їх взаємозв'язку з текстом, ми автора розглядаємо як адресанта, читача – як адресата, а текст – як засіб їхнього спілкування. Для адресанта важливе системне і доступне подання матеріалу у підручнику, а мета адресата полягає у декодуванні навчального матеріалу, адже від адекватного сприйняття інформації залежить успішність комунікації загалом. Під адресованістю, розуміємо категорію, яка, за концепцією О. П. Воробйової, відображає закладену у семантиці і структурі

дискурсу спрямованість на передбачуваного адресата комунікації, що задає певну модель інтерпретації тексту та є семантичною базою текстової рецепції [28, с. 15]. Слід зазначити, що адресованість мовлення характерна як для діалогічних, так і для монологічних форм дискурсу.

До прямих вербальних маркерів адресованості у писемному НАД належить безпосередня номінація адресата, яка зазвичай подається у передмові або вступі, де чітко вказано, на кого саме розрахований той чи інший підручник. Наведемо приклад:

(123) This textbook is designed for senior undergraduate students and graduate students who have taken an introductory physical geology course, mathematics courses that include differential and integral calculus in several variables, and a physics course covering mechanics and heat.

Although designed as a textbook for students, this book also should be useful as a reference for researchers in structural geology, and as an aid for updating instructors and professionals who have been exposed only to traditional courses and textbooks on the subject. Furthermore, this book should be attractive to scientists in related disciplines (geophysics, rock mechanics, tectonics, geotechnical engineering, and petroleum engineering) who are looking for a modern summary of the fundamentals of structural geology. We encourage students and professionals from these disciplines to learn about the modern methods and tools of structural geology so that they can effectively interact with geologists on multi-disciplinary projects (FSG).

Як бачимо, у цьому фрагменті вступу чітко зазначено адресата підручника з основ структурної геології. Адресатом можуть бути як студенти програм бакалавріату і магістратури, так і дослідники цієї сфери науки, викладачі та спеціалісти, які підвищують кваліфікацію, а також учені зі суміжних дисциплін. У писемному НАД автор також прагне підкреслити рівність між ним і читачем як суб'єктів НАД. Він уникає вказівки на свій вищий комунікативний статус, позначаючи адресата як третю особу та експліцитно вказуючи на свій науковий статус і здобутки.

Пряма номінація адресата може бути виражатися особовим займенником другої особи множини *you*:

(124) What kind of additional information do you require to better understand the statement? (HIFA)

З наведеного прикладу видно, що автор звертається безпосередньо до читача, вживаючи займенник *you*.

Звернення до потенційних читачів також здійснюється через безпосередню адресацію з використанням звертання, наприклад:

(125) Dear reader, I have bad news for you: geneticists cannot agree on what a gene is, even though we do agree that genes are fundamental biological objects (FG).

Отже, незважаючи на визначений характер і диференціацію соціальних статусів учасників американського НАД, у мовних засобах відсутня репрезентація рольового маркування: звертаються до всіх учасників (як до студентів, так і до викладача) на ім'я, без позначення наукового ступеню чи звання, передача комунікативної ініціативи відбувається безперешкодно, дискусії ведуться без апелювання до авторитету викладача. Викладач не лише не демонструє свою відносну владу над студентом, а й усіма способами намагається нівелювати вертикальну дистанцію між суб'єктами комунікації. Писемному НАД також властива тенденція до комунікативного нівелювання вертикальної дистанції між учасниками спілкування і підкреслення ролі адресата повідомлення як його активного співтворця. ЕМС, які забезпечують маркування антропокомпонентів американського НАД та їхніх відносин, реалізуються моделями вокативів – особистих або узагальнених звертань, імпліцитних та непрямих директивів і квеситивів.

3.2. Етикетні мовленнєві стереотипи як засоби реалізації риторично-дискурсивних стратегій у науково-академічному дискурсі

Визначальним моментом у процесі спілкування є, безперечно, мета, відповідно до якої мовець розробляє стратегічний план. Він включає вибір необхідних для досягнення поставленої мети мовних засобів, тобто виражає здатність мовленнєвих одиниць слугувати засобами досягнення позамовленнєвих цілей [144, с. 243]. У процесі комунікації способи досягнення мети отримують відображення у дискурсивних стратегіях. Взаємодія адресанта й адресата вважається успішною лише тоді, коли адресант дотримується принципу співпраці ("кооперації") [202, с. 45] та принципу ввічливості [219, с. 80], реалізація яких пов'язана із стратегіями і тактиками спілкування. Аналізуючи стратегії, ми спираємося на розуміння цього поняття у теорії дискурсу Т. А. ван Дайка і У. Кінча, які розглядають стратегію як характеристику когнітивного плану, що оптимізує співвідношення цілей та гнучких і локально-керованих засобів їх досягнення [36, с. 53]. Стратегії дискурсу формують ієрархію, представлену глобальною, локальною і мовленнєвою стратегіями, де глобальна – це стратегія всього дискурсу, загальна стратегія учасника мовленнєвої взаємодії, яка контролює результати на локальних етапах і реалізується за допомогою локальних стратегій, спрямованих на досягнення більш конкретних цілей, а мовленнєва стратегія – це "функціональна одиниця послідовності дій, яка сприяє вирішенню локального або глобального завдання" [там само, с. 274–277]. Розуміння

стратегії як дискурсивного феномену зумовлює її трактування як поняття вузкого за комунікативну стратегію, яка може бути і невербальною [16, с. 14], та ширшого за мовленнєву стратегію, спрямовану на досягнення лише мовленнєвих цілей [144, с. 243]. У дисертації ми послуговуємося терміном "риторично-дискурсивна стратегія" з огляду на те, що риторика є інгерентно дискурсивною за своєю природою. Основним об'єктом дослідження у риторичі є вибір мовних засобів для найкращого впливу на співрозмовника. При цьому врахування екстралінгвального контексту дозволяє досягнути максимально ефективного впливу. З урахуванням адресатно-адресантної референції ми виходимо із дихотомії "ми" та "вони", яка у НАД виглядає так: "наша позиція" ("наше обличчя") на противагу "позиції інших" ("чужому обличчю"). Наша точка зору не суперечить сучасним уявленням про природу дискурсу та його складників.

Вибір певної стратегії ще не гарантує досягнення поставленої мети. Загальний результат реалізації стратегії залежить від адекватного та вдалого комбінування різноманітних тактик, або, за термінологією Т. А. ван Дайка, стратегічних локальних ходів [36, с. 5] як способів реалізації стратегії. У роботі ми вживаємо термін "риторично-дискурсивний хід" (*rhetorical discursive move*) [190, с. 10], акцентуючи його дискурсотвірний та персуазивний потенціал.

Підсумуємо. Риторично-дискурсивна стратегія – це сукупність риторично-дискурсивних ходів, що реалізуються комунікантами у процесі їх взаємодії та забезпечують успішність досягнення комунікативної мети шляхом оптимізації спілкування. Проведене дослідження дозволило виділити низку риторично-дискурсивних стратегій НАД, які стосуються висловлення власної позиції, урахування різних поглядів та вираження "чужих" поглядів. Такі стратегії реалізуються через риторично-дискурсивні ходи, засобами маркування яких виступають ЕМС.

3.2.1. Етикетні мовленнєві стереотипи як засоби реалізації стратегії висловлення власної позиції. Риторично-дискурсивна стратегія висловлення власної позиції актуалізується за допомогою риторично-дискурсивних ходів:

- нейтрального вираження власної думки;
- емпатичного висловлення власної позиції;
- імплікації власної думки;
- висловлення аргументованої згоди.

Так, у НАД *нейтральне вираження власної думки* мовця або автора здійснюється через уживання стереотипних висловлювань *I (we) think, I (we) consider, I (we) believe, I (we) suggest, I (we) assume, I (we) guess, my guess is ..., to my (our) mind, in my (our) opinion, my (our) view(point) is ..., if I'm (we're) not mistaken, to me, as far as I'm concerned, as I see it*. Наприклад, лектор експлікує свою точку зору нейтрально, вживаючи етикетні стереотипи *I think* та *my guess is*:

(126) *I think the Bible is the most cited, book at least in the West and Marx*

comes second (PSL).

(127) *My guess is they were probably overharvested early in the century, they would have been a very popular species to eat (BBL).*

Особовий займенник *we* вказує на кількох мовців або авторів, об'єднаних спільними поглядами. Адресант допускає існування відмінних від його думки поглядів та надає можливість аудиторії оцінити його думку і, можливо, висловити свою:

(128) *We suggest that in cases where the lexicon of the language does not resolve a parsing ambiguity, syllable divisions are based on universal preferences for certain syllable types and against others (LILT).*

(129) *To account for judgements such as those in the examples above, we postulate the existence of some form of syntactic rules in the unconscious mental grammar (LILT).*

Емфатичне висловлення власної позиції здійснюється при вживанні конструкцій з допоміжним дієсловом *do/does/did*, зворотного порядку слів, а також таких ЕМС з емфатичними словами *I definitely want to/wanna say, I am still/absolutely convinced (that), I really ..., I'm certain that..., I'm sure that..., what's (really) interesting/important, it is interesting ..., interestingly, importantly, it is important to note (that)..., notably, particularly, of particular interest/importance, no doubt, undoubtedly, indeed, certainly, for certain, necessarily.*

(130) *What's really interesting is that the architecture of the quote French Quarter which local residents will still interpret as French was actually Spanish through this one, you know, kind of accident A the fire and B through building Spanish through the Spanish building codes (AMALL).*

(131) *Gender is built into social structure when workplaces don't provide day care; women don't receive equal pay; fathers don't receive paternity leave; basketballs, executive chairs, and power drills are sized to fit the average man; and husbands who share equally in the housework are subtly ridiculed by their friends. Importantly, this suggests that changing gender roles and attitudes will*

produce social change only if there are parallel changes in the social structure of gender (ES).

(132) Nevertheless, it is important to note that most people whose marriages end in divorce eventually remarry, with remarriage especially common among young people, whites, and men (ES).

У цих прикладах адресанти прагнуть емоційно виразити власну позицію. EMC *what's really interesting, importantly* та *it is important to note* маркують риторично-дискурсивний хід емпатичного висловлення власної позиції.

Риторично-дискурсивний хід **імплікації власної думки** реалізується через удаване заперечення, яке супроводжується поясненням, що експлікується через вживання стереотипних одиниць *since, due to, because (of), owing to*:

(133) So for that specific case, feature tests mean reading something from memory. This is not generally the case because in previous versions of CIRCA there have been robots that really haven't had any underlying, control mechanisms where feature tests meant actively going out and looking at something in the world (AIDD).

Як бачимо, мовець вводить удаване заперечення з метою імпліцитного висловлення власної позиції.

(134) Since society was not complex and everyone knew what was happening, there was little opportunity for getting away with crimes of violence or theft (EI).

У цьому прикладі автор імлікує власну думку шляхом вживанням мовленнєвого стереотипу *since*.

Риторично-дискурсивний хід **висловлення аргументованої згоди** реалізується через стереотипні лексичні одиниці підтверджувальної семантики (*yes, yeah, yep, (all) right, that's right, I (we) agree, that's true, exactly*). До цієї групи належать також модальні слова, які виражають

суб'єктивне відношення адресанта до реальності висловлення типу *for sure, sure(ly), of course, certainly, undoubtedly, I have no doubt, there's no doubt, naturally* та інтенсифікатори, що підтверджують чи підсилюють висловлення (*indeed, really, truly, absolutely, definitely, totally*). Наведемо приклад.

(135) – *When they, people who are organizing foreign policy they have to kinda work on two levels, one with the other country and one like within, with the force within their own country.*

– *Absolutely. That's exactly the point, so negotiators and it mostly relates to diplomatic and trade relations but may be also true for security issues (PSL).*

У цьому фрагменті адресант висловлює власну думку у формі згоди зі своїм співрозмовником щодо організації роботи зовнішньої політики на двох рівнях і підтверджує свою позицію подальшим поясненням.

(136) *Most introductory economics textbooks identify pure competition and monopoly as the extreme cases along the spectrum of industrial organization. They argue (and we agree) that there are almost no purely competitive industries (EI).*

У наведеному фрагменті автори підручника з економіки висловлюють свою згоду з іншими науковцями, які працюють у цій галузі через вживання ЕМС *we agree*.

Отже, стратегія висловлення власної позиції включає низку риторично-дискурсивних ходів, які реалізуються ЕМС різної структури від парантез до речень.

3.2.2. Реалізація стратегії урахування різних поглядів за допомогою етикетних мовленнєвих стереотипів. Стратегія урахування різних поглядів передбачає використання таких риторично-дискурсивних ходів:

- висловлення часткової згоди;

- підтримка думки;
- "балансування" аргументів;
- наведення додаткової інформації;
- доведення.

Вираження часткової згоди реалізується за допомогою ЕМС *more or less, in some ways, somehow, quite, sort of, it depends, fifty-fifty* та засобів епістемічної модальності (*maybe, perhaps, probably, possibly, I doubt*).

Вживання таких стереотипних одиниць надає висловленням значення обмеження, що зумовлює неповноту згоди, як наприклад:

(137) – *Is it because there's more shelter, for the seeds?*

– *There's more shelter of a very special kind.*

– *Is it protection from the wind?*

– *Perhaps, a little protection of the wind, but I have something else in mind (PBL).*

Наведений приклад засвідчує намір мовця висловити часткову згоду з адресантом. Адресант підтверджує думку співрозмовника, хоча вважає за необхідне розширити інформацію власними міркуваннями. Важливо, що незважаючи на те, що не все у висловленні студента задовольняє викладача (можливо, він вважає відповідь взагалі неправильною), він не вживає жодних засобів заперечення або незгоди.

(138) *Climate does strongly influence geomorphic processes, but it is doubtful that the set of geomorphic processes within each climatic zone creates characteristic landforms (FGM).*

Реалізація стратегії урахування різних поглядів здійснюється за допомогою безособових речень, які представлені у риторично-дискурсивному ході **підтримки думки**. Серед них виділяємо такі найбільш часто вживані висловлювання, які трапляються у науково-академічній комунікації: *it is (was) considered, it is said, it is known, it is (has been) found, it is assumed, it is suggested, it is (widely) held, one can say, some say, traditionally,*

our understanding.

(139) It's assumed for instance that all of these higher categories are not monophyletic. Recently, it's been argued that in fact, reptiles are not monophyletic. Because, these are all reptiles are a class, and so are birds, and so for that you would expect that a monophyletic group would include an ancestor and all of its descendents. But birds are among the descendents of reptiles. It's now pretty well understood that birds evolved from reptiles (RHEL).

Цей приклад ілюструє вживання низки засобів деперсоналізації для того, щоб об'єднати власну точку зору з думками інших, адже будь-який із вище зазначених стереотипів можна трансформувати (*it's assumed* → *I (we) and others assume*).

(140) And the most commonly used definition was the biological species concept that's the one that's usually traditionally taught. And that just means that it's a group of individuals, so a species is a group of individuals that can mate together and produce offspring. So an interbreeding group of individuals. That's what a species is. Obviously, the two individuals from different species can't, mate together. Yeah at least by this definition (IBER).

Як бачимо, у цьому прикладі вжито цілу низку ЕМС, які реалізують риторично-дискурсивний хід підтримки думки.

"**Балансування**" **аргументів** передбачає одночасне наведення аргументів "за" та "проти", що свідчить про врахування адресантом усіх "за" і "проти", а також готовність до сприйняття заперечень та конструктивної критики ще навіть до того, як їх було висловлено. При реалізації цього риторично-дискурсивного ходу вживаються такі стереотипні одиниці: *yes (right, OK)...but, however...but, although, yet, while, on the one hand...on the other hand, we need to reconsider/reassess, some of you may not be aware.* Наприклад:

(141) Most inhabitants of southern California are familiar with earthquakes and the geological hazard associated with living in an active tectonic province, although the recurrence time of major events is great enough to instill a sense of

complacency in many citizens. On the other hand, Earth scientists and government officials are acutely aware that destructive earthquakes could occur at any moment (FSG).

Пояснюючи поданий фрагмент, слід зазначити, що етикетні маркери протиставлення *although* та *on the other hand* дозволяють авторові виразити різноманітні погляди на дану проблему, які не заперечують, а навпаки – доповнюють один одного.

(142) The measurement of rock properties in the laboratory traditionally falls within the discipline called rock mechanics, although a broad variety of scientists and engineers, including geophysicists and structural geologists as well as mining and civil engineers, contribute to this activity (FSG).

У НАД риторично-дискурсивний хід **наведення додаткової інформації** застосовується при врахуванні адресантом різних альтернативних позицій та реалізується через використання етикетних стереотипів *also, plus, besides, additionally, in addition (to), moreover, furthermore, therefore*:

(143) However lupus is the only condition known to man at least where one can generate antibodies of double stranded D-N-A and for this reason, this is actually a a very good diagnostic marker to about seventy percent accuracy. Moreover, these antibodies to both double stranded and single stranded D-N-A in fact are the pathogenic agents in this kidney inflammation (CBC).

(144) The gene is called dunce because several mutant alleles of the gene result in a learning disability; dnc mutants do poorly in learning to avoid a novel odor paired with electric shock or to approach a novel odor paired with sugar. In addition, female dnc mutants mate more frequently than wild-type females? And their life span is reduced by half (FG).

Маркерами риторично-дискурсивного ходу **доведення** у НАД найчастіше виступають такі мовні одиниці: *finally, so, hence, thus, therefore, consequently, in summary, summing (it all) up, to sum up, summarizing, to finish, to conclude, at the end.*

(145) Therefore, a set of points plotted near the center of the stereonet

would appear to be more densely clustered than a set with the same angular relations plotted near the reference circle (FSG).

(146) Hence, structures will commonly occur at these scales, but, in principle, they may also occur at larger scales as is often observed (FSG).

У наведених прикладах етикетні стереотипи *therefore* та *hence* вказують на логічний висновок на основі відомої інформації. Адресант підтримує таким чином "баланс" власної та чужої точок зору.

Отже, засобами реалізації стратегії урахування різних поглядів виступають ЕМС, які оформлюють відповідні риторично-дискурсивні ходи.

3.2.3. Етикетні мовленнєві стереотипи як засоби реалізації стратегії вираження "чужих" поглядів. Стратегія вираження "чужих" поглядів передбачає застосування таких риторично-дискурсивних ходів:

- протиставлення;
- цитування;
- вираження аргументованої незгоди.

Риторично-дискурсивний хід **протиставлення** реалізується через протиставлення особових займенників *я (ми)* та *вони (інші)*, тобто адресант протиставляє свою позицію поглядам інших. Із цією метою вживаються етикетні одиниці *a number of ..., but I think ..., for smb..*

(147) For most epidemiologists risk exists as a statistical construct. It's a product of analyzing aggregate data in a particular way. [...] I think that risk is tied to probability tremendously in epidemiology and a lot, but in a more liquid way in clinical medicine, and a lot in within the lay individual in terms of perceived, susceptibility (MAL).

У поданому прикладі лектор як представник медичної антропології демонструє відмінну від більшості епідеміологів точку зору щодо ризику.

(148) *Some plasmids move between cells and may have genes encoding the machinery for intercellular movement. Are plasmids life forms? Some say yes,*

because plasmids are parasite-like, but I opt for the idea that plasmids are merely small, inessential chromosomes (FG).

Цитування передбачає введення в авторський текст фрагментів інших текстів. Розрізняють пряме та непряме цитування. Пряме цитування часто використовується у писемному НАД, аби продемонструвати розмежування позиції автора з думкою інших, наприклад:

(149) Nevertheless, it is important to note that most people whose marriages end in divorce eventually remarry, with remarriage especially common among young people, whites, and men (Coleman, Ganong, & Fine 2000) (ES).

Маркерами непрямого цитування у НАД є вставні конструкції типу *according to smb., in (on) smb.'s view/opinion, to smb.'s knowledge, in the words of smb., as smb. says/writes, following smb., for smb.* тощо. Приміром:

(150) In the view of most modern progressive economists, the wage or salary does not depend merely on technology (EI).

(151) Alternatively, some geneticists define gene as a segment of nucleic acids that encodes one final gene product, such as polypeptide or an rRNA molecule (FG).

Вираження аргументованої незгоди здійснюється за допомогою стереотипних одиниць *I don't think .../I disagree with ... (because, as, since), you may be unfamiliar with....* Наведемо приклад, який ілюструє використання автором даної тактики:

(152) I disagree with architectural historians about how old the structure actually is. It's called Madam John's Legacy. If you're ever a tourist in New Orleans or wanna check it out it's in the French Quarter (AMALL).

Як бачимо, риторично-дискурсивний хід **вираження незгоди** сприяє реалізації адресантом стратегії висловлення "чужих" поглядів.

Отже, риторично-дискурсивна стратегія вираження "чужих" поглядів об'єднує низку риторично-дискурсивних ходів, які у свою чергу реалізуються за допомогою ЕМС *a number of ..., but I think ..., for smb., according to smb., in (on) smb.'s view/opinion, to smb.'s knowledge, in the words of smb., as smb.*

says/writes, following smb., I don't think .../I disagree with ...(because, as, since), you may be unfamiliar with....

3.3. Стратегії захисту "соціального обличчя" комунікантів в американському науково-академічному дискурсі

Норми ввічливої поведінки визначаються співвідношенням соціальних статусів комунікантів і ситуативним розподілом залежностей [56]. П. Браун і С. Левінсон вказують на важливість соціальної та особистісної дистанції як чинників, які визначають ступінь зусиль комунікантів, спрямованих на збереження "обличчя". Поняття "обличчя" моделює суспільну оцінку індивідуума і складається з позитивного та негативного аспектів. "Позитивне обличчя" комуніканта відображає його прагнення до схвалення іншими комунікантами, а "негативне обличчя" – до захисту своїх меж, статусу, права на особисту недоторканність, на свободу дій та свободу від примусу [189, с. 61]. У процесі спілкування його учасники прагнуть зберегти не тільки власне обличчя, але й обличчя свого співрозмовника. Зазначимо, що "збереження обличчя – це не мета комунікації, а умова, без виконання якої нормальне спілкування неможливе" [82, с. 48].

П. Браун і С. Левінсон виокремлюють п'ятнадцять стратегій захисту "позитивного обличчя" та десять стратегій захисту "негативного обличчя". Розглянемо ті стратегії, які у американському НАД реалізуються за допомогою ЕМС.

Серед стратегій захисту "позитивного обличчя" для американського НАД характерні такі:

- "використовуйте маркери внутрішньогрупової належності" (*use in-group markers*);
- "допускайте, створюйте, заявляйте про спільні інтереси" (*presuppose, raise, assert common ground*);
- "прагніть згоди" (*seek agreement*);
- "уникайте незгоди" (*avoid disagreement*);

- "залучайте до діяльності і мовця, і слухача" (*include both S and H into activity*);
- "надавайте пояснення" (*give or ask for reasons*).

Позитивна стратегія "**використовуйте маркери внутрішньогрупової належності**" реалізується за допомогою звертань на ім'я як викладача до студентів, так і студентів до викладача, що підкреслює їхнє прагнення показати свою належність до однієї групи та відкинути будь-яку дистанцію між ними. Викладач часто використовує загальні назви (апелятиви) та називає студентів по-дружньому *guys* або *folks*. Крім цього, в усному дискурсі спостерігаємо поширення діалектизмів і жаргонізмів на зразок *awesome*, *cool*, *hang out*, чим підкреслюється належність комунікантів до однієї територіальної / соціальної групи. Наприклад, американський сленг *awesome* викладачем вжито у значенні прекрасний, чудовий:

(153) *So we wanna find the probability that X is greater than four, given that X is less than six. Another rule, another awesome formula that you must know probability of A given B, sequence of the probability A and B, divided by probability of B (ISL).*

Наведемо ще один приклад, де вживання сленгу *cool* також є засобом позначення високого ступеня позитивної ознаки:

(154) *I wanna talk about repressor binding just really briefly in the gal operon only because there's an experiment that I think is pretty cool to introduce you to a concept of dosage-dependent effects (MGL).*

Позитивна стратегія "**допускайте, створюйте, заявляйте про спільні інтереси**" передбачає створення спільних тем для розмови. Згідно з П. Браун та С. Левінсоном, територією для спільних тем є світська, або фатична бесіда [189], під якою ми розуміємо спілкування на контактовстановлювальну тему, яка стосується комунікативної події або самих учасників НАД. Основною функцією фатичної бесіди є зав'язання контакту та підготовка співрозмовника до подальшого розгортання комунікації. В усному НАД до фатичної бесіди належать обговорення організаційних питань, екзамену,

майбутньої поїздки, різноманітні оголошення. Наприклад:

(155) *Okay let's just begin with a couple of announcements of logistical issues. Some one of you emailed me and asked that the questions be tagged to the reading so you know where to look for answers to the questions. And starting next week I'll do that. There're some questions which sort of straddle, the reading as a whole, and so you won't always see that but to the extent that I can do it, I'll try to tell you the reading to go to to answer to your questions. And someone else tried to get to the Wall Street Journal article that was recommended reading for this week and couldn't. Now the problem with this is that you have to actually do this from a U-of-M machine. So I think it needs to be in one of the computing clusters or in the residence from the residence hall. And the reason is that the University has sort of a site license to use this stuff but the host at the other end needs to know that it's a U-of-M machine. So I think if you're trying it from home it won't work unless you live in the residence hall. Did anyone actually try to get at this article? (PSL).*

У поданому фрагменті лекції викладач обговорює зі студентами організаційні питання. У такий спосіб він встановлює контакт із студентами, готує їх до подальшого розгортання комунікативної взаємодії і тим самим заявляє про спільні інтереси.

Позитивні стратегії **"прагнуть згоди"** та **"уникайте незгоди"** відображають прагнення комунікантів до вираження згоди. Так, стереотипна поліпрагматична модель *YES (okay, right)..., BUT...* [50, с. 140] може використовуватися для етикетного зменшення негативних моментів (спочатку зазначається позитивне, а потім – негативне) та обережного заперечення.

(156) – *Mm, it wasn't too much it didn't take me too long to just, use the same word I just, I'd say the hardest part yeah was changing the sentences. Trying to make them all fit again. But it wasn't too bad.*

– *Okay. But the rhythm seemed to work right and, it really did, come out to be a sestina and one of the effects of the sestina is that, since you're using those words over and over again they tend to acquire different meanings they tend to*

just, they sound different in different combinations and they mean something (IPOH).

Наведений фрагмент тексту демонструє ситуацію, коли адресант спочатку погоджується з адресатом, виявляючи у такий спосіб повагу, а потім подає свою інформацію, акцентуючи увагу на ній. Слід зазначити, що в американському НАД часто зустрічаються розділові запитання, які теж свідчать про бажання адресата отримати підтримку аудиторії:

(157) Your responses to the environment then are all behavioural, aren't they? (BEFL).

Позитивна стратегія **"прагніть згоди"** реалізується також через повтори, особливо у тих випадках, коли викладач повторює думку студента, підтверджуючи її:

*(158) – How does Y compare to capital Y when the concentration is low?
– Y is approximately equal to the capital Y.
– Yes. They're about the same. Once you start getting up above point-zero-five, it starts changing and up above point-one is really concentrated (SPL).*

Засоби забезпечення оптимального результату комунікації реалізують стратегію **"унікай незгоди"**.

Маркерами стратегії **"надавайте пояснення"** (*give or ask for reasons*) виступають сполучники причинно-наслідкового зв'язку *because, for, since* та прийменники *because of, owing to, due to*. Адресант має можливість поставити запитання.

(159) – So here what we get is that thirty-two squared is congruent to one, mod three forty-one... But thirty-three is not congruent to one or negative one mod three forty-one. Three forty-one cannot be prime.

– Okay, I couldn't you use that same theorem, since we were given that two-to-the-three-fortieth is congruent to one mod three forty-one?

– Since two-to-the-three-forty's congruent to one mod three forty-one, that's not that in itself, doesn't show that three forty-one is composite (NTML).

Засобами реалізації позитивної стратегії "*залучайте до діяльності і мовця, і слухача*" є інклюзивне *we* або *us*, а також присвійний займенник *our*. Наприклад, викладач залучає студентів до розгляду причин певного явища, вживаючи *us* та *we*:

(160) *We've now covered the types of sediments and we'll come back to some of them in detail but let's start with the terrigenous sediment first (IOL).*

(161) *Let us make the reasoning involved here more precise. We are suggesting that speakers are in possession of certain broad generalizations about possible and impossible word-initial and final sequences and that these generalizations play a role in their inferences about syllable structure (LILT).*

Зі стратегій захисту "негативного обличчя", які зустрічаються у НАД виділяємо такі:

- "знижуйте ступінь нав'язування" (*minimize the imposition*);
- "використовуйте безособові позначення мовця і слухача" (*impersonalize S and H*);
- "поводьте себе так, ніби співрозмовник робить Вам послугу, а не Ви йому" (*go on record as incurring a debt or off record as indebting H*).

Розглянемо їх детальніше.

Негативна стратегія "*знижуй ступінь нав'язування*" реалізується за допомогою засобів модальності *can, could, may, might, should, probably, possibly, perhaps, maybe*:

(162) *Astaxanthin production perhaps, the trehalose production, the enzyme that's responsible for that maybe you're trying to produce that. The promoter, the choice of promoter can be very important. It can be of plant origin. It might be of viral origin it might be of bacterial origin (GCBL).*

Наведений фрагмент взято з лекції, де лектор вживає низку засобів епістемічної модальності, які експлікуються ЕМС. Вони акцентують суб'єктивну думку адресата і тим самим знижують ступінь нав'язування власної позиції співрозмовнику.

До засобів зменшення категоричності належать різноманітні апроксиматори – слова та словосполучення, які виражають приблизні значення. При цьому розрізняють висловлення, які мають основне значення приблизності і воно реалізується незалежно від контексту (*about, approximately, nearly, a kind of, a sort of* та ін.) та лексичні одиниці, значення приблизності яких контекстуально зумовлене (*rather, quite*) [127]. Для наукового дискурсу характерні апроксиматори кількості, апроксиматори-генералізатори, апроксиматори-рестриктори, апроксиматори якості, темпоральні, локативні, гіпотетичні та "дипломатичні" апроксиматори [52, с. 14].

У НАД можна виділити чотири основні групи апроксиматорів: абсолютні, кількісні, компаративні та апроксиматори уподібнення. При абсолютній або експліцитній апроксимації відбувається незначне відхилення від початкового значення слова у той чи інший бік. **Абсолютні** апроксиматори впливають на якісну або кількісну сему у слові, деінтенсифікуючи її. До цієї групи належать мовні одиниці *approximately, about, around, nearly, roughly, almost, all but, more or less, scarcely, hardly, quite, some*:

(163) *So, they take over the castle, they kill lots of people there but at first they can't find Moronao, it turns out that he's hiding, he's run away and he's cowering in fear hiding but one of them, the narrator on page one-seventy-six says, Yazama Jutaro Shigeyuki drags in Moronao all but carrying him in his arms (JLL).*

У наведеному прикладі мовець використовує апроксиматор *all but* для того, щоб не бути занадто категоричним при описуванні подій.

(164) *Nearly three of every ten people in the United States participate in education on a daily basis, as either students or staff (ES).*

Кількісні апроксиматори завуальовано виражають значення приблизності при найменуванні кількостей. Із цією метою використовуються висловлення *many/much, a lot of, very many, a great number, a great deal, a large amount, numerous, mostly, or more, little/a little, few/a few, quite, between,*

from ...to, up to, over, below, under, within:

(165) *Fiedler and his associates conducted numerous studies linking favorableness of various situations to leader style and the effectiveness of the group (PM).*

Інтерпретуючи поданий приклад, зазначимо, що адресант вживає кількісний апроксиматор *numerous* на позначення невизначено великої кількості. Очевидно, він не може взяти на себе відповідальність за точність інформації і тому робить лише припущення.

Апроксиматори, які вживаються задля вираження значення приблизності за допомогою порівняння називаємо **компаративними**. Сюди відносимо такі стереотипи: *at least, (not) more/less than, much more (than), like*.

(166) *The same is true of crack and powder cocaine and this of course comes from the method of administration by smoking the crack the effect is much more intense, it's also much more short lived (GPPS).*

Як бачимо, мовець намагається висловити припущення щодо впливу речовин на організм людини шляхом вживання мовних одиниць приблизності *much more*.

Апроксиматори **уподібнення** використовуються при частковій або неповній відповідності об'єкту денотату слова, яке модифікує апроксиматор. Серед них виділяємо такі найчастіше вживані висловлення: *(a) sort of, a kind of, of some kind, for the most part, a bit, partly, some (of), something like, somewhat, certain*.

(167) *Well, I'm not going to help all that much in that area, but I'd like to report some of the chemical effects as we had found them, this chapter really is a kind of a summary of the work in our lab for the last twenty years, and boundary, lubrication, and well let's go into the chapter one chapter nine page one-fifty-seven and eight how do surfaces fail? (PMES)*

У цьому фрагменті мовець висловлює думку про те, що розділ, про який йде мова, виступає коротким оглядом або підсумком роботи, проведеної

в лабораторії за останні двадцять років. При цьому, він не наважується стверджувати це категорично і тому вживає апроксиматор *a kind of*.

Наші спостереження свідчать про те, що ЕМС є характерним засобом вербалізації апроксиматорів у НАД, оскільки некатегоричність оцінок, допущення можливості інших точок зору є важливою ознакою спілкування в науково-академічній сфері, що забезпечує захист негативного обличчя комунікантів.

Негативна стратегія **"використовуйте безособові позначення мовця і слухача"** реалізується за допомогою стереотипних безособових зворотів:

(168) These ideas formed a strong ideology and reinforced habits and rigid traditions. But one should not assume that the belief that there should be no change in technology was merely a superstitious impediment to progress (EI).

Негативна стратегія **"поводьте себе так, ніби співрозмовник робить Вам послугу, а не Ви йому"** представлена у ситуації, коли викладач висловлює вдячність студентам за те, що вони взяли участь у дослідженні:

(169) C'mon any questions? Okay we're out of here. Thank you for all taking part in this study (GOSDL).

Отже, в американському НАД функціонує низка стратегій захисту позитивного та негативного "соціального обличчя": "використовуйте маркери внутрішньогрупової належності", "допускайте, створюйте, заявляйте про спільні інтереси", "прагніть згоди", "уникайте незгоди", "залучайте до діяльності і мовця, і слухача", "надавайте пояснення", "знижуйте ступінь нав'язування", "використовуйте безособові позначення мовця і слухача", "поводьте себе так, ніби співрозмовник робить Вам послугу, а не Ви йому". Реалізація стратегій захисту позитивного та негативного "соціального обличчя" здійснюється зазвичай за допомогою ЕМС. Захист соціального обличчя є характерною ознакою НАД і необхідною умовою організації обміну інформацією у цій сфері. Отже, реалізацію стратегій захисту обличчя можна вважати однією із важливих функцій ЕМС як засобів оптимізації комунікації.

Висновки до розділу 3

1. Прагматичний аспект американського НАД характеризується тенденцією до скорочення соціальної (горизонтальної) дистанції і дистанції влади (вертикальної). Маркерами соціальної дистанції у мовленні виступає характер звертань; показниками дистанції влади – рівень мовленнєвого домінування комуніканта, який виражається через імперативні мовленнєві дії.

2. Стереотипною моделлю етикетної взаємодії, яка на мовному рівні вербалізується етикетними стереотипами-звертаннями, є демонстрація рівності комунікантів (викладача й студентів), незважаючи на їхню статусну нерівність у дійсності. Звертання у НАД відіграють подвійну роль: залучення студентів і викладача до спільної діяльності (підкреслення їх єдності та рівності у навчальній співпраці) і підвищення статусу студентів. В американському НАД наявна тенденція до комунікативного нівелювання вертикальної дистанції обома сторонами комунікативного процесу, що вважаємо специфічною рисою цього дискурсу. До прямих вербальних маркерів адресованості у писемному НАД належить безпосередня номінація адресата. Писемному НАД також властива тенденція до комунікативного нівелювання вертикальної дистанції між учасниками спілкування і підкреслення ролі адресата повідомлення як його активного співтворця.

3. Незважаючи на визначений характер і диференціацію соціальних статусів учасників американського НАД, у мовних засобах відсутня репрезентація рольового маркування, позначення наукового ступеню чи звання при звертанні; передача комунікативної ініціативи відбувається безперешкодно, дискусії ведуться без апелювання до авторитету викладача. ЕМС, які забезпечують маркування антропокомпонентів американського НАД та їхніх відносин, реалізуються моделями вокативів – особистих або узагальнених звертань, імпліцитних та непрямих директивів і квеситивів.

4. Прагматичні цілі НАД досягаються за допомогою риторично-дискурсивних стратегій – сукупності риторично-дискурсивних ходів, що

використовуються комунікантами у процесі їхньої взаємодії для забезпечення успішності досягнення комунікативної мети шляхом оптимізації спілкування. Проведене дослідження дозволило виділити низку етикетних риторично-дискурсивних стратегій НАД, що стосуються висловлення власної позиції, урахування різних поглядів та вираження "чужих" поглядів. Такі стратегії реалізуються через риторично-дискурсивні ходи, засобами маркування яких виступають ЕМС.

5. Риторично-дискурсивна стратегія висловлення власної позиції виражається за допомогою риторично-дискурсивних ходів нейтрального вираження власної думки, емпатичного висловлення власної позиції, імплікації власної думки, а також висловлення аргументованої згоди. Стратегія висловлення власної позиції включає низку риторично-дискурсивних ходів, які актуалізують ЕМС різної структури від парантез до речень.

6. Стратегія урахування різних поглядів передбачає використання таких риторично-дискурсивних ходів, як висловлення часткової згоди, підтримка думки, "балансування" аргументів, наведення додаткової інформації та доведення. Засобами реалізації стратегії урахування різних поглядів виступають ЕМС, які оформлюють відповідні риторично-дискурсивні ходи.

7. Стратегія вираження "чужих" поглядів – це застосування таких риторично-дискурсивних ходів, як протиставлення, цитування, вираження аргументованої незгоди. Стратегія об'єднує низку риторично-дискурсивних ходів, які своєю чергою реалізуються за допомогою ЕМС.

8. Засобом оптимізації мовленнєвої взаємодії у НАД виступають стратегії захисту соціального обличчя адресата. Серед стратегій захисту "позитивного обличчя" для американського НАД характерні такі: "використовуйте маркери внутрішньогрупової належності", "допускайте, створюйте, заявляйте про спільні інтереси", "прагніть згоди", "унікайте незгоди", "залучайте до діяльності і мовця, і слухача", "надавайте пояснення".

Зі стратегій захисту "негативного обличчя", які зустрічаються у НАД виділяємо такі: "знижуйте ступінь нав'язування", "використовуйте безособові позначення мовця і слухача", "поводьте себе так, ніби співрозмовник робить Вам послугу, а не Ви йому".

9. До засобів зменшення категоричності належать різноманітні апроксиматори – слова та словосполучення, які виражають приблизні значення. У НАД можна виділити чотири основні групи апроксиматорів: абсолютні, кількісні, компаративні та апроксиматори уподібнення. ЕМС є характерним засобом вербалізації апроксиматорів у НАД, оскільки некатегоричність оцінок та допущення можливості інших точок зору – важлива ознака спілкування в науково-академічній сфері та спосіб захисту "негативного обличчя" комунікантів.

Основні положення розділу відображені у публікаціях автора [53; 170; 173–174].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Етикетні мовленнєві стереотипи – відносно стійкі, відтворювані у типових ситуаціях комунікативні одиниці, які сприяють оптимізації спілкування, зокрема встановленню і завершенню контакту, підтриманню мовленнєвої взаємодії, структуруванню дискурсу для кращого сприйняття адресатом тощо. ЕМС характеризуються відтворюваністю у типових комунікативних ситуаціях, прагматичною спрямованістю, конвенційністю та обмеженою варіативністю мовної структури.

Сучасна лінгвістична наука зосереджує увагу на вивченні мови у тісному зв'язку з контекстом її породження, соціальними умовами продукування та роллю суб'єктів у комунікативному процесі. На відміну від тексту як продукту мовленнєвої діяльності, дискурс постає сукупністю процесу і результату мовленнєвої взаємодії у широкому соціокультурному контексті. НАД виділяється як окремий тип комунікативної взаємодії у сфері вищої освіти. Із позицій комунікативно-прагматичного підходу НАД визначається як процес і результат комунікативної взаємодії у сфері вищої освіти з метою передачі фахових знань, закладення методологічних основ осмислення фактів дійсності та підготовки спеціалістів вищої кваліфікації, а також особливий тип інтерперсональної взаємодії адресанта й адресата, в якій адресант цілеспрямовано впливає на когнітивну сферу адресата з метою формування в останнього основ системи фахових знань і фахового мислення.

Визначення НАД як різновиду інституційного спілкування ґрунтується на таких критеріях: 1) специфічна мета спілкування, що полягає у передачі фахових знань, закладенні методологічних основ професійного осмислення фактів дійсності та підготовці спеціалістів високої кваліфікації; 2) наявність учасників із рольовими характеристиками та комунікативно-прагматичними намірами; 3) специфіка ключових концептів – знання і навчання; 4) жанрова розгалуженість дискурсу; 5) прецедентні тексти та дискурсивні формули тощо. Особливою функціонально-комунікативною категорією НАД за допомогою якої реалізується персуазивна інтенція адресанта щодо

поліпшення ефективності комунікації, є етикетизація.

Стереотипність НАД спостерігається у його структурно-композиційній організації (стандартизованість жанрів, стабільність композиційної структури, сукупність мовних засобів і мовленнєвих стереотипів їх реалізації) і в прагматичному аспекті (стереотипи маркування рольових відносин, модальності, інтертекстуальних та інтердискурсивних відносин).

ЕМС забезпечують реалізацію функції етикетизації у фатичних, організувальних, інформативних, спонукальних та оцінних дискурсивних актах НАД. ЕМС виступають засобами оптимізації спілкування у фатичних ДА, виконуючи функцію встановлення, підтримання та розмикання контакту. Для цих ДА функція етикетизації є інгерентною завдяки забезпеченню континуальності дискурсу, уможливленню взаємодії комунікантів. Організувальні ДА реалізуються за допомогою ЕМС, що позначають тему і підтему, порядок структурних частин, порядок розгортання та підсумовування інформації. Вони забезпечують структурно-композиційну організацію дискурсу, сприяють його поетапному розгортанню. Інформативні ДА американського НАД спрямовані на оптимізацію сприйняття та запиту інформації, а саме: її актуалізацію, екземпліфікацію, контрастування, виражені ЕМС. Етикетизація сприяє поліпшенню ефективності засвоєння навчальної інформації у НАД. Спонукальні ДА складаються з експліцитних директивних МА, спрямованих на заохочення до здійснення розумових операцій або навчальних дій. Уникнення тиску на співрозмовника забезпечується вживанням непрямих директивів, реалізованих ЕМС. Оцінним ДА властива функція створення емотивного фону мовленнєвої взаємодії, яка сприяє оптимальній передачі та ефективному засвоєнню навчальної інформації. НАД характеризується вживанням ДА позитивних оцінок, вербалізованих МА схвалення, компліменту та похвали. Негативна оцінка є вибірковою, спрямованою переважно на предмет навчальної діяльності, а не на суб'єкти комунікації. Превалювання позитивної оцінки в американському НАД свідчить про

домінування норм етикетизації академічного спілкування як позитивної взаємодії викладача та студента.

Характерною особливістю американського НАД є поєднання вербальних і візуальних засобів мовленнєвого впливу, що свідчить про функціональний паралелізм із вербальними. Візуальні засоби також підсилюють функцію вербальних ЕМС. У писемному НАД також вживаються ЕМС, які забезпечують перехід від власне текстових до зображальних засобів.

ЕМС, що виступають засобами маркування інтертекстуальних зв'язків у НАД, не мають власної актомовленнєвої реалізації, а лише модифікують іллокуцію констативів. Інтердискурсивність НАД полягає у взаємодії дискурсу з різноманітними вербальними семіотичними системами і невербальними знаковими системами. Засобами маркування інтердискурсивності у НАД виступають ЕМС-парентези, які сигналізують про зміну дискурсу. Зміна кодової системи можлива і без маркування ЕМС.

Два різновиди НАД – усний та писемний – характеризуються якісними та кількісними розбіжностями у вживанні ЕМС, проте обом їм властива функція етикетизації. Результати кількісно-якісного аналізу ДА усного та писемного американського НАД свідчать про значущість оптимізації комунікації для американського НАД. Найпоширенішими як в усному, так і у писемному НАД є інформативні ДА, які виокремлюють найважливішу інформацію. Усний НАД має більшу кількість засобів етикетизації порівняно з писемним.

У прагматичному аспекті американський НАД характеризується тенденцією до скорочення соціальної (горизонтальної) дистанції і дистанції влади (вертикальної дистанції). Характер звертань виступає маркером соціальної дистанції у мовленні; рівень мовленнєвого домінування комуніканта, який виражається через імперативні мовленнєві дії, є показником дистанції влади. Стереотипною моделлю етикетної взаємодії, яка на мовному рівні вербалізується етикетними стереотипами-звертаннями, є

демонстрація рівності комунікантів (викладача й студентів), незважаючи на їхню статусну нерівність у дійсності. Звертання у НАД відіграють подвійну роль: залучення студентів і викладача до спільної діяльності (підкреслення їх єдності та рівності у навчальній співпраці) і підвищення статусу студентів. Специфічною рисою американського усного та писемного НАД є тенденція до комунікативного нівелювання вертикальної дистанції обома сторонами комунікативного процесу.

Прагматична спрямованість НАД визначає вибір адресантом риторично-дискурсивних стратегій – сукупності риторично-дискурсивних ходів, що реалізуються комунікантами у процесі їхньої взаємодії та забезпечують успішність досягнення комунікативної мети шляхом оптимізації спілкування. Проведене дослідження дозволило виділити низку риторично-дискурсивних стратегій НАД, що стосуються висловлення власної позиції, урахування різних поглядів та вираження "чужих" поглядів. Стратегія висловлення власної позиції реалізується через риторично-дискурсивні ходи нейтрального вираження власної думки, емоційного висловлення власної позиції, імплікації власної думки, а також висловлення аргументованої згоди. Стратегію урахування різних поглядів виражають риторично-дискурсивні ходи висловлення часткової згоди, підтримки думки, "балансування" аргументів, наведення додаткової інформації та доведення. Стратегія вираження "чужих" поглядів передбачає застосування таких риторично-дискурсивних ходів як протиставлення, цитування, вираження аргументованої незгоди. Засобами маркування цих риторично-дискурсивних ходів виступають ЕМС.

Захист "соціального обличчя" є характерною ознакою американського НАД. Засобами реалізації стратегій захисту "соціального обличчя" виступають ЕМС. Для американського НАД характерні такі стратегії захисту "позитивного обличчя": "використовуйте маркери внутрішньогрупової належності", "прагніть згоди", "уникайте незгоди", "залучайте до діяльності і мовця, і слухача", "повідомляйте причини". Серед стратегій захисту

"негативного обличчя", які зустрічаються у НАД виділяємо: "знижуйте ступінь нав'язування", "використовуйте безособові позначення мовця і слухача", "поводьте себе так, ніби співрозмовник робить Вам послугу, а не Ви йому".

Напрямами подальших наукових розвідок можуть бути дослідження інших функціональних категорій НАД, а також їх порівняння у різних інституційних типах та підтипах дискурсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке : [учебное пособие] / Николай Федорович Алефиренко. – М. : Флинта, Наука, 2005. – 412 с.
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
3. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Нина Давидовна Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
4. Архипов И. К. Полифония мира, текст и одиночество познающего сознания / И. К. Архипов // Studia Linguistica. Когнитивные и коммуникативные функции языка. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – Вып. 13. – С. 7–18.
5. Багрій О. І. Наукова дискусія : дискурсивні та прагматичні характеристики (на матеріалі англомовних статей середини ХХ – початку ХХІ сторіч) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / О. І. Багрій. – Київ, 2010. – 20 с.
6. Баженова Е. А. Научный текст в аспекте политекстуальности : [монография] / Елена Александровна Баженова. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2001. – 272 с.
7. Байбурин А. К. Этнические стереотипы поведения / Альберт Кашфуллович Байбурин. – Ленинград : Наука ЛО, 1985. – 325 с.
8. Балакай А. Г. Русский речевой этикет и принципы его лексикографического описания : [монография] / Анатолий Георгиевич Балакай. – Новокузнецк : Изд-во Новокузнецк. гос. пед. ун-та, 2002. – 228 с.
9. Барт Р. От произведения к тексту / Р. Барт // Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М. : Наука, 1994. – 562 с.
10. Бахтин М. М. Проблемы содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. Исследования разных лет / М. М. Бахтин //

- Вопросы литературы и эстетики. – М. : Художественная литература, 1975. – С. 6–71.
11. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Ф. С. Бацевич. – Режим доступу : <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/e>
 12. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи : [монографія] / Флорій Сергійович Бацевич. – Львів : ПАІС, 2005. – 264 с.
 13. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики : [монографія] / Флорій Сергійович Бацевич. – Львів : ПАІС, 2010. – 336 с.
 14. Беллерт И. Об одном условии связности текста / И. Беллерт // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. 8. – С. 172–207.
 15. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Эрих Берн. – Санкт-Петербург : Братство, 1992. – 229 с.
 16. Белова А. Д. Комунікативні стратегії і тактики : проблеми систематики / А. Д. Белова // Мовні і концептуальні картини світу : зб. наук. пр. – К. : КНУ імені Тараса Шевченка, 2004. – С. 11–16.
 17. Белова А. Д. Лінгвістичні перспективи і прогнози у ХХІ столітті / А. Д. Белова // Лінгвістика ХХІ століття : нові дослідження і перспективи. – К. : Логос, 2006. – С. 22–31.
 18. Белова А. Д. Поняття "стиль", "жанр", "дискурс", "текст" у сучасній лінгвістиці / А. Д. Белова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Іноземна філологія. – 2002. – Вип. 32–33. – С. 11–14.
 19. Билык В. С. Англоязычный педагогический дискурс / В. С. Билык // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. № 1052. Серія : Іноземна філологія. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – Вип. 74. – С. 196–200.

20. Биссималиева М. К. О понятиях "текст" и "дискурс" / М. К. Биссималиева // Филологические науки. – 1999. – № 2. – С. 78–85.
21. Бурбело В. Б. Сучасні концепції дискурсу та лінгвопрагматичні засади дискурсології / В. Б. Бурбело // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Іноземна філологія. – 2002. – Вип. 32–33. – С. 79–84.
22. Бурмакина Н. Г. Дискурсивно-интегративные и культурно-конвенциональные характеристики академической коммуникации : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Бурмакина Наталья Геннадьевна. – Красноярск, 2014 – 217 с.
23. Варшавская А. И. Смысловые отношения в структуре языка (на материале современного английского языка) / Алевтина Ивановна Варшавская. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1984. – 135 с.
24. Ведякова Н. А. Стереотипность и вариативность в научном тексте (на материале авторефератов диссертаций) : автореф. дисс. на соискание уч. степени кандидата филол. наук : спец. 10.02.02 "Русский язык" / Н. А. Ведякова. – Челябинск, 2006. – 21 с.
25. Ведякова Н. А. Стереотипность научного текста с точки зрения читательского восприятия / Н. А. Ведякова // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2013. – Вып. 73. – С. 178–182.
26. Владимирова Т. Е. Призванные в общение : Русский дискурс в межкультурной коммуникации : [монография] / Татьяна Евгеньевна Владимирова. – М. : КомКнига, 2007. – 304 с.
27. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Елена Михайловна Вольф. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 280 с.
28. Воробьева О. П. Текстовые категории и фактор адресата : [монография] / Ольга Петровна Воробьева. – К. : Вища школа, 1993. – 200 с.
29. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс : [монография] / Алла Рашатовна Габидуллина. – Горловка : ГГПИИЯ, 2009. – 292 с.

30. Гак В. Г. Фразеорефлексы в этнокультурном аспекте / В. Г. Гак // Филологические науки. – 1995. – № 4. – С. 47–55.
31. Глухова О. Е. Анализ научного (академического) дискурса как одного из типов институционального дискурса [Электронный ресурс] / О. Е. Глухова. – Режим доступа : <http://splanet.ru/paper/r1-144104.php>
32. Гніздечко О. М. Авторизація наукового дискурсу : комунікативно-прагматичний аспект (на матеріалі англомовних статей сучасних європейських та американських лінгвістів) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / О. М. Гніздечко. – Київ, 2005. – 20 с.
33. Гольдин В.Е. Обращение : теоретические проблемы / Валентин Евсеевич Гольдин. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 129 с.
34. Гончарова Н. В. Аксіологічна структура англомовного діалогічного дискурсу (на матеріалі художньої прози) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / Н. В. Гончарова. – Київ, 2002. – 19 с.
35. Гордиевский А. А. Категория интердискурсивности в научно-дидактическом тексте (на материале лекций на русском и немецком языке) : автореф. дисс. на соискание уч. степени кандидата филол. наук : спец. 10.02.20 "Сравнительно историческое, типологическое и сопоставительное языкознание" / А. А. Гордиевский. – Тюмень, 2006. – 19 с.
36. Дейк Т. А., ван. Язык, познание, коммуникация / Т. А. ван Дейк ; [пер. с англ. / сост. В. В. Петрова ; ред. В. И. Герасимова]. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
37. Денисова Г. В. В мире интертекста : язык, память, перевод / Галина Валерьевна Денисова. – М. : Азбуковник, 2003. – 297 с.
38. Деррида Ж. Письмо к японскому другу / Ж. Деррида // Вопросы философии. – 1992. – № 4. – С. 53–57.

39. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен : [монографія] / Під заг. ред. І. С. Шевченко. – Харків : Константа, 2005. – 356 с.
40. Додонов Б. И. В мире эмоций / Борис Игнатьевич Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
41. Должич Е. А. Интертекстуальные связи в испанском научном дискурсе (на материале естественнонаучных статей и диссертаций) : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.05 "Романские языки" / Е. А. Должич. – Москва, 2011. – 25 с.
42. Евтюгина А. А. Научно-педагогический дискурс как тип институционального общения в образовательной среде педагогического вуза / А. А. Евтюгина // Научный диалог. Психология. Педагогика. – 2014. – № 3 (27). – С. 141–153.
43. Есперсен О. Философия грамматики / Отто Есперсен ; [пер. с англ. В. В. Пассека и С. П. Сафроновой под ред. и предисловием проф. Б. А. Ильиша]. – М. : Издательство иностранной литературы, 1958. – 400 с.
44. Загнітко А. П. Сучасні лінгвістичні теорії / Анатолій Панасович Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – 338 с.
45. Загнітко А. П. Сучасний політичний газетний дискурс : риторика і синтаксис / А. П. Загнітко // Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2007. – Т. 16. – С. 5–19.
46. Заморева А. В. Оценочный дискурс и аспекты его изучения / А. В. Заморева // Вестник Башкирского университета. – 2007. – Т. 12. – № 3. – С. 69–73.
47. Зубкова Я. В. Конститутивные признаки академического дискурса / Я. В. Зубкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия : Филологические науки. – 2009. – № 5. – С. 28–32.

48. Зубкова Я. В. Ценности академического дискурса / Я. В. Зубкова // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж : ВГУ, 2009. – Вып. 7. – С. 135–141.
49. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / Оксана Сергеевна Иссерс. – Омск : Омск. гос. ун-т, 1999. – 284 с.
50. Ільченко О. М. Етикет англомовного наукового дискурсу / Ольга Михайлівна Ільченко. – К. : ІВЦ Політехніка, 2002. – 288 с.
51. Ільченко О. М. Етикетизація англо-американського наукового дискурсу : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.04 / Ільченко Ольга Михайлівна. – Київ, 2002. – 421 с.
52. Ільченко О.М. Етикетизація англо-американського наукового дискурсу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / О. М. Ільченко. – Київ, 2002. – 37 с.
53. Ільченко О. М. Стереотипове заперечення в американському науково-академічному дискурсі : культурна специфіка / О. М. Ільченко, І. Є. Шпенюк // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. № 811. Серія : Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – Вип. 55. – С. 12–16.
54. Іноземномовний текст за фахом : лінгводидактичні аспекти / керівник авт. кол. К. Кусько. – Львів : Світ, 1998. – 292 с.
55. Калинина В. Д. Учебный дискурс в речевой процессуальности учебной коммуникации (психолингвистическая модель) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 "Теория языка" / В. Д. Калинина. – Ульяновск, 2002. – 23 с.
56. Карабан В. И. Адресатность простых и сложных речевых актов / В. И. Карабан // Вестник Харьковск. гос. ун-та. – 1989. – № 339. – С. 51–54.

57. Карасик В. И. Религиозный дискурс / В. И. Карасик // Языковая личность : проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики : сб. науч. трудов. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 5–19.
58. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность : аспекты лингвистики и лингводидактики : сб. науч. трудов. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 3–17.
59. Карасик В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность : институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5–20.
60. Карасик В. И. Язык социального статуса / Владимир Ильич Карасик. – М. : Институт языкознания АН СССР, 1992. – 330 с.
61. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / Владимир Ильич Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
62. Караулов Ю. Н. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса : Вступительная статья / Ю. Н. Караулов, В. В. Петров // Т. А. ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация. – М. : Прогресс, 1989. – С. 5–11.
63. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление / Соломон Давидович Кацнельсон. – Ленинград : Изд-во наука, 1972. – 216 с.
64. Кларк Г. Г. Слушающие и речевой акт / Г. Г. Кларк, Т. Б. Карлсон // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. 17.– С. 270–321.
65. Кожин А. Н. Функциональные типы русской речи / А. Н. Кожин, О. А. Крылова, В. В. Одинцов. – М. : Высшая школа, 1982. – 223 с.
66. Колегаева И. М. Текст как единица научной и художественной коммуникации / Ирина Михайловна Колегаева. – Одесса : Изд-во ОГУ, 1991. – 121 с.
67. Копчак М. М. Мовленнєвий етикет у світлі комунікативно-дискурсивної парадигми знання / М. М. Копчак // Наукові записки. Серія "Філологічна". – Острог : Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2013. – Вип. 33. – С. 68–70.

68. Котюрова М. П. Многоаспектность явлений стереотипности в научных текстах / М. П. Котюрова // Текст : Стереотип и творчество : межвуз. сб. научн. трудов. – Пермь, 1998. – С. 5–18.
69. Котюрова М. П. Стереотипные речевые единицы в научных текстах / М. П. Котюрова // *Slowo i czas*. – Opole, 1998. – С. 204–209.
70. Красных В. В. "Свой" среди "чужих" : миф или реальность? / Виктория Владимировна Красных. – М. : ИТДГК / "Гнозис", 2003. – 375 с.
71. Крижановская Е. М. О стереотипности компонентов коммуникативно-прагматической структуры научного текста / Е. М. Крижановская // Текст : стереотип и творчество : межвуз. сб. научн. трудов. – Пермь, 1998. – С. 136–150.
72. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог, роман / Ю. Кристева // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 1995. – № 1. – С. 97–124.
73. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Елена Самойловна Кубрякова. – М. : Наука, 1986. – 156 с.
74. Кубрякова Е. С. Рецензия на кн. : Бондарко А. В. "Функциональная грамматика" / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1987. – № 3. – С. 137–141.
75. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца 20 века. – М. : Институт языкознания РАН, 1995. – С. 144–238.
76. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (обзор) / Е. С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность : функциональные и структурные аспекты : сб. обзоров / РАН, ИНИОН, Центр гуманитар. науч. информ. иссл. отд. языкознания ; ред-кол. : Ромашко С. А., отв. ред. и др. – М. : ИНИОН РАН, 2000. – С. 7–25.
77. Кубрякова Е. С. О термине "дискурс" и стоящей за ним структуре знания / Е. С. Кубрякова // Язык. Личность. Текст : сборник к 70-летию

- Т. М. Николаевой / [отв. ред. проф. В. Н. Топоров]. – М. : Языки славянских культур, 2005. – С. 23–33.
78. Кузенко Г. М. Структурно-семантичні та комунікативно-прагматичні особливості емотивних висловлювань негативної оцінки (на матеріалі англомовного художнього дискурсу) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Кузенко Галина Миколаївна. – Миколаїв, 2006. – 211 с.
79. Куликова В. Г. Структура спонукальних мовленнєвих актів сучасної французької мови (комунікативно-прагматичний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.05 "Романські мови" / В. Г. Куликова. – Київ, 2001. – 19 с.
80. Куньч З. Особливості дипломатичного мовлення як різновиду офіційно-ділового стилю / З. Куньч, М. Куньч // Українська національна ідея : реалії та перспективи розвитку : зб. наук. праць. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. – Вип. 26. – С. 121–127.
81. Лабовкина А. А. Коммуникативно-прагматический аспект специального научного текста (на материале немецких научных текстов по экологической географии) : дисс. ... кандидата филол. наук : 10.02.04 / А. А. Лабовкина – Киев, 1991. – 255 с.
82. Ларина Т. В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах / Татьяна Викторовна Ларина. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2003. – 315 с.
83. Левицкий А. Э. Амбивалентность роли коммуникативных стереотипов в высказывании / А. Э. Левицкий // Филология и культура : материалы 3-й Международной научной конференции 16–18 мая 2001г. : В 3 ч. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2001. – Ч. 3. – С. 23–25.
84. Левицкий А. Э. Коммуникативные стереотипы в межкультурной коммуникации / А. Э. Левицкий // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия "Филология. Социальные коммуникации". – 2011. – Т. 24 (63), № 2, ч. 1. – С. 130–134.

85. Левицкий А. Э. Функциональная переориентация номинативных единиц английского языка / Андрей Эдуардович Левицкий. – Житомир : Житомир. гос. пед. ун-т им. Ивана Франка, 2001. – 168 с.
86. Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике / Виктор Васильевич Левицкий. – Винница : Нова Книга, 2007. – 264 с.
87. Лавріненко І. М. Стратегії і тактики зміни комунікативних ролей у сучасному англомовному кінодискурсі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / І. М. Лавріненко. – Харків, 2011. – 20 с.
88. Левчук І. П. Науковий етикет рецензійних дискусій на сторінках "Українського історичного журналу" / І. П. Левчук // Масова комунікація : історія, сьогодення, перспективи : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців (16–17 травня 2013 р.) [наук. ред. С. Кравченко ; упоряд. Н. Шульська]. – Луцьк : Надстир'я, 2013. – С. 201–204.
89. Левчук І. П. Некатегоричність як спосіб етикетизації рецензійних дискусій / І. П. Левчук // Волинь філологічна : текст і контекст. Актуальні проблеми сучасного мовознавства : зб. наук. пр. / упоряд. І. П. Левчук. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – Вип. 14. – С. 94–105.
90. Лотман Ю. М. Риторика / Ю. М. Лотман // Труды по знаковым системам. Вып. 12. Уч. Зап. Тартуского ун-та. – Тарту, 1981. – Вып. 515. – С. 8–28.
91. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман // Об искусстве. – Санкт-Петербург : Искусство, 1998. – С. 14–285.
92. Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / Михаил Львович Макаров. – Тверь : Изд-во Тверск. ун-та, 1998. – 200 с.
93. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / Михаил Львович Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
94. Мартинюк А. П. Перекладацька діяльність з позицій інтегративної теорії мови / А. П. Мартинюк // Переклад у наукових дослідженнях

- представників харківської школи : колективна монографія. – Вінниця : Нова книга, 2013. – С. 107–114.
95. Матвеева Г. Г. Функциональная и скрытая прагмалингвистика / Г. Г. Матвеева // Функционально-системный подход к исследованию языковых единиц разных уровней : материалы межвуз. науч. конф., посвящ. юбилею д-ра филол. наук, проф. Ю. Н. Власовой. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2004. – С. 85–87.
96. Мацюк З. Українська мова професійного спрямування : [навч. посібн.] / З. Мацюк, Н. Станкевич. – К. : Каравела, 2005. – 352 с.
97. Мельникова О. А. Интердискурсивность как коммуникативный феномен : (на материале поздних альбомов PINK FLOYD) : автореф. дисс. на соискание уч. степени кандидата филол. наук : спец. 10.02.19 "Теория языка" / О. А. Мельникова. – Тверь, 2004. – 15 с.
98. Міщенко В. Я. Комплімент в мовленнєвій поведінці представників англомовних (британської та американської) культур : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / В. Я. Міщенко. – Харків, 2000. – 18 с.
99. Минина О. Г. Обращение в современном английском языке. Коммуникативно-прагматический аспект : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Минина Ольга Георгиевна. – Белгород, 2000. – 202 с.
100. Миронова Н. Н. Дискурс-анализ оценочной семантики / Надежда Николаевна Миронова. – М. : НВИ–ТЕЗАУРУС, 1997. – 158 с.
101. Михайлова Е. В. Интертекстуальность в научном дискурсе (на материале статей) : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 "Общее языкознание, социалингвистика, психолінгвистика" / Е. В. Михайлова. – Волгоград, 1999. – 21 с.
102. Мороховский А. Н. Стилистика английского языка / А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко. – К. : Вища школа, 1991. – 272 с.

103. Науменко Л. П. Сучасний англомовний бізнес-дикурс в комунікативно-прагматичному та концептуальному висвітленні : [монографія] / Людмила Петрівна Науменко. – К. : Логос, 2008. – 360 с.
104. Олешков М. Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация : проблема моделирования / М. Ю. Олешков // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 1. – С. 182–194.
105. Олешков М. Ю. Речевое клише в педагогическом дискурсе / М. Ю. Олешков // Вестник МГЛУ. Серия 1. Филология. – М., 2010. – № 2 (45). – С. 73–80.
106. Онищенко І. В. Категорія оцінки та засоби її вираження в публіцистичних та інформаційних текстах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / І. В. Онищенко. – Дніпропетровськ, 2004. – 20 с.
107. Островська О. М. Лінгвостилістичні засоби реалізації категорії оцінки : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Островська Олександра Миколаївна. – Львів, 2001. – 176 с.
108. Палек Б. Кросс-референція : к вопросу о гиперсинтаксисе / Б. Палек // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. 8. – С. 243–258.
109. Перебийніс В. І. Статистичні методи для лінгвістів : [навч. посіб.] / Валентина Ісидорівна Перебийніс. – Вінниця : Нова книга, 2002. — 171 с.
110. Пешё М. Прописные истины. Лингвистика, семантика, философия / М. Пешё // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. – М. : Прогресс, 1999. – С. 267–268.
111. Полюжин М. М. Дискурсивні стратегії та організувальні стереотипні висловлення в англійській мові / М. М. Полюжин // Дискурс іноземномовної комунікації / [К. Я. Кусько, М. М. Полюжин, Т. Кияк, О. Д. Огуй ; ред. кол. С. Денисенко]. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2001. – С. 49–75.

112. Почепцов Г. Г. Предложение // И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов // Теоретическая грамматика современного английского языка. – М. : Высшая школа, 1981. – С. 161–281.
113. Почепцов Г. Г. Коммуникативные аспекты семантики / Георгий Георгиевич Почепцов. – К. : Вища школа, 1987. – 129 с.
114. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Георгій Георгійович Почепцов. – К. : Спілка рекламистів України, 1996. – 175 с.
115. Почепцов О. Г. Комунікативний статус як параметр мовленнєвої взаємодії / О. Г. Почепцов // Мовознавство. – 1989. – № 4. – С. 40–45.
116. Приходько А. М. Дискурсивные акты : прагмасемантика и прагматипология / А. М. Приходько // Когниция, коммуникация, дискурс : междунар. сб. научн. тр. – Харьков: ХНУ, 2010. – Вып. 1. – С. 101–122.
117. Приходько А. М. Дискурсивные акты vs речевые акты как единицы коммуникативной деятельности / А. М. Приходько // Язык. Текст. Дискурс. Научн. альманах Ставроп. отд. РАЛК / Под. ред. проф. Г. Н. Манаенко. – Ставрополь : СГПИ, 2010. – Вып. 8. – С. 83–93.
118. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / Анатолій Миколайович Приходько. – Запоріжжя : Прем'єр, 2008. – 332 с.
119. Радевич-Винницький Я. К. Етикет і культура спілкування / Ярослав Костянтинович Радевич-Винницький. – Львів : СПОЛОМ, 2001. – 223 с.
120. Рыжова Л. П. Обращение как компонент коммуникативного акта : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. филол. наук : 10.02.04 "Германские языки" / Л. П. Рыжова. – Москва, 1982. – 24 с.
121. Рыжова Л. П. "Французская школа" анализа дискурса / Л. П. Рыжова // Тверской лингвистический меридиан : теорет. сб. – Тверь : Тверской государственный ун-т, 1998. – Вып. 1. – С. 84–91.
122. Рябініна О. К. Інтертекстуальність у дискурсі сучасної української преси: лінгвістичний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / О. К. Рябініна. –

Харків, 2008. – 21 с.

123. Рябих Л. М. Вияви інтертекстуальності та інтердискурсивності в американській академічній лекції / Л. М. Рябих // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. № 1023. Серія : Романо-германська філологія. Methodика викладання іноземних мов. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – Вип. 72. – С. 174–178.
124. Рябих Л. М. Лекція як жанр американського академічного дискурсу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / Л. М. Рябих. – Харків, 2014.–20 с.
125. Садохин А. П. Етнологія : [учебник] / Александр Петрович Садохин. – М. : Гардарики, 2008. – 287 с.
126. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : [підручник] / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
127. Семкина А. В. Аппроксиматор как служебный компонент сочетания / А. В. Семкина // Вестник ИГЛУ. Серия Антропологическая лингвистика. – 2006. – № 4. – С. 109–116.
128. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність. [На матеріалах сучасної газетної публіцистики] : [монографія] / Катерина Серажим. – К., 2002. – 392 с.
129. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление : [монографія] / Борис Александрович Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 242 с.
130. Серякова И. И. Лексико-семантические и коммуникативно-функциональные особенности языковых единиц, описывающих невербальное средство коммуникации "голос" в современном английском языке : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Серякова Ирина Ивановна. – Киев, 1989. – 182 с.
131. Сингаївська А. В. Категорія етикетизації в рекламному дискурсі / А. В. Сингаївська, С. К. Топачевський // Вісник Житомирського

- державного університету. Філологічні науки. – 2008. – Вип. 42. – С. 185–188.
132. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка / А. И. Смирницкий. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1956. – 260 с.
133. Сологуб Л. В. Комунікативні стратегії фахової соціалізації адресата у науково-дидактичному дискурсі (на матеріалі сучасних англомовних підручників з екології) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / Л. В. Сологуб. – Львів, 2015. – 20 с.
134. Стернин И. А. Светское общение / Иосиф Абрамович Стернин. – Воронеж : Кварта, 1996. – 150 с.
135. Сухих С. А. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса / С. А. Сухих, В. В. Зеленская. – Краснодар : Изд-во Кубан. ун-та, 1998. – 96 с.
136. Сушкова Н. О. Усний англомовний академічний дискурс : структура, семантика та прагматика / Н. О. Сушкова // Humanities & Social Sciences. – 2009. – С. 97–98.
137. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : [учебное пособие] / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
138. Ткачук В. М. Категорія суб'єктивної модальності : [монографія] / Вадим Миколайович Ткачук. – Тернопіль : Підручники & посібники, 2003. – 238 с.
139. Токарева И. И. Этнолингвистика и этнография общения : [монография] / И. И. Токарева; [под общ. ред. Ф. А. Литвина]. – Минск : МГЛУ, 2001. – 250 с.
140. Топачевський С. К. Синтаксичні засоби етикетизації англомовного рекламного дискурсу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / С. К. Топачевський. – Харків, 2011. – 20 с.

141. Третьякова Т. П. Английские речевые стереотипы : [монография] / Татьяна Петровна Третьякова – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1995. – 128 с.
142. Тріщук О. В. Науково-інформаційний дискурс як соціокомунікативне явище : [монографія] / Ольга Володимирівна Тріщук. – К. : НТУУ "КПІ" – 392 с.
143. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие : коммуникация и прагматика / Наталья Ивановна Формановская. – М. : Издательство ИКАР, 2007. – 480 с.
144. Фролова І. Є. Стратегія конфронтації в англомовному дискурсі : [монографія] / Ірина Євгенівна Фролова. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – 344 с.
145. Фурменкова Т. В. Средства реализации принципа вежливости в американском варианте современного английского языка (на примере речевых актов обращения, просьбы, приветствия) : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 "Германские языки" / Т. В. Фурменкова. – Москва, 2005. – 25 с.
146. Чернявская В. Е. Дискурс как объект лингвистических исследований / В. Е. Чернявская // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса : сб. науч. ст. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУЭФ, 2001. – С. 11–22.
147. Чернявская В. Е. Лингвистика текста : Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность : [учебное пособие] / Валерия Евгеньевна Чернявская. – М. : Книжный дом "Либроком", 2009. – 248 с.
148. Чернявская В. Е. Открытый текст и открытый дискурс: Интертекстуальность – дискурсивность – интердискурсивность / В. Е. Чернявская // Лингвистика текста и дискурсивный анализ : традиции и перспективы : сб. научн. статей / Отв. ред. В. Е. Чернявская. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУЭФ, 2007. – С. 7–26.

149. Чернявская Е. А. Оценочность в семантике лексических единиц / Е. А. Чернявская // Лексическая и грамматическая семантика: материалы республиканской конференции. – Белгород, 1998. – С.75–77.
150. Чиговская Я. А. Стереотипность в средствах выражения категорий ретроспекции и проспекции в научных текстах / Я. А. Чиговская // Текст : Стереотип и творчество : межвуз. сб. научн. трудов. – Пермь, 1998. – С. 151–166.
151. Чупров А. Н. Университет как базовая структура интеграции образования, науки и производства [Электронный ресурс] / А. Н. Чупров // Материалы Первого инновационного форума Содружества Независимых Государств "Международное инновационное развитие и инновационное сотрудничество: состояние, проблемы и перспективы". – Режим доступа : <http://iee.org.ua/ru/detailed/news/28>
152. Чхетіані Т. Д. Метакомунікативні сигнали підтримування мовного контакту / Т. Д. Чхетіані // Мовознавство. – 1986. – № 3. – С. 70–73.
153. Шаля О. І. Категорія порівняння у мові науки: функціональні, когнітивно-дискурсивні та лінгвокультурні параметри (на матеріалі англо-американських статей у галузі електроніки) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / О. І. Шаля. – Київ, 2011. – 22 с.
154. Шашкова В. Н. Некоторые проблемы анализа модального компонента текста / В. Н. Шашкова // Прагматика языка и язык прагматики : Тезисы и материалы региональной научной конференции 2004 г. – Орел : ОГУ, 2004. – С. 73–75.
155. Шевцова Н. В. Научный дискурс и его лингвистическая прагматика [Электронный ресурс] / Н. В. Шевцова. – Режим доступа : http://www.altspu.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N4_2002/1_sekz/schevzova.pdf
156. Шевченко В. Е. Оформлення сучасного газетного видання / Вікторія Едуардівна Шевченко. – К. : Поліграфічна дільниця Інституту історії України НАН України, 2003. – 344 с.

157. Шевченко І. С. Дискурс як мисленнєво-комунікативна діяльність / І. С. Шевченко, І. О. Морозова // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. – Харків : Константа, 2005. – С. 21–28.
158. Шевченко І. С. Інтердискурсивність політичного дискурсу / І. С. Шевченко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. № 848. Серія : Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – Вип. 58. – С. 53–57.
159. Шевченко И. С. Историческая динамика прагматики предложения : английское вопросительное предложение 16–20 вв. : [монография] / Ирина Семеновна Шевченко. – Харків : Константа, 1998. – 168 с.
160. Шевченко І. С. Когнітивно-прагматичні дослідження дискурсу / І. С. Шевченко // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. – Харків : Константа, 2005. – С. 105–117.
161. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса : [монография] / Елена Иосифовна Шейгал. – Волгоград : Перемена, 2000. – 368 с.
162. Шепітько С. В. Компоненти наукового дискурсу / С. В. Шепітько // Наукові записки. Серія : Філологічні науки. – Кіровоград : КДПУ імені В. Винниченка, 2010. – Вип. 89 (5). – С. 164–167.
163. Шепітько С. В. Науковий віа академічний дискурс : питання типології / С. В. Шепітько // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. № 1102. Серія : Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. – Вип. 77. – С. 76–80.
164. Шпенюк І. Є. Етикетні мовленнєві стереотипи в американському науково-академічному дискурсі (на матеріалі лекцій та колоквиумів) / І. Є. Шпенюк // Лінгвістика ХХІ століття : нові дослідження і перспективи. – К. : Логос, 2008. – С. 309–314.

165. Шпенюк І. Є. Комплімент в усному науковому дискурсі / І. Є. Шпенюк // Мовні і концептуальні картини світу. – К. : КНУ імені Т. Шевченка, 2009. – Вип. 26., ч. 3. – С. 357–360.
166. Шпенюк І. Є. Контекстуальна зумовленість етикетних мовленнєвих стереотипів (на матеріалі усного науково-академічного дискурсу) / І. Є. Шпенюк // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. № 866. Серія : Романо-германська філологія. Methodика викладання іноземних мов. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – Вип. 59. – С. 98–102.
167. Шпенюк І. Є. Функціональні особливості етикетних стереотипів привертання уваги в американському науково-академічному дискурсі / І. Є. Шпенюк // Лінгвістика ХХІ століття : нові дослідження і перспективи. – К. : Логос, 2009. – С. 266–272.
168. Шпенюк І. Є. Етикетні мовленнєві стереотипи як маркери категорії інтердискурсивності у академічному дискурсі / І. Є. Шпенюк // Лінгвістика ХХІ століття : нові дослідження і перспективи. – К. : Логос, 2010. – С. 244–249.
169. Шпенюк І. Є. Науково-академічний дискурс : сутність та лінгвокультурна специфіка / І. Є. Шпенюк // Мовні і концептуальні картини світу. – К. : КНУ імені Т. Шевченка, 2010. – Вип. 29. – С. 372–377.
170. Шпенюк І. Є. Етикетні риторично-дискурсивні стратегії американського науково-академічного дискурсу / І. Є. Шпенюк // Лінгвістика ХХІ століття : нові дослідження і перспективи. – К. : Логос, 2011. – С. 301–308.
171. Шпенюк І. Є. Лінгвокультурні особливості американського науково-академічного дискурсу / І. Є. Шпенюк // Лінгвістика ХХІ століття : нові дослідження і перспективи. – К. : Логос, 2012. – С. 288–296.

172. Шпенюк І.Є. Стереотипність науково-академічного дискурсу / І. Є. Шпенюк // Лінгвістика ХХІ століття : нові дослідження і перспективи. – К. : Логос, 2013. – С. 201–208.
173. Шпенюк І. Є. Адресантно-адресатний аспект американського науково-академічного дискурсу / І. Є. Шпенюк // Лінгвістика ХХІ століття : нові дослідження і перспективи. – К. : Логос, 2014. – С. 205–213.
174. Шпенюк І. Є. Стратегії захисту "соціального обличчя" комунікантів в американському науково-академічному дискурсі / І. Є. Шпенюк // Лінгвістика ХХІ століття : нові дослідження і перспективи. – К. : Логос, 2015. – С. 193–201.
175. Шпенюк І. Є. Етикетні мовленнєві стереотипи у дискурсивних актах американського науково-академічного дискурсу / І. Є. Шпенюк // Лінгвістика ХХІ століття : нові дослідження і перспективи. – К. : Логос, 2016. – С. 189–198.
176. Шпенюк И. Е. Научно-академический дискурс как институциональный тип дискурса / И. Е. Шпенюк // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Серия: Гуманитарные науки. – Гомель : УО "Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины", 2016. – № 4 (97) – С. 132–137.
177. Эко У. Заметки на полях "Имени розы" / Умберто Эко. – М. : Симпозиум, 2007. – 105 с.
178. Юкало В. Я. Мовні стереотипи в комунікаціях лікаря : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Юкало Володимир Ярославович. – Київ, 2003. – 500 с.
179. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм : "за" и "против". – М. : Прогресс, 1975. – С. 193–230.
180. Ямпольский М. Б. Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф / Михаил Бениаминович Ямпольский. – М. : Культура, 1993. – 464 с.

181. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генеалогія наукової комунікації / Тетяна Вадимівна Яхонтова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – 420 с.
182. Baldrige L. Letita Baldrige's Complete Guide to the New Manners for the 90-s / Letita Baldrige. – New York : Rawson Associates, 1990. – 646 p.
183. Biber D. Corpus Linguistics : Investigation Language Structure and Use / D. Biber, S. Conrad, R. Reppen. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 300 p.
184. Biber D. If you look at ...: Lexical bundles in university teaching and textbooks / D. Biber, S. Conrad, V. Cortes // Applied Linguistics. – 2004. – Vol. 25 (3). – P. 371–405.
185. Biber D. Lexical bundles in university spoken and written registers / D. Biber, F. Barbieri // English for Specific Purposes. – 2007. – № 26. – P. 263–286.
186. Biber D. Longman Grammar of Spoken and Written English / D. Biber, S. Johansson, G. Leech, S. Conrad, E. Finegan. – London : Longman, 1999. – 1174 p.
187. Biber D. Stance in spoken and written university registers / D. Biber // Journal of English for Academic Purposes. – 2006. – № 5. – P. 97–116.
188. Brown G. Discourse Analysis / G. Brown, G. Yule. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – 288 p.
189. Brown P. Politeness: some universals in language usage / P. Brown, S. Levinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 345 p.
190. Carl W. J. Rhetorical Discursive Action Analysis of How a Business Presentation is not A Sales Pitch [Електронний ресурс] / W. J. Carl. – Режим доступу : <http://www.slideshare.net/Timothy212/a-rhetorical-discursive-action-analysis-of-how-a-business>
191. Cortes V. Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology / V. Cortes // English for Specific Purposes. – 2004. – № 23. – P. 397–423.

192. Cortes V. Teaching lexical bundles in the disciplines: An example from a writing intensive history class / V. Cortes // *Linguistics and Education*. – 2006. – № 17. – P. 391–406.
193. Cortes V. The frequency and use of lexical bundles in conversation and academic prose / V. Cortes, D. Biber // *Applied Linguistics*. – 2005. – P. 56–71.
194. Sinclair J. M. *Towards an Analysis of Discourse : the English Used by Teachers and Pupils* / J. M. Sinclair, M. Coulthard. – Oxford : Oxford University Press, 1975. – 163 p.
195. Sinclair J. *Towards an analysis of discourse* / J. M. Sinclair, M. Coulthard // *Advances in Spoken Discourse Analysis*. – London, New York : Routledge, 1992. – P. 1–34.
196. Csomay E. Lexical bundle distribution in university classroom talk / E. Csomay, V. Cortes // *Corpus Linguistic Applications : Current Studies, New Directions*. – New York : Rodopi, 2010. – P. 153–168.
197. Dressler W. U. *Einführung in die Textlinguistik* / Wolfgang U. Dressler. – Tübingen : Niemeyer, 1972. – 135 s.
198. Firth J. R. *Papers on Linguistics 1934–1951* / John Rupert Firth. – London : Oxford University Press, 1957. – 233 p.
199. Flowerdew J. *Academic discourse* / John Flowerdew. – London : Pearson, 2002. – 320 p.
200. Gramley S. E. *A Survey of Modern English* / S. E. Gramley, K. M. Patzold. – London : Routledge, 1992. – 498 p.
201. Goffman E. *Interaction ritual : Essays on face-to-face behavior* / Erving Goffman. – Garden City, New York : Anchor Books, 1967. – 270 p.
202. Grice H. P. *Logic and conversation* / H. P. Grice // *Syntax and semantics : Speech acts*. – New York : Academic Press, 1975. – P. 41–58.
203. Halliday M. A. K. *Language, Context, and Text : Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective* / M. A. K. Halliday, R. Hasan. – Oxford : Oxford University Press, 1991. – 126 p.

204. Halliday M. A. K. *The Linguistic Sciences and Language Teaching* / M. A. K. Halliday. – London : Longmans, Green and Co. Ltd., 1964. – 322 p.
205. Harris Z. *Discourse Analysis* / Z. Harris // *Language*. – 1952. – Vol. 28. – P. 1–30.
206. Haswell R. H. *Gaining ground in college writing : tales of development and interpretation* / Richard H. Haswell. – Dallas : Southern Methodist University Press, 1991. – 412 p.
207. Hernández P. S. *Lexical bundles in three oral corpora of university students* / P. S. Hernández // *Nordic Journal of English Studies*. – 2013. – Vol. 12. – № 1. – P. 187–209.
208. Hodge R. *Social Semiotics* / R. Hodge, G. Kress. – Cambridge : Polity, 1988. – 296 p.
209. Holthuis S. *Intertextualität : Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption* / Sussane Holthuis. – Tübingen : Stauffenburg-Verl., 1993. – 268 s.
210. Hyland K. *As can be seen : Lexical bundles and disciplinary variation* / K. Hyland // *English for Specific Purposes*. – 2008. – № 27. – P. 4–21.
211. Hyland K. *Authority and invisibility : authorial identity in academic writing* / K. Hyland // *Journal of Pragmatics*. – 2002. – № 34. – P. 1091–1112.
212. Hyland K. *English for Academic Purposes : an Advanced Resource Book* / Ken Hyland. – New York : Routledge, 2006. – 281 p.
213. Hyland K. *Persuasion and context : The pragmatics of academic metadiscourse* / K. Hyland // *Journal of Pragmatics*. – 1998. – Vol. 30 – № 4. – P. 437–455.
214. Hymes D. *Foundations in Sociolinguistics : An Ethnographic Approach* / Dell Hymes. – Philadelphia PA : University of Pennsylvania Press, 1974. – 245 p.
215. Jordan R. R. *English for academic purposes : A guide and resource book for teachers* / R. R. Jordan. – Cambridge, U.K : Cambridge University Press, 1997. – 424 p.

216. Kimura H. Classroom Teaching Language Revisited : Use of Lexical Bundles [Электронный ресурс] / H. Kimura. – Режим доступа : <http://leo.aichi-u.ac.jp/~goken/bulletin/pdfs/No13/02KimuraH.pdf>
217. Lachmann R. Gedachtnis und Literatur : Intertextualität in der russischen Moderne / R. Lachmann. – Frankfurt am Mein : Suhrkamp, 1990. – 180 s.
218. Lakoff R. T. The Logic of Politeness or Minding Your P's and Q's / R. T. Lakoff // Papers from the 9th Regional Meeting, Chicago Linguistic Society. – Chicago, 1973 – P. 292–305.
219. Leech G. Principles of pragmatics / Geoffrey Leech. – L. : Longman, 1983. – 250 p.
220. Link J. Literaturanalyse als Interdiskurs / J. Link // Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. – Frankfurt : Suhrkamp, 1988. – S. 284–307.
221. Malinowski B. Phatic communion / B. Malinowski // Communication in face-to-face interaction. – Harmondsworth, 1972. – P. 146–152.
222. Marillaud P. L'intertextualité / P. Marillaud, R. Gautier // Actes du 24e Colloque d'ALBI LANGAGES ET SIGNIFICATIONS. – Toulouse-le Mirail : CALS/CPST, 2004. – P. 333–343.
223. Mauranen A. "One thing I'd like to clarify...". Observations of Academic Speaking [Электронный ресурс] / A. Mauranen. – Режим доступа : http://www.eng.helsinki.fi/hes/Corpora/one_thing.htm
224. Moon R. Fixed expressions and idioms in English : A corpus-based approach / Rosamund Moon. – Oxford : Clarendon Press, 1998. – 340 p.
225. Nattinger R. J. Lexical phrases and language teaching / J. R. Nattinger, J. S. DeCarrico. – Oxford : Oxford University Press, 1992. – 218 p.
226. Nesi H. Lexical bundles and discourse signaling in academic lectures / H. Nesi, H. Basturkmen // International Journal of Corpus Linguistics. – 2006. – № 11. – P. 169–187.
227. Palmer H. E. Second interim report on English collocations / H. E. Palmer. Tokyo : The Institute, 1933. – 188 p.

228. Pawley S. Two puzzles for linguistic theory : Nativelike selection and nativelike fluency / S. Pawley, F. H. Syder // *Language and communication*. – London, New York : Longman, 1983. – P. 191–226.
229. Schiffrin D. *Approaches to Discourse* / Deborah Schiffrin. – Oxford : Blackwell, 1994. – 470 p.
230. Schmitt N. *Formulaic sequences in action : An introduction* / N. Schmitt, R. Carter // *Formulaic sequences*. – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins, 2004. – P. 1–22.
231. Searle J. R. *A Taxonomy of Illocutionary Acts* / J. R. Searle // *Expression and Meaning*. – Cambridge : Cambridge University Press, 1979. – P. 1–30.
232. Shpeniuk I. Lexical bundles as etiquette devices in scientific-academic discourse / I. Shpeniuk // *European Journal of Humanities and Social Sciences*. – Vienna : East West Association, 2016. – № 2. – P. 58–60.
233. Shpenyuk I. *Etiquette Stereotypes in American Scientific Abstracts* / I. Shpenyuk // *Teaching English Academic Writing in Ukraine: Problems and Prospects: Book of Conference Abstracts (in English and Ukrainian)*. – L'viv: Publishing Centre of Foreign Languages Faculty, Ivan Franko National University of L'viv, 2008. – P. 108–109.
234. Steen G. *Basic discourse acts : When language and cognition turn into communication* / G. Steen // *Cognitive linguistics, functionalism, discourse studies : Common ground and new directions : Abstracts of the 8th International Cognitive Linguistics Conference, July 20–25, 2003*. – 2003. – P. 15–16.
235. Swales J. M. *Metatalk in American academic talk : The cases of point and thing* / J. M. Swales // *Journal of English Linguistics*. – 2001. – № 29. – P. 34–54.
236. Wodak R. *Disorders of Discourse* / Ruth Wodak. – London, New York : Longman, 1996. – 180 p.
237. Wolfson N. *An empirically based analysis of complimenting in American English* / N. Wolfson // Wolfson N. and Judd E. (Eds.) *Sociolinguistics and*

- language acquisition. – Rowley (Mass.), London, Tokyo : Newbury House, 1983. – P. 82–95.
238. Wray A. Formulaic language and the lexicon / Alison Wray. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 337 p.
239. Wunderlich D. Studien zur Sprechakttheorie / Dieter Wunderlich. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1976. – 104 s.
240. Yorio C. Conventionalized language forms and the development of communicative competence / C. Yorio // TESOL Quarterly. – 1980. – № 14. – P. 433–442.

СПИСОК ДОВІДКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

241. Словник української мови. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/>
242. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 1773 p.
243. Collins English Dictionary: Complete and Unabridged. – HarperCollins, 2003. – 1872 p.
244. Ilchenko O. M. International Communication: Science, Technology, Education, Journalism (English–Ukrainian–Russian Dictionary) : Англо-українсько-російський словник міжнародної комунікації : наука, техніка, освіта, журналістика [за загал. ред. Жалая В. Я.] / Ольга Михайлівна Ільченко. – К. : Едельвейс, 2014. – 632 с.
245. Longman Dictionary of Contemporary English. – Fourth edition. – Pearson Education Limited, 2003. – 1950 p.
246. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / [ed. A. S. Hornby]. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 801 p.
247. The American Heritage Dictionary of the English Language. – Fifth edition. – Houghton Mifflin Harcourt, 2011. – 2084 p.
248. Webster's Third New International Dictionary of the English language, unabridged, with seven language dictionary. – Chicago : Encyclopedia

Britannica, INC., 1981. – 3134 p.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

MICASE – Michigan Corpus of Academic Spoken English

Режим доступу : <http://quod.lib.umich.edu/m/micase/>

1. ACSP – Architecture Critics Student Presentations/1998/December 11
2. AHL – African History Lecture/2000/December 5
3. ALL – American Literature Lecture/2000/July 13
4. AMALL – Archeology of Modern American Life Lecture/2001/May 21
5. APT – Astronomy Peer Tutorial/1998/October 26
6. BBDS – Biology of Birds Discussion Section/1998/July 22
7. BBFL – Biology of Birds Field Lab/1998/July 22
8. BBL – Biology of Birds Lecture/1998/July 22
9. BCL – Biology of Cancer Lecture/2000/September 19
10. BEFL – Biology and Ecology of Fishes Lecture/1998/July 21
11. BFFL – Biology of Fishes Field Lab/1998/August 7
12. BFGA – Biology of Fishes Group Activity/1998/August 7
13. BFL – Biology of Fishes Lab/1998/August 7
14. BL – Biopsychology Lab/1999/October 28
15. BL – Beethoven Lecture/2001/February 15
16. BSG – Biochemistry Study Group/2000/November 6
17. BSP – Bilingualism Student Presentations/1998/April 16
18. BSSP – Brazilian Studies Student Presentations/2000/March 13
19. BTML – Behaviour Theory Management Lecture/1999/October 4
20. CBC – Chemical Biology Colloquium/2001/February 13
21. CCSP – Community Change Student Presentations/2000/October 26 and
December 7
22. CDSSP – Chemistry Discussion Section Student Presentations/1998/June 16
23. CL – Chemistry Lab/1998/June 9
24. CMFC – Christianity and the Modern Family Colloquium/2001/February 5

25. CPPW – Career Planning and Placement Workshop/1999/February 23
26. CPRL – Cognitive Psychology Research Lab/2000/March 13
27. DAL – Drugs of Abuse Lecture/2000/March 8
28. DEL – Dynamic Earth Lecture/2000/September 26
29. EAC – Ecological Agriculture Colloquium/1999/December 2
30. EC – Education Colloquium/1998/October 9
31. ECS – English Composition Seminar/2000/June 15
32. ECT – English Composition Tutorial/1998/June 17
33. EDS – Economics Discussion Section/1999/April 15
34. EIJL – Ethics Issues in Journalism Lecture/2001/March 14
35. FLL – Fantasy in Literature Lecture/ 1999/December 7
36. FYPS – First Year Philosophy Seminar/2000/February 21
37. GAASL – Golden Apple Award Statistics Lecture/1999/March 24
38. GBSS – Graduate Buddhist Studies Seminar/1999/October 28
39. GCBL – Graduate Cellular Biotechnology Lecture/1999/February 1
40. GEL – General Ecology Lecture/2000/October 9
41. GFCS – Graduate French Cinema Seminar/2000/February 17
42. GIOEL – Graduate Industrial Operations Engineering Lecture/1999/January 26
43. GML – Graduate Macroeconomics Lecture/1999/January 19
44. GOSDL – Graduate Online Search and Database Lecture/1999/September 30
45. GPOL – Graduate Population Ecology Lecture/1999/January 28
46. GPL – Graduate Physics Lecture/1998/March 17
47. GPPS – Graduate Public Policy Seminar/1999/November 11
48. GPS – Graduate Philosophy Seminar/1998/October 19
49. HAFL – History of the American Family Lecture/2000/October 10
50. HIPL – Honors Intro Psychology Lecture/2001/February 20
51. HLL – Historical Linguistics Lecture/1998/March 31
52. HMTDS – Heat and Mass Transfer Discussion Section/2000/October 17
53. HMTOH – Heat and Mass Transfer Office Hour/2000/October 12 and 25
54. HPSL – Hydraulics Problem Solving Lab/1998/November 3

55. HRDS – History Review Discussion Section/2000/June 20
56. IADS – Intro Anthropology Discussion Section/1999/March 9
57. IADS – Intro Astronomy Discussion Section/2001/January 10
58. IAL – Intro Anthropology Lecture/2000/March 14
59. IAPDS – Intro to American Politics Discussion Section/2000/October 27
60. IBL – Intro to Biochemistry Lecture/2000/June 12
61. IBDS – Intro Biology Discussion Section/1999/February 10
62. IBFDL – Intro Biology First Day Lecture/1998/May 5
63. IBSG – Intro Biology Study Group/2000/November 12
64. ICL – Inorganic Chemistry Lecture/2000/September 19
65. ICL – Intro Communication Lecture/1999/November 2
66. IEL – Intro Engineering Lecture/1998/ September 25
67. IEL – Intro to Evolution Lecture/2001/May 30
68. IGHL – Intro to Groundwater Hydrology Lecture/2000/November 7
69. ILL – Intro Latin Lecture/1999/April 2
70. IOL – Intro Oceanography Lecture/2000/May 11
71. IPL – Intro to Physics Lecture/2000/June 8
72. IPL – Intro Programming Lecture/2000/June 13
73. IPL – Intro Psychology Lecture/1998/September 22
74. IPL – Intro to Psychopathology Lecture/2000/June 29
75. ISL – Intro Statistics Lab/2000/June 6
76. JLL – Japanese Literature Lecture/1999/November 29
77. LEL – Labor Economics Lecture/2001/March 13
78. LSCL – Literature and Social Change Lecture/1998/June 16
79. MAL – Medical Anthropology Lecture/1998/February 25
80. MGL – Microbial Genetics Lecture/2000/February 8
81. MICL – Media Impact in Communication Lecture/1999/November 15
82. MIESP – Multicultural Issues in Education Student Presentations/1998/April 16
83. MSG – Math Study Group/1999/March 27

84. MUSE – Media Union Service Encounters/2000/October 25
85. NLPL – Nobel Laureate Physics Lecture/1999/October 22
86. NTML – Number Theory Math Lecture/1998/March 18
87. OCSG – Organic Chemistry Study Group/2000/November 8
88. OSG – Objectivism Student Group/2000/October 10
89. PBL – Practical Botany Lecture/2000/February 25
90. PC – Philosophy Colloquium/2000/February 11
91. PDS – Philosophy Discussion Section/1998/April 16
92. PHES – Politics of Higher Education Seminar/2000/October 5
93. PHL – Perspectives on the Holocaust Lecture/2000/June 7
94. PMC – Public Math Colloquium/1999/March 19
95. PMES – Professional Mechanical Engineering Seminar/1998/July 23
96. POC – Peking Opera Colloquium/2000/October 10
97. PPL – Provost Public Lecture/1998/September 28
98. PSC – Problem Solving Colloquium/1999/April 23
99. PSL – Principles in Sociology Lecture/1999/September 9
100. PSL – Political Science Lecture/1999/July 23
101. RETL – Rehabilitation Engineering and Technology
Lecture/2000/November 2
102. RETSP – Rehabilitation Engineering and Technology Student
Presentations/2000/November 2
103. RHEL – Race and Human Evolution Lecture/2000/September 21
104. RHEL – Radiological Health Engineering Lecture/1999/October 5
105. RMAHL – Renaissance to Modern Art History Lecture/2001/March 21
106. SDLARL – Sports and Daily Life in Ancient Rome Lecture/2000/May 9
107. SEL – Spring Ecosystems Lecture/2000/May 16
108. SGBL – Sex, Gender, and the Body Lecture/2001/March 12
109. SLASP – Second Language Acquisition Student Presentations/1998/April 9
110. SLCSE – Science Learning Center Service Encounters/2000/April 10
111. SPL – Separation Processes Lecture/2000/October 27

112. SRL – Structure and Reactivity II Lecture/2000/October 4
113. SSSL – Statistics in Social Sciences Lecture/2001/June 7
114. STSG – Senior Thesis Study Group/2001/March 28
115. TCAL – Twentieth Century Arts Lecture/2001/April 6
116. TCT – Technical Communications Tutorial/1998/September 29
117. VSL – Visual Sources Lecture/2000/February 23
118. WBL – Women in the Bible Lecture/2000/February 9
119. WSCP – Women in Science Conference Panel/1998/October 17
120. WSGL – Women’s Studies Guest Lecture/1998/October 12

TEXTBOOKS

121. CT – Category Theory / Steve Awodey. – Oxford : Clarendon Press, 2006. – 256 p.
122. EI – Economics : An introduction to traditional and progressive views / Howard J. Sherman, E. K. Hunt, Reynold F. Nesiba, Phillip Anthony Ohara. – New York : M.E. Sharpe, 2008. – 742 p.
123. ES – Essentials of Sociology / David B. Brinkerhoff, Lynn K. White, Suzanne T. Ortega. – Cengage Learning, 2014. – 446 p.
124. FG – Fundamental Genetics / John Ringo. – New York : Cambridge University Press, 2004. – 478 p.
125. FB – Fundamentals of Biomechanics / Duane Knudson. – New York : Springer, 2003. – 310 p.
126. FGM – Fundamentals of Geomorphology / Richard J. Huggett. – New York : Taylor & Francis, 2007. – 458 p.
127. FOC – Fundamentals of Organic Chemistry / John McMurry. – Cengage Learning, 2010. – 598 p.
128. FPP – Fundamentals of Plasma Physics / J. A. Bittencourt. – New York : Springer, 2004. – 678 p.
129. FSD – Fundamentals of Structural Dynamics / Roy R. Craig, Andrew Kurdila. – Hoboken, New Jersey : John Wiley and Sons, 2006. – 728 p.

130. FSG – Fundamentals of Structural Geology / David D. Pollard, Raymond C. Fletcher. – New York : Cambridge University Press, 2005. – 503 p.
131. HIFA – Humans : An Introduction to four-field Anthropology / Alice Beck Kehoe. – New York : Cambridge University Press, 1998. – 256 p.
132. IAC – Introduction to Atmospheric Chemistry / Peter V. Hobbs. – New York : Cambridge University Press, 2000. – 276 p.
133. IMLNE – Iterative Methods for Linear and Nonlinear Equations / C. T. Kelley. – Philadelphia : Society for Industrial and Applied Mathematics, 1995. – 166 p.
134. IP – Introduction to Probability / Charles M. Grinstead, J. Laurie Snell. – New York : American Mathematical Society, 1997. – 510 p.
135. LILT – Linguistics : An Introduction to Linguistic Theory / Victoria A. Fromkin. – New York : Wiley-Blackwell, 2001. – 768 p.
136. MTP – Mathematical Tools for Physics / James Nearing. – New York : Dover Publications, 2003. – 485 p.
137. PCA – Psychology : Concepts and Applications / Jeffrey S. Nevid. – Cengage Learning, 2007. – 655 p.
138. PM – Principles of Management / Ricky W. Griffin. – Cengage Learning, 2007. – 528 p.
139. SI – Sociology : An Introduction / Richard J. Gelles, Ann Levine. – New York : Mcgraw-Hill, 1995. – 672 p.