

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ДИСКУРСА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Е.В. Максимюк¹

Сибирский государственный автодорожный университет

Российская Федерация, 644080, г. Омск, пр. Мира, 5

E-mail: Grechko_EV@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена необходимости включения в учебно-методические пособия заданий, направленных на комплексный анализ экстралингвистических факторов ситуации общения. Понимание внешнего контекста позволит сформировать условия для эффективного принятия решений на основе использования социокультурного опыта. Автор демонстрирует, что внедрение контекстуального анализа с акцентом на социо-психологическое содержание позволит сделать процесс обучения иностранным языкам практико-ориентированным и будет способствовать формированию необходимых для иноязычного общения компетенций. Особый акцент предлагается сделать на жанровом наполнении речи, поскольку жанры общения есть речевое отражение видов социального взаимодействия людей. Речевой жанр – это норма, необходимая для реализации коммуникативной цели в рамках выбранного формата сообщения. Специфика общения обусловлена неповторимой комбинацией социально-психологических элементов, определяющих характер взаимоотношений внутри нее. В статье описывается и анализируется тематическое и жанровое наполнение с учетом психоэмоциональных характеристик речи в рамках профессионального общения начальника (доктора Кадди) с подчиненным (доктором Хаусом). В исследовании использовались методы контекстуального, жанрового, когнитивно-семантического и сравнительного анализа. Автор демонстрирует, что контекстуальный анализ является эффективным способом формирования и реализации ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной и информационной компетенций, поскольку знание и понимание роли экстралингвистических факторов в процессе общения во многом предопределяют успешность коммуникации и степень эффективности использования различных языковых средств и речевых тактик и стратегий. Включение в учебно-методические комплексы по обучению иностранному языку заданий, направленных на анализ внешнего контекста, приближенного к реальному, будет способствовать реализации новых подходов к обучению иностранным языкам в высшей школе, дальнейшему внедрению новых федеральных государственных стандартов, способствовать достижению главной цели обучения иностранным языкам – формированию вторичной языковой личности, готовой к иноязычному общению в поликультурном мире.

Ключевые слова: *компетенция, контекстный анализ, жанр, форма выражения, эмоциональный фон, приоритет.*

Введение

В условиях пандемии стала актуальной как никогда интеграция всех областей знания и совместные усилия всех стран в борьбе за выживание. Для успеха важно, чтобы образование оперативно реагировало и адаптировалось под быстро меняющиеся социально-экономические условия. Далеко не все оказались готовыми к са-

¹ Максимюк Елена Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки».

моизоляции, многим требуется время и помощь для принятия новой действительности. В новых условиях жизни система образования становится инструментом целенаправленного преобразования общества.

В России переход на компетентностно-ориентированное образование был нормативно закреплен в 2001 г. в правительственной «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и подтвержден в решении коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» в 2005 г. [1]. Компетентностный подход призван сформировать способность человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций [2]. В ходе организации образовательного процесса должны быть созданы условия для формирования способности принятия решений в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта. Содержанием образования является дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем [3].

В статье будет рассмотрено то, как владение ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной и информационной компетенциями помогает решать проблемы общения с девиантной личностью, и проанализирована эффективность различных коммуникативных форматов общения в жанровом и психоэмоциональном аспекте.

Практическое владение набором речевых жанров считается существеннейшим аспектом всех речевых компетенций. Согласно В.И. Карасику, «владение речевым жанром есть одна из статусных характеристик личности» [4]. Когнитивные знания о речевом жанре организованы в концептуальные системы, которые в последнее время активно описываются в терминах фреймов [5, 6, 7].

Речевая деятельность крайне редко выступает в качестве самостоятельного, законченного акта деятельности. Обычно она является составляющей деятельности более высокого порядка, то есть является лишь средством достижения цели неречевого характера, будь то речь для себя с целью анализа или упорядочивания информации или речь для другого, «целью которой является оказание влияния на другого человека. Речевая деятельность выполняет промежуточную цель, подчиненную цели деятельности как таковой» [8].

Речевые жанры помогают нам эффективно взаимодействовать с другими членами общества, реализовывать свои социально-ролевые обязательства. Все общественные отношения определяются двумя глобальными параметрами – отношениями субординации или координации [9]. Речевой жанр – это норма, необходимая для реализации коммуникативной цели в рамках выбранного формата сообщения. Мы не порожаем высказывание, мы реконструируем фрейм, ситуацию. Речь выступает формой выражения, а языковые ресурсы – инструментарием для передачи смыслов. Как содержание, так и форма предопределяет правила речевого поведения с точки зрения: уместности речевого акта в данной ситуации общения; типа коммуникативной цели; ориентации на адресата (выбор темы, использование средств привлечения внимания, поддержания речевого контакта, отбор языковых, в том числе эмоционально-экспрессивных, функционально-стилистических средств с учетом социальных ролей коммуникантов и т. д.); выбора речевой стратегии и тактик в соответст-

вии с коммуникативной целью и шкалы их варьирования; тональности общения; соотношения вербальных и невербальных средств общения; этикетной рамки.

При всей повторяемости видов социального взаимодействия каждый конкретный случай общения уникален. Его единичность обусловлена неповторимой комбинацией социально-психологических элементов, определяющих характер взаимоотношений именно этой ситуации. Нормы речевого поведения в рамках коммуникативной ситуации предполагают разные варианты, которые также можно и нужно объединять в типы. Такие варианты развития общения внутри жанра называются внутрижанровыми речевыми стратегиями [10].

Внутри жанра четко видна степень индивидуального, так как жанр – это форма, шаблон, во многом предопределяющий многие аспекты речевого поведения. Текстовый модуль соотносится с когнитивным как ментально-лингвистической праформой текстовой деятельности. Эта праформа подвергается трансформации и адаптации согласно замыслу и обстоятельствам общения, превращаясь в реальный текст. Есть некий набор непосредственных составляющих для каждого жанра. С одной стороны, этот набор обеспечивает сохранение «экзистенциальности» и самобытности каждого отдельного жанра; с другой стороны, служит средством и гарантом успешности коммуникации. Так как в основе любой деятельности, в том числе и речевой, лежит мотив, вербализация является одним из способов достижения невербальных целей. Этот способ и максимально конвенционизирован (системными возможностями и когнитивными стереотипами), и максимально флексивен.

Маркером сформированности ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной и информационной компетенций будет служить способность эффективного и уместного выбора и использования соответствующего ситуации общения речевого жанра с учетом экстралингвистических факторов, полученных на основании анализа ситуации общения, коммуникативной цели, характера коммуникации, сферы речевого общения, образа адресата. Речевая модель – более сложное явление, чем языковые модели. В условиях реальной коммуникации важно знание не только языка, но и социально-культурного контекста. Три категории участвуют в процессе выбора формы речи: внешний контекст, личностная компетенция и личностные приоритеты.

1. Обзор литературы

Функциональная лингвистика – это теоретический подход, который анализирует связь между социальным контекстом и лингвистическими аспектами [11]. Носители осуществляют систематический выбор в определенном контексте [12], сформированном под влиянием системы социальных процессов, которые составляют культуру [13]. E. Thomson, H. de Silva Joyce, M. Sano [14] утверждают, что функциональный подход к изучению жанра складывался под влиянием теории языка Холлидея [15], относящейся к социальному семиотическому процессу, социологической теории Бернштейна [16] и серии крупномасштабных исследований языка в действии [17, 18, 19, 20]. Жанр дает нам устойчивые структурные формы, в том числе использование лексикографических и семиотических ресурсов. Swales [21] определил ключевые понятия функционального подхода: общение, дискурс, коммуникативная цель, жанр. Здесь жанр – это категория коммуникативных событий, имеющих определенную

коммуникативную цель. Другими словами, жанры понимаются как коммуникативные инструменты в социальном контексте [22]. В целом жанры являются формами коммуникативного действия. Martin [23] заявил, что жанр в функциональном аспекте «ориентирован на цель и представляет собой цель социальной активности». Каждый жанр имеет свою культурную цель, основанную на его общей структуре и модели реализации. Реализация связи между социальными целями и контекстами как специфическими лингвистическими взаимодействиями является ключевой позицией функционального подхода [22]. Понимание социальных целей и контекстов позволяет нам понять функции языка и его роль в реализации конкретных социальных действий [22]. Жанрово ориентированный подход к изучению языка стал применяться и в педагогике. Такой подход позволяет более эффективно воспринимать текст с точки зрения идентификации цели, анализа общих структурных шаблонов и языковых маркеров, соответствующих данному социальному контексту [24, 25, 26].

Когнитивный подход к жанру делает акцент на его динамике, гибкости структуры и ее постоянных модификациях. В центре внимания – жанровые трансформации, попытки осмысления когнитивных механизмов жанровой динамики. Жанр может трактоваться как фрейм, воплощенный в долговременной памяти, ментальной схеме, вписанная в сознание автора и читателя.

И.А. Тарасова: жанр – это форма ментальной репрезентации; жанровые классы не являются образованиями с четкими границами; принадлежность произведения к тому или иному жанру определяется его сходством с наилучшим жанровым образцом – «прототипом» [27].

В.В. Дементьев подчеркивает, что при когнитивном рассмотрении изучаются когнитивные структуры, концепты как участки общей языковой картины мира. К базовым единицам когнитивной генристики он относит коммуникативные ценности разных уровней [28].

Г.Г. Слышкин указывает на два направления концептологических исследований жанра: моделирование речевого жанра как концептосферы и моделирование речевого жанра как метаконцепта [29].

В.А. Тырыгина: «жанры концептуализируются с точки зрения их соотношения с особыми видами ментальных схем – структурно и функционально устойчивых комплексов, хранящихся в долговременной памяти» [30].

По мнению А.Г. Баранова, онтологический статус когниотипа определяется моделью декларативных знаний о конкретной предметной области и когниотипическими ассоциациями языковых выражений, т. е. касается тематического и стилистического параметров жанра. В области тематики этот когниотип носит социокультурный характер [31].

О.В. Зырянов проявляет интерес к изучению динамического аспекта жанра, к механизму жанровых смещений и природе жанрового синтеза. В исследовании жанр предстает как категория феноменологического опыта, что обеспечивает связь художника с культурно-исторической традицией, в которую вписан жанровый архетип – реликт художественного сознания [32].

В современной психологии языковое мышление «рассматривается как знаковый дериват внешней предметной деятельности» [33]. Дискурсивное мышление представляет собой высший уровень мышления вербального, которое призвано опериро-

вать текстовыми единицами и текстовыми смыслами. Психолингвистическое исследование дискурсивного мышления имеет своим предметом процессы порождения и понимания текста, т. е. динамическую природу текстовой структуры. Проблемы формирования речевого высказывания и его смыслового восприятия составляют сердцевину теории речевой деятельности [34].

Л.С. Выготский в своей книге «Мышление и речь» искал ответ на вопрос: что лежит между мыслью и словом? Движение от замысла к его вербальному воплощению, по мнению исследователя, есть превращение личностного смысла в общепонятное значение. Однако этой метаморфозе предшествует важный этап: сама мысль зарождается не от другой мысли, а от различных потребностей человека, от той сферы, которая охватывает все наши влечения, побуждения, эмоции и т. п. Иными словами, за мыслью стоит мотив, то, ради чего мы говорим. Мотив – первая инстанция в порождении речи. Он же становится последней инстанцией в обратном процессе – процессе восприятия и понимания высказывания, ибо мы понимаем не речь и даже не замысел, а то, ради чего выражает наш собеседник ту или иную мысль, т. е. мотив речи. Превращение мысли в слово осуществляется не вдруг, оно совершается во внутренней речи. Категория «внутренняя речь» – едва ли не самая важная в концепции выдающегося психолога. Внутренняя речь – это не «говорение про себя», не «речь минус звук» [35]. Она имеет особое строение и качественно отличается от речи внешней. Внутренняя речь – это речь, состоящая из предикатов, ключевых слов, несущих в себе сердцевину информации; это как бы набор рем будущего высказывания; это речь свернутая, сжатая, часто деграмматизированная. Она несет в себе конспект будущего высказывания и разворачивается в считанные доли секунды. Именно во внутренней речи, по Выготскому, личностный смысл перетекает в значение. Именно здесь появляются, возникают первые обозначения элементов замысла, которые трансформируются впоследствии в связную, наполненную общепонятными словесными знаками, грамматически оформленную речь. Внутренняя речь – это результат длительной эволюции речевого сознания. Ее еще нет у ребенка-дошкольника. Она развивается из внешней так называемой эгоцентрической речи маленьких детей, которая все более сворачивается, делается сначала шепотной и только потом уходит внутрь языкового сознания [36].

И.Н. Горелов, И.А. Зимняя, А.И. Новиков, Е.И. Исенина, А.Н. Леонтьев продолжили развитие концепции Л.С. Выготского [37, 38, 39, 40, 41]. Особенно ценным вкладом в разработку проблемы «речь и мышление» стала концептуальная гипотеза Жинкина о существовании в нашем сознании особого языка интеллекта, универсально-предметного кода (УПК), знаковый материал которого становится первичным средством оформления замысла будущего дискурса. Н.И. Жинкин показал природу качественного скачка превращения мысли в слово, который, по его мнению, представляет собой перекодирование личностного смысла из УПК в вербальное сообщение, наполненное языковыми значениями [42].

Современные концепции порождения речи включают в себя иерархию этапов, стадий, прохождение которых приводит к разворачиванию мысли в дискурс. Языковое сознание говорящего индивидуума отражает накопленные в течение всей его жизни социально-психологические впечатления. А каждое социальное взаимодействие людей, каждый коммуникативный акт, при всей его типичности, – явление столь

же уникальное, сколь неповторим облик языковой личности. «В этом своем качестве, – пишет Б.М. Гаспаров, – он вбирает в себя и отражает в себе уникальное стечение обстоятельств, при которых и для которых он был создан: коммуникативные намерения автора, всегда множественные и противоречивые и никогда не ясные до конца ему самому; взаимоотношения автора и его непосредственных и потенциальных, близких и отдаленных, известных ему и воображаемых адресатов; всевозможные «обстоятельства» крупные и мелкие, общезначимые или интимные, определяюще важные или случайные, так или иначе отпечатавшиеся в данном сообщении; общие идеологические черты и стилистический климат эпохи в целом и той конкретной среды и конкретных личностей, которым сообщение прямо или косвенно адресовано, в частности; жанровые и стилевые черты как самого сообщения, так и той коммуникативной ситуации, в которую оно включается; и наконец, множество ассоциаций с предыдущим опытом, так или иначе попавших в орбиту данного языкового действия: ассоциаций явных и смутных, близких или образных, относящихся ко всему сообщению как целому или отдельным его частям» [43].

С лингвистической точки зрения центральный вопрос теории жанров состоит в том, можно ли определить тот или иной жанр в терминах языковой структуры. О некоторых жанрах известно, что они обладают достаточно устойчивыми характеристиками. Согласно М.М. Бахтину, человеческая речь в типичных ситуациях отливается в готовые формы речевого жанра, которые «даны нам почти так же, как родной язык». Богатство и разнообразие речевых жанров так же необозримо, как «неисчерпаемы возможности человеческой деятельности» [44]. Речевые жанры, будучи «в общем гораздо гибче, пластичнее и свободнее языка» [44], в то же время «безличны», ибо являются «типической формой высказываний, но не самими высказываниями» [44]. Типическими для речевого жанра являются: коммуникативная ситуация, экспрессия и экспрессивная интонация, объем (приблизительная длина речевого целого), концепция адресата и концепция «нададресата» [44]. Речевой жанр характеризуется триединством тематического содержания, стиля и композиции высказываний, при этом понимание Бахтиным темы, стиля и композиции отличается от традиционного лингвистического – оно прагматично.

Стиль речевого жанра – это модель, типическая форма, в которую отливается индивидуальный стиль высказывания, выражающий индивидуальность автора, и экспрессия, с которой стиль непосредственно связан. Стиль также прагматичен: он существует не в языке, а в конкретных высказываниях, включенных в контекст конкретной ситуации. Стиль – это как бы «почти выраженная» экспрессия; стиль, как и тема, готов к выражению определенной (экспрессивной) позиции говорящего и к определению, вынуждению ответной позиции [45].

В ходе коммуникации или словотворчества мы обращаемся к исходной схеме, фрейму, жанровому шаблону, адаптируем его в соответствии со своими мотивами, обстоятельствами общения и собственными пристрастиями при помощи языковых средств в соответствии с уровнем нашей компетенции. Результатом такого вида деятельности становится речевое произведение. Лакофф утверждает, что человеческая концептуализация (то есть осмысление более или менее сложных объектов и явлений человеком) носит в основном метафорический характер, основывается на переосмыслении базисных понятий человеческого опыта (физических, сенсомоторных,

анатомических и т. д.) [46, 47]. Жанровая форма заполняется авторским содержанием, но с той установкой, чтобы вся структура жанра и отдельных его частей была узнаваема, иначе произойдет когнитивная дезориентация реципиента. Наблюдается единство внутри крупных фрагментов дискурса – тематическое, референциальное, событийное, временное, пространственное и т. д. Различными исследованиями, связанными с глобальной структурой дискурса, занимались Т. Ван Дейк, А.Н. Баранов, Е.В. Падучева и др. [48, 31, 49].

Ван Дейк использует понятие суперструктуры – стандартной схемы, по которой строятся конкретные дискурсы. В отличие от макроструктуры, суперструктура связана не с содержанием конкретного дискурса, а с его жанром [48].

Некоторые принципы и методы лингвистического изучения речевых жанров подвергаются переоценке. Наиболее значительным альтернативным направлением теории речевых жанров стало прагматическое направление, где язык рассматривается не только в связи с «человеком говорящим», но непременно в диалогическом контексте коммуникативной ситуации, а также – более широко – в контексте национально-речевой, социальной, духовной культуры. Прагматический подход в таком широком, социологическом смысле определяет и понимание жанра: речевой жанр понимается как «вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей» [50].

Для прагматического жанроведения характерно признание равной степени важности фактора адресанта и фактора адресата. Главные различия лингвистического и прагматического изучения речевого жанра – в переориентации с монолога на диалог, а также в переориентации с логики и грамматики на психологию и социологию, на взаимодействие, помещенное в социально-культурные условия конкретной ситуации. Преимущество и одновременно недостаток направления заключаются в том, что много внимания уделено бытовому общению, анализу ситуации и реакции, анализ художественного текста уходит на второй план. Но стоит помнить, что это особый регистр общения, имеющий особое значение в силу надындивидуального характера адресата [51].

Прагматическое направление в лингвистике занимается изучением речевых жанров как средств формализации социального взаимодействия. Жанр – это форма поведения, в том числе речевого. Жанры привносят в речь и коммуникацию системность, стандарт и семиотическое начало [52], способствуя развитию и кристаллизации языка в «борьбе» с недостатками непрямой коммуникации, препятствующими эффективному обмену возможно более точными смыслами.

Речевые жанры, представляя собой коммуникативные аттракторы, накладывают ограничения на интерпретацию речевых высказываний, тем самым делая интерпретацию более стандартной и снижая степень неопределенности коммуникации [17]. Одна из важнейших функций речевого жанра – служить опознанию адресатом интенции, на что справедливо указывает М.Ю. Федосюк [19]: «Что же касается полного перечня содержательных признаков речевого жанра, то он, по-видимому, и составляет ту предназначенную для распознавания адресатом характеристику коммуникативных намерений говорящего, которую М.М. Бахтин называл речевым замыслом говорящего и которая в теории речевых актов именуется иллокутивной силой

высказывания». Речевой жанр – это «горизонт ожидания для слушающих и модель построения для говорящих» [44].

2. Материалы и методы исследования

В настоящее время можно отметить полное отсутствие в учебно-методической литературе заданий, направленных на анализ структуры речевой ситуации. Присутствуют лишь задания с акцентированием внимания на одном определенном аспекте, чаще всего это социальная роль говорящего или степень уместности использования той или иной языковой формы. Но реальная ситуация общения в действительности намного сложнее, и обучающиеся часто оказываются неготовыми к коммуникации не с языковой, а с психологической точки зрения. Анализ языкового материала, взятого из контекста, приближенного к реальному общению, позволит расширить аналитические способности обучающихся, поможет быстро находить решение, опираясь на информацию, полученную ранее на основании контекстуального анализа, гарантирующего уместность использования речевых шаблонов, даст возможность прогнозировать эффективность применения той или иной речевой стратегии в зависимости от характера речевой ситуации и социокультурных характеристик собеседника, что позволит в дальнейшем снять психологические барьеры в общении и будет способствовать формированию и реализации ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной и информационной компетенций.

В статье приводится пример контекстуального анализа ситуации общения, приближенной к реальной, с учетом социально-психологических характеристик собеседника. Основное внимание было уделено жанровому наполнению дискурса и психоэмоциональной окраске речи как основанию для оценки степени эффективности используемой речевой формы или стратегии.

Материалом для исследования стала первая серия первого сезона сериала «Доктор Хаус». Выбор материала обусловлен тем, что целью стартовой серии любого сериала является представление героев, ранжирование их личностных качеств с целью аттракции зрительской аудитории и сохранения интереса на протяжении трансляции всего сериала. Сам сериал интересен в силу его долгосрочной высокой популярности во многих странах мира.

Девиантное поведение личности – это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам (существующим законам, правилам, традициям и социальным установкам). Девиантное поведение вызывает негативную оценку со стороны других людей, может носить деструктивный или аутодеструктивный характер. Девиантное поведение – это преимущественно стойко повторяющееся поведение (многократно или длительно) [53].

Жанровое наполнение речевого дискурса личности с элементами девиантного поведения интересно в силу того, что этот тип личности постоянно выходит за рамки нормы, тем самым маркируя функциональный потенциал языковых средств в нетипичных коммуникативных ракурсах.

Использованы методы контекстуального анализа, жанрового анализа, когнитивно-семантического анализа, сравнительного анализа.

3. Результаты исследования

Большую часть речевого дискурса начальника доктора Кадди в процессе коммуникации с доктором Хаусом составляет обвинение. Однако оно может быть выражено:

- в форме упрёка: *Caddy: Your billings are practically nonexistent;*
- в форме прямого обвинения: *Caddy: You ignore requests for consults;*
- в форме статистических данных: *Caddy: You are 6 years behind on your obligations to the clinic. Caddy: You owe me better than 4 months;*
- в форме утверждения: *Caddy: I was expecting you in my office 20 minutes ago.*

Основная функция – привлечь внимание, призвать к ответу.

Эмоциональный фон – возмущение.

Ведущий тип детерминации – психоэмоциональное воздействие. Цель – изменить отношение собеседника к трудовой дисциплине.

Оценочная шкала: адекватность действий.

Шкала оценки: заставляя начальника ждать – это «-», оперативное реагирование – это «+».

Интенсификаторы:

- когнитивного плана: начальник I (Caddy) ждет (*expecting you*) подчиненного;
 - показатели длительности: *20 minutes;*
 - в форме риторического вопроса: *Caddy: You think we have nothing to talk about?*
- Основная функция* – побудительная, упрекнуть человека за умаление своих достоинств.

Эмоциональный фон: раздражение.

Ведущий тип детерминации – психоэмоциональное воздействие. Цель – повысить свой авторитет в глазах собеседника.

Оценочная шкала: адекватность действий.

Шкала оценки: нивелирование авторитета и авторитарности начальника - это «-», признание авторитета и авторитарности начальника - это «+».

Интенсификаторы:

- в форме вопроса, содержание которого не предусматривает отрицательного ответа;
- в форме комплимента: *Caddy: Look, the only reason why I do not fire you is because your reputation is still worth something to this hospital.*

Основная функция – побудительная, убедить человека, что его ценят несмотря на его огромные недостатки.

Эмоциональный фон: одновременная импатия и антипатия.

Ведущий тип детерминации – психоэмоциональное воздействие. Цель – убедить собеседника начать работать на своими личностными недостатками, которые он возводит в ранг достоинств.

Оценочная шкала: адекватность действий.

Шкала оценки: нарушение трудовой дисциплины – это «-», соблюдение трудовой дисциплины – это «+».

Интенсификаторы:

- прямое обращение: *look;*
- возведение аргумента в ранг исключительного: *the only reason why I do not fire you;*

- временной маркер: *still*;
- ценностный маркер: *is worth something to this hospital*;
- в форме угрозы:

Caddy: I sign your paychecks.

Caddy: That would be juvenile. I can still fire you, if you are not doing your job.

Caddy: Your reputation will not last, if you do not do your job. The clinic is a part of your job. I want you to do your job.

Доктор Хаус в каждой своей реплике манифестирует собственную позицию нигилиста и циника. Цинизм – это откровенное, вызывающе-пренебрежительное и презрительное отношение к нормам общественной морали, культурным ценностям, представлениям о благопристойности, нигилистическое отношение к общепринятым нормам нравственности, официальным догматам [51]. Эрих Фромм подходил к нигилизму как к одному из механизмов психологической защиты. Он полагал, что основной проблемой человека является внутренне присущее человеческому существованию противоречие между существованием «помимо своей воли» и тем, что субъект выходит за пределы природы благодаря способности осознавать себя, других, прошлое и будущее. По мнению Фромма, развитие человека, его личности происходит в рамках формирования двух основных тенденций: стремления к свободе и стремления к отчуждению. Человек развивается, увеличивая степень свободы, но это может рождать ряд негативных психических переживаний и состояний, приводит к отчуждению. В результате человек может утратить себя. Возникает защитный механизм, для которого характерны мазохистские и садистские тенденции, деструктивность с целью самозащиты, нигилизм, автоматический конформизм [52].

В языковом плане это проявляется в доминировании отрицательных и вопросительных конструкций над утвердительными:

*H: Really, that is odd, because I **had no** intension of being in your office 20 minutes ago.*

*H: No, I just **can't** think of anything I would be interested in.*

*H: See, I was right. This **does not** interest me.*

*H: I have a tenure. Are you going to grab my cane now, **stop me from leaving?***

*H: Excellent. We have a point of agreement – You are **not going** to fire me.*

*H: But, as the philosopher Jagger once said, “**You can't** always get what U want”.*

Наряду с социальной и философской позицией ярко эксплицировано психоэмоциональное состояние: *rough year, that is odd, no intension, anything I would be interested in, sometimes I misdial (трудный год, весьма странно, нет намерения, нет ничего, что интересовало бы меня, иногда я ошибаюсь).*

Формы отрицания в речи доктора Хауса:

Апелляция к фактам: *H: She is 29.*

Обобщение: *Whatever she has got is highly unlikely.*

Дискредитация источника информации: *H: That is H.M.O. lab. Might as well have sent it to a high school kid with a chemistry set.*

H: none of which is even close to dispositive. All it does is raise one question: your cousin goes to H.M.O.

Апелляция к предыдущей информации: *H: I thought your uncle died of cancer.*

Квалификация источника как недостоверного *W: Other side. No environmental factors. H: That U know of.*

Утверждение нерелевантности участия второй стороны: *F: Should not we be speaking to the patient before we starting diagnosing? H: Is she a doctor? F: No, but... H: Everybody lies.*

Подмена понятий: *F: Is not treating patients why we became doctors? H: No, treating illness is why we became doctors. Treating patients is what makes most doctors miserable.*

Использование условной модальности в качестве аргументации и оправдания отказа: *H: If we do not talk to them, they can not lie to us, and we can not lie to them. Humanity is overrated.*

Многочисленные и многообразные формы отказа толкают доктора Вилсона на принятие помощи и со стороны, но при этом он все еще нуждается в резолюции со стороны доктора Хауса:

W: Come on. ... What is the point of putting together the team if you are not going to use them? You have got three overqualified doctors working for you, getting bored.

Основная функция – побудительная, убедить человека, если он сам не хочет применять свои профессиональные навыки, то хотя бы дать другим проявить себя на профессиональном поприще.

Эмоциональный фон: отчаяние.

Ведущий тип детерминации – психоэмоциональное воздействие. Цель – склонить к действиям.

Оценочная шкала: адекватность действий.

Шкала оценки: неэффективное использование ресурсов – это «-», эффективное использование ресурсов – это «+».

Интенсификаторы:

– императив аффективного характера: *come on;*

– риторический вопрос: *what is the point;*

– добавление приставки со значением «сверх»: *overqualified.*

Поведение Хауса часто провоцирует защитные реакции и действия. Ответной речевой реакцией доктора Хауса может выступать тактика обвинения, усиленная повышением голоса, что является абсолютно неприемлемым в рамках парадигмы общения подчиненный – начальник:

H: no MRI, no imaging studies, no labs.

Основная функция – путем перечисления подчеркнуть и доказать невозможность дальнейшего осуществления трудовых функций.

Эмоциональный фон: возмущение, негодование.

Ведущий тип детерминации: визуальный.

Оценочная шкала: адекватность действий.

Шкала оценки: отсутствие диагностических ресурсов – это «-», наличие ресурсов, диагностических средств – это «+».

Интенсификаторы: перечислительная конструкция, многократное отрицание, использование формы множественного числа для выделения количественного объема потери.

От простого перечисления доктор Хаус может переходить к прямой провокации:

H: If you want to fire me, have the guts to face me.

Основная функция – вызвать сомнения в правильности действий и подтолкнуть к оценке возможных последствий.

Эмоциональный фон: возмущение, негодование.

Ведущий тип детерминации: психоэмоциональный.

Оценочная шкала: адекватность действий.

Шкала оценки: отсутствие хорошего диагноста – это «-», наличие хорошего диагноста – это «+».

Интенсификаторы: повторы, множественная предикация (*to fire, to face, want, have*).

В качестве манипуляционной тактики может выступить попытка навязать чувство вины собеседнику, в данном случае начальнику, подчеркивая тем самым праведность своего гнева и не учитывая, что гнев в рамках данной профессионально-деловой парадигмы общения не может быть приемлемым:

C: Or photocopies? You are still yelling.

H: I am angry. You are risking patient's life.

Доктор Кадди при этом выступает образцом вежливости и политкорректности:

C: I assume that those are 2 separate points.

Любые распоряжения и указания в свой адрес доктор Хаус воспринимает в штыки:

H: You showed me disrespect. You embarrassed me.

Он может моделировать действия, которых в действительности не было и не предполагалось:

H: Is the yelling designed to scare me. Because I am not sure what I am supposed to be scared of more yelling. It is not scary. You are going to hurt me. That is scary but I am pretty sure that I can outrun you. Oh, looking to that philosopher you quoted Jugger you are right you can't always get what you want. But, as it turns out, if you try sometimes, you get what you need.

В этом монологе содержатся ответы на многие вопросы относительно поведения доктора Хауса. Он занимает активную жизненную позицию и, как ребенок, всеми приемлемыми и неприемлемыми способами пытается получить желаемое. С профессиональной точки зрения, талант и знания при подобном поведенческом формате часто помогают ему спасать людей. С коммуникативной и национально-культурной точки зрения, он нарушает все каноны речевой этики, чем осложняет жизнь своих коллег, вызывая своим речевым поведением чувство дискомфорта:

H: So because you want me to treat the patients, you are not letting me to treat them?

C: I need you to do your job.

House: Doing research. People are fascinating, aren't they?

C: Why are you giving Adler steroids?

H: Because she is my patient. That is what you do with patients. You Give them medicine.

C: You do not prescribe medicine based on guesses. At least we do not since Tuskegee and Mandela.

H: You are comparing me with a Nazi? Nice.

C: I am stopping the treatment.

H: She is my patient!

C: It is my hospital!

Претензии со стороны начальника вызваны:

1) превышением полномочий:

H: You pulled my authorization!

2) нарушением субординации:

C: Yes. Why are you yelling?

3) нецелевым использованием ресурсов, использованием материально-технической базы больницы в личных целях:

C: You can't make long distance phone calls.

4) экспериментальным лечением, которое он, как правило, отрицает:

H: I did not get her sick. She is not an experiment. I have a legitimate theory about what is wrong with her.

C: With no proof!

5) постоянным пререканием:

H: there is never any proof. 5 different doctors come up with 5 different diagnoses based on the same evidence.

6) излишней самоуверенностью:

C: You do not have any evidence. And nobody knows anything, huh? Then how is it you always think you are right?

7) бесконечными упреками и обвинениями:

H: I do not. I just find it hard to operate on the opposite assumption. Why are you so afraid to make a mistake?

C: Because I am a doctor. Because When we make mistakes, people die.

H: Oh, come on.

8) тратой рабочего времени на развлечения:

H: Do you have cable TV here somewhere; serial Hospital starts in 8 minutes?

C: No TV, but we have patients.

9) абсолютным безразличием к пациентам с ординарными или очевидными диагнозами:

H: Can't you give out the aspirin yourself. I will do paperwork.

C: I made sure your fist case was an interesting one.

H: Cough just won't go away. Runny nose looks a funny color?

C: Patient admitted complaining of back spasms.

H: Oh, I think I read something like that.

C: Patient is orange.

H: the color?

C: No, the fruit.

H: All?

C: Half the size.

H: You mean yellow? It is jaundice.

C: I mean orange.

H: How orange?

В итоге получается, что тактичность, педантичность и заботливость доктора Кадди не спасает людей. А индифферентность, грубость и бессердечие позволяют доктору Хаусу отрешиться от личного, отделить правду от лжи и принять непростое решение, которое может погубить или спасти жизнь человека:

Dr. Caddy with a patient: *How do you feel?*

Patient: *Much better, thanks. Are you Dr. House? I thought he was a he, but*

C: *No. Do not eat too much and too fast.*

Patient: *Thank him for me.*

C: *Right.*

H: *Should I discontinue the treatment, boss?*

Основная функция риторического вопроса – сарказм.

Эмоциональный фон: торжество.

Ведущий тип детерминации: визуальный.

Оценочная шкала: эффективность действий.

Шкала оценки: отсутствие положительной динамики – это «-», наличие положительной динамики – это «+».

Интенсификаторы: обращение (*boss*), которое является маркером субординационных отношений, но именно отступление от них привело к положительной динамике у пациента. Использование клишированной формы (*Should I?*) вежливого обращения, которая является абсолютно нехарактерной для речевого дискурса доктора Хауса. Включение предиката со значением прерывания (*discontinue*), которое является неприемлемым.

C: *You have got lucky.*

H: *Cool, huh?*

Обсуждение и заключение

Исходя из контекстуального анализа было выявлено, что в речи подчиненного (доктора Хауса) в рамках профессионального общения с начальником (доктором Кадди) прослеживается взаимосвязь между социальными целями и выбором жанровых форм общения, которые влияют на психоэмоциональное состояние собеседника и способствуют достижению неречевых целей.

Большую часть речевого дискурса начальника в рамках общения с девиантной личностью составляет обвинение. Но формально оно может быть выражено через упрек, прямое обвинение, статистику, риторический вопрос, комплимент, угрозу. Основная функция – привлечение внимания, побуждение. Эмоциональный фон – возмущение и раздражение. Ведущий тип детерминации – психоэмоциональное воздействие. Оценочная шкала: адекватность действий. Основные претензии – нарушение трудовой дисциплины и нивелирование авторитета начальника. Этим объясняется обилие экскламативных конструкций, вопросительных и отрицательных.

Самый распространенный жанр в речи доктора Хауса – это отказ или отрицание. Повсеместно используются жанры угрозы и обвинения, что является абсолютно неприемлемым со стороны подчиненного в условиях профессионально-делового общения.

В речевом поведении доктора Хауса при выборе речевого жанра нивелируются статус собеседника и сфера общения. Доминирующим фактором выступает коммуникативная цель – уйти или избавиться от работы, которую доктор Хаус считает неактуальной, недостойной его и его времени. Модель его речевого поведения не предусматривает соответствия норме или кооперативного типа взаимодействия, для его речи характерно редуцирование авторитарности внешнего контекста и константное доминирование личных приоритетов над социальными.

Контекстуальный анализ является эффективным способом формирования и реализации ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной и информационной компетенций, поскольку знание и понимание роли экстралингвистических факторов в процессе общения во многом определяют успешность коммуникации и степень эффективности использования различных языковых средств и речевых тактик и стратегий. Включение в учебно-методические комплексы по обучению иностранному языку заданий, направленных на анализ внешнего контекста, приближенного к реальному, будет способствовать реализации новых подходов к обучению иностранным языкам в высшей школе, дальнейшему внедрению новых федеральных государственных стандартов, достижению главной цели обучения иностранным языкам – формирования вторичной языковой личности, готовой к интегрированному иноязычному общению в поликультурном мире даже в стрессовых условиях пандемии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Стратегия РФ в области развития образования на период до 2010 г. – М.: Минобрнауки РФ, 2003.
2. *Болотов А.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 37–42.
3. *Лебедев О.Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
4. *Карасик В.И.* Язык социального статуса. – М.: Перемена, 1992. – 329 с.
5. *Минский М.* Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23. – 320 с.
6. *Филлмор Ч.* Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23. – 320 с.
7. *Ван Дейк Т.А.* Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
8. *Леонтьев А.А.* Теоретические проблемы психолингвистического моделирования речевой деятельности: автореф. дис. ... докт. филол. наук / Леонтьев Алексей Алексеевич – М.: Институт языкознания АН СССР, 1968. – 31 с.
9. *Максимюк Е.В.* Функциональная жанровая динамика языкового мышления. Роль языка в формировании когнитивных структур. – Омск: СибАДИ, 2014. – 112 с.
10. *Седов К.Ф.* Внутрижанровые стратегии речевого поведения: «ссора», «комплимент», «колкость» // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 188–195.
11. *Matthiessen C.M.I.M.* An introduction to functional grammar [Web Page]. Oxon & New York: Routledge, 2014. 667 p.
12. *Watanabe H.* Expression detecting system, expression detecting method and a program [Web Page]. US Patent 7, 546, 310, 2009. URL: https://www.researchgate.net/publication/297753524_Genre_analysis_of_writing_tasks
13. *Martin J.R., White P.R.* The language of evaluation [Web Page] (Vol. 2). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. 278 p.
14. *Thomson E., de Silva Joyce H., Sano M.* Mapping genres, mapping culture: Japanese texts in context. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company. Tsou W., & Lin V. 2017. R. 1–27 [Web Page]. URL: <https://doi.org/10.1075/pbns.281>
15. *Halliday M.A.K.* Learning how to mean: Explorations in the development of language [Learning how to mean: Explorations in the development of language]. Oxford: Oxford University Press, 1975. 164 p.

16. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
17. Богин Г.И. Речевой жанр как средство индивидуации // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 12–23.
18. Гайда Ст. Проблемы жанра // Функциональная стилистика: теория стилей и их языковая организация. – Пермь, 1986. – С. 22–29.
19. Федосюк М.Ю. Семантика существительных речевой деятельности и теория жанров речи // Русское слово в языке, тексте и культурной среде. – Екатеринбург: Арго, 1997. – С. 60–73.
20. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 88–99.
21. Swales J. Genre analysis: English in academic and research settings [Web Page]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 288 p.
22. Fakhruddin W.F.W.W., Hassan H. A review of genre approaches within linguistic traditions. LSP International Journal. 2015. 2(2). Pp. 53–68 [Web Page]. URL: <https://doi.org/10.11113/lspi.v2n2.28>
23. Martin J.R., White P.R. The language of evaluation [Web Page] (Vol. 2). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. 278 p.
24. Cornelius S., Cotsworth B. Genre analysis and genre-based approaches to EFL writing: A critical analysis [Genre analysis and genre-based approaches to EFL writing: A critical analysis]. Kansai University Foreign Languages Pedagogy Forum, 14(3), April 22, 2019. Pp. 15–21.
25. Shi L.S. Chinese EFL teachers' cognition about the potential of SFL genre-based pedagogy for teaching [Web Page]. College English writing: A case study at a university in China (Doctoral dissertation), Faculty of Social Sciences. University of Wollongong, 2015. 378 p.
26. Watanabe H. Genre analysis of writing tasks in Japanese university entrance examinations [Web Page]. *Language Testing in Asia*, 2016. 6(1). P. 4 [Web Page]. URL: https://www.researchgate.net/publication/297753524_Genre_analysis_of_writing_tasks
27. Тарасова И.А. Жанр в когнитивной перспективе // Жанры речи. – Саратов, 2018. – № 2 (18). – С. 88–95.
28. Дементьев В.В. «Актуализатор» и «актуализаторство» в парадигме когнитивной генристики // Жанры речи. – Саратов; М.: Лабиринт, 2012. – Вып. 8. – С. 60–99.
29. Слышкин Г.Г. Речевой жанр: перспективы концептологического анализа // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 2005. – Вып. 4. – С. 34–50.
30. Тырыгина В.А. К интегративной концепции жанра // Вестник Самарского гос. ун-та. – 2005. – № 4 (38). – С. 116–126.
31. Баранов А.Г. Когнотиопичность текста. К проблеме уровней абстракции текстовой деятельности // Жанры речи: сб. ст. / под ред. В.Е. Гольдина. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 4–12.
32. Зырянов О.В. Жанровая архитекстуальность лирики как инструмент практической поэтики // Жанр как инструмент прочтения. – Ростов н/Д: Инновационные гуманитарные проекты, 2012. – С. 131–150.
33. Уфимцева Н.В. Динамика и вариативность языкового сознания: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук / Уфимцева Наталья Владимировна. – М.: Наука, 1994. – 31 с.
34. Седов К.Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности // Жанры речи-2. – Саратов: Колледж, 1999. – С. 13–26.
35. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
36. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.
37. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. – М., 2003. – 317 с.
38. Зимняя И.А. Психолингвистическая схема смыслового восприятия // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – 263 с.
39. Новиков А.И. Знания в системах общения // Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ. – М., 1989. – С. 58–103.

40. *Исенина Е.И.* Дословесный период развития речи у детей. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1986. – 163 с.
41. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – С. 297.
42. *Жинкин Н.И.* Язык, речь, творчество: избранные труды. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
43. *Гаспаров Б.М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
44. *Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 237–280.
45. *Дементьев В.В.* Фатические и информативные коммуникативные замыслы и коммуникативные интенции: проблемы коммуникативной компетенции и типология речевых жанров // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 34–44.
46. *Lakoff J.* Cognitive Semantics. Meaning and Mental Representations. Bloomington, 1988. Pp. 78–106.
47. *Lakoff George & Mark Johnson.* Metaphors We Live by [Web Page]. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 191 p.
48. *Ван Дейк Т.А.* Междисциплинарное исследование глобальных структур дискурса, взаимодействия и познания. – Нальдвийг, 1980. – С. 65–67.
49. *Падучева Е.В., Виноградов В.В.* Наука о языке художественной прозы // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 1995. – Т. 54. – № 3. – С. 39–48.
50. *Дементьев В.В., Седов К.Ф.* Социопрагматический аспект теории речевых жанров. – Саратов: Колледж, 1998. – 123 с.
51. *Захарова Е.П.* Коммуникативная норма и речевые жанры // Жанры речи: сборник науч. статей. – Саратов: Колледж, 1999. – 300 с.
52. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 448 с.
53. *Азарова Л.А., Сятковский В.А.* Психология девиантного поведения. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. – 164 с.
54. *Романова Н.Н., Филиппов А.В.* Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология. – М.: Наука, 2009. – 304 с.
55. *Фромм Э.* Душа человека, ее способность к добру и злу. – М.: АСТ, Астрель, 2010. – 256 с.

Поступила в редакцию 05.04.2020
В окончательном варианте 12.05.2020

UDC 373.5

**FEATURES OF STUDYING A COMMUNICATIVE DISCOURSE WITHIN
A COMPETENCE APPROACH**

E.V. Maksimuk¹

*Siberian State Road University
5, Mira st., Omsk, 644080, Russian Federation
E-mail: Grechko_EV@mail.ru*

Abstract

The paper is devoted to the need to include tasks aimed at a comprehensive analysis of the extra-linguistic factors of the communication situation in the teaching aids. Understanding the external context will allow us to create the conditions for effective decision making based on

¹ *Elena V. Maksimuk*, Cand. of Philol. Sci., Associate Professor of Foreign Languages Department.

the use of sociocultural experience. The author demonstrates that the introduction of contextual analysis with an emphasis on socio-psychological content will make the process of teaching foreign languages practical-oriented and will contribute to the formation of competencies necessary for foreign language communication. Particular emphasis is placed on the genre filling of speech. Since genres of communication are a verbal reflection of the types of social interaction of people. The speech genre is the norm necessary for the realization of a communicative goal within the framework of the chosen message format. The specificity of communication is due to the unique combination of socio-psychological elements that determine the nature of the relationship within it. The paper describes and analyzes the thematic and genre content, taking into account the psycho-emotional characteristics of speech in the framework of professional communication between the boss (Dr. Cuddy) and his subordinate (Dr. House). The study used methods: contextual, genre, cognitive-semantic and comparative analysis. The author demonstrates that contextual analysis is an effective way of forming and implementing value-semantic, cultural, educational, cognitive and informational competence. Since knowledge and understanding of the role of extra-linguistic factors in the communication process largely determine the success of communication and the degree of effectiveness of using various language tools and speech tactics and strategies. The inclusion in the educational and methodological complexes for teaching a foreign language of tasks aimed at analyzing an external context that is close to real will contribute to the implementation of new approaches to teaching foreign languages in higher education, the further implementation of new federal state standards, and contribute to the achievement of the main goal of teaching foreign languages – the formation of a secondary linguistic personality, ready for foreign language communication in a multicultural world in a pandemic circumstances.

Keywords: *competence, context analysis, genre, form of expression, emotional background, priority.*

REFERENCES

1. Strategiya RF v oblasti razvitiya obrazovaniya na period do 2010 goda [The strategy of the Russian Federation in the field of development of education for the period until 2010]. Moscow: Minobrnauki RF, 2003.
2. Bolotov A.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme [Competency model: from an idea to an educational program]. *Pedagogika*. 2003. No. 10. Pp. 37–42.
3. Lebedev O.Ye. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii [Competency approach in education]. *Shkol'nyye tekhnologii*. 2004. No. 5. Pp. 3–12.
4. Karasik V.I. *Yazyk sotsial'nogo statusa* [Language of social status]. Moscow: Peremena Publ., 1992. 329 p.
5. Minskiy M. Ostroumiye i logika kognitivnogo bessoznatel'nogo [Wit and the logic of the cognitive unconscious]. *Novoye v zarubezhnoy lingvistike*. Moscow: Progress Publ., 1988. Vol. 23. 320 p.
6. Fillmor Ch. Freymy i semantika ponimaniya [Frames and semantics of understanding]. *Novoye v zarubezhnoy lingvistike*. Moscow: Progress Publ., 1988. Vol. 23. 320 p.
7. Van Deyk T.A. *Yazyk. Poznaniye. Kommunikatsiya* [Tongue. Cognition. Communication]. Moscow: Progress Publ., 1989. 312 p.
8. Leont'yev A.A. Teoreticheskiye problemy psikholingvisticheskogo modelirovaniya rechevoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... doct. filol. nauk [Theoretical problems of psycholinguistic modeling of speech activity: Abstract of thesis of Doctor of Philology]. Moscow: Institut yazykoznaniya AN SSSR, 1968. 31 p.

9. Maksimyyuk Ye.V. *Funktional'naya zhanrovaya dinamika yazykovogo myshleniya. Rol' yazyka v formirovanii kognitivnykh struktur* [Functional genre dynamics of language thinking. The role of language in the formation of cognitive structures]. Omsk: SibADI Publ., 2014. 112 p.
10. Sedov K.F. Vnutrizhanrovyye strategii rechevogo povedeniya: «ssora», «kompliment», «kolkost» [Intra-genre strategies of speech behavior: “quarrel”, “compliment”, “taunt”]. *Zhanry rechi*. Saratov: Kolledzh Publ., 1997. Pp. 188–195.
11. Matthiessen C.M.I.M. An introduction to functional grammar [Web Page]. Oxon & New York: Routledge, 2014. 667 p.
12. Watanabe H. Expression detecting system, expression detecting method and a program [Web Page]. US Patent 7, 546, 310, 2009. https://www.researchgate.net/publication/297753524_Genre_analysis_of_writing_tasks
13. Martin J.R., White P.R. The language of evaluation [Web Page] (Vol. 2). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. 278 p.
14. Thomson E., de Silva Joyce H., Sano M. Mapping genres, mapping culture: Japanese texts in context. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company. Tsou W., & Lin V. 2017. R. 1–27 [Web Page]. <https://doi.org/10.1075/pbns.281>
15. Halliday M.A.K. *Learning how to mean: Explorations in the development of language* [Learning how to mean: Explorations in the development of language]. Oxford: Oxford University Press, 1975. 164 p.
16. Bernshteyn N.A. *Fiziologiya dvizheniy i aktivnost'* [Physiology of movements and activity]. Moscow: Nauka Publ., 1990. 494 p.
17. Bogin G.I. Rechevoy zhanr kak sredstvo individuatsii [The speech genre as a means of individuation]. *Zhanry rechi*. Saratov: Kolledzh Publ., 1997. Pp. 12–23.
18. Gayda St. Problemy zhanra [Problems of the genre]. *Funktional'naya stilistika: teoriya stiley i ikh yazykovaya organizatsiya*. Perm', 1986. Pp. 22–29.
19. Fedosyuk M.Yu. Semantika sushchestvitel'nykh rechevoy deyatelnosti i teoriya zhanrov rechi [Semantics of nouns of speech activity and the theory of speech genres]. *Russkoye slovo v yazyke, tekste i kul'turnoy srede*. Yekaterinburg: Argo Publ., 1997. Pp. 60–73.
20. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra [Speech genre model]. *Zhanry rechi*. Saratov: Kolledzh Publ., 1997. Pp. 88–99.
21. Swales J. Genre analysis: English in academic and research settings [Web Page]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 288 p.
22. Fakhruddin W.F.W.W., Hassan H. A review of genre approaches within linguistic traditions. *LSP International Journal*. 2015. 2(2). Pp. 53–68 [Web Page]. <https://doi.org/10.11113/lspi.v2n2.28>
23. Martin J.R., White P.R. The language of evaluation [Web Page] (Vol. 2). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. 278 p.
24. Cornelius S., Cotsworth B. Genre analysis and genre-based approaches to EFL writing: A critical analysis [Genre analysis and genre-based approaches to EFL writing: A critical analysis]. *Kansai University Foreign Languages Pedagogy Forum*, 14(3), April 22, 2019. Pp. 15–21.
25. Shi L.S. Chinese EFL teachers' cognition about the potential of SFL genre-based pedagogy for teaching [Web Page]. College English writing: A case study at a university in China (Doctoral dissertation), Faculty of Social Sciences. University of Wollongong, 2015. 378 p.
26. Watanabe H. Genre analysis of writing tasks in Japanese university entrance examinations [Web Page]. *Language Testing in Asia*, 2016. 6(1). P. 4 [Web Page]. https://www.researchgate.net/publication/297753524_Genre_analysis_of_writing_tasks_
27. Tarasova I.A. Zhanr v kognitivnoy perspektive [Genre in a cognitive perspective]. *Zhanry rechi*. Saratov, 2018. No. 2 (18). Pp. 88–95.

28. *Dement'yev V.V.* «Aktualizator» i «aktualizatorstvo» v paradigme kognitivnoy genristiki [“Actualizer” and “actualization” in the paradigm of cognitive genre science]. *Zhanry rechi*. Saratov; Moscow: Labirint Publ., 2012. Vol. 8. Pp. 60–99.
29. *Slyshkin G.G.* Rechevoy zhanr: perspektivy kontseptologicheskogo analiza [Speech genre: perspectives of conceptual analysis]. *Zhanry rechi*. Saratov: Kolledzh Publ., 2005. Vol. 4. Pp. 34–50.
30. *Tyrygina V.A.* K integrativnoy kontseptsii zhanra [To the integrative concept of the genre]. *Vestnik Samarskogo gos. un-ta*. 2005. No. 4 (38). Pp. 116–126.
31. *Baranov A.G.* Kogniotipichnost' teksta. K probleme urovney abstraktsii tekstovoy deyatelnosti [Cogniotype of the text. To the problem of levels of abstraction of textual activity]. *Zhanry rechi*: sb. st. / pod red. V.Ye. Gol'dina. Saratov: Kolledzh Publ., 1997. Pp. 4–12.
32. *Zyryanov O.V.* Zhanrovaya arkhitekstual'nost' liriki kak instrument prakticheskoy poetiki [Genre architectuality of lyrics as an instrument of practical poetics]. *Zhanr kak instrument prochteniya*. Rostov n/D: Innovatsionnyye gumanitarnyye proyekty Publ., 2012. Pp. 131–150.
33. *Ufimtseva N.V.* Dinamika i variativnost' yazykovogo soznaniya: Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk [Dynamics and variability of linguistic consciousness: Abstract of thesis of Doctor of Psychology]. Moscow: Nauka Publ., 1994. 31 p.
34. *Sedov K.F.* O zhanrovoy prirode diskursivnogo myshleniya yazykovoy lichnosti [About the genre nature of discursive thinking of a linguistic personality]. *Zhanry rechi* – 2. Saratov: Kolledzh Publ., 1999. – Pp. 13–26.
35. *Vygotskiy L.S.* *Myshleniye i rech'* [Thinking and Speech]. Izd. 5. Moscow: Labirint Publ., 1999. 352 p.
36. *Vygotskiy L.S.* *Izbrannyye psikhologicheskiye issledovaniya: Myshleniye i rech'. Problemy psikhologicheskogo razvitiya rebenka* [Selected Psychological Research: Thinking and Speech. Problems of the psychological development of the child]. Moscow: Izd-vo Akad. Ped. nauk RSFSR, 1956. 519 p.
37. *Gorelov I.N.* *Izbrannyye trudy po psikholingvistike* [Selected works on psycholinguistics]. Moscow, 2003. 317 p.
38. *Zimnyaya I.A.* Psikholingvisticheskaya skhema smyslovogo vospriyatiya [Psycholinguistic scheme of semantic perception]. *Smyslovoye vospriyatiye rechevogo soobshcheniya*. Moscow: Nauka Publ., 1976. 263 p.
39. *Novikov A.I.* Znaniya v sistemakh obshcheniya [Knowledge in communication systems]. *Lingvisticheskaya pragmatika i obshcheniye s EVM*. Moscow, 1989. Pp. 58–103.
40. *Isenina Ye.I.* *Doslovesnyy period razvitiya rechi u detey* [The literal period of the development of speech in children]. Saratov: Izd-vo Saratovskogo un-ta, 1986. 163 p.
41. *Leont'yev A.N.* *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat Publ., 1977. 297 p.
42. *Zhinkin N.I.* *Yazyk, rech', tvorchestvo: izbrannyye trudy* [Language, speech, creativity: selected works]. Moscow: Labirint Publ., 1998. 368 p.
43. *Gasparov B.M.* *Yazyk, pamyat', obraz. Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya* [Language, memory, image. Linguistics of linguistic existence]. Moscow: Novoye literaturnoye obozreniye Publ., 1996. 352 p.
44. *Bakhtin M.M.* Problema rechevykh zhanrov [The problem of speech genres]. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moscow: Iskustvo Publ., 1979. Pp. 237–280.
45. *Dement'yev V.V.* Faticheskiye i informativnyye kommunikativnyye zamysly i kommunikativnyye intentsii: problemy kommunikativnoy kompetentsii i tipologiya rechevykh zhanrov [Fatic and informative communicative intentions and communicative intentions: problems of communicative competence and typology of speech genres]. *Zhanry rechi*. Saratov: Kolledzh Publ., 1997. Pp. 34–44.

46. *Lakoff J.* Cognitive Semantics. Meaning and Mental Representations. Bloomington, 1988. Pp. 78–106.
47. *Lakoff George & Mark Johnson.* Metaphors We Live by [Web Page]. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 191 p.
48. *Van Deyk T.A.* *Mezhdistsiplinarnoye issledovaniye global'nykh struktur diskursa, vzaimodeystviya i poznaniya* [An interdisciplinary study of the global structures of discourse, interaction and cognition]. Nal'dviyg, 1980. Pp. 65–67.
49. *Paducheva Ye.V., Vinogradov V.V.* Nauka o yazyke khudozhestvennoy prozy [The science of the language of fiction]. *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka.* 1995. Vol. 54. No. 3. Pp. 39–48.
50. *Dement'yev V.V., Sedov K.F.* *Sotsiopragmaticheskiy aspekt teorii rechevykh zhanrov* [The sociopragmatic aspect of the theory of speech genres]. Saratov: Kolledzh Publ., 1998. 123 p.
51. *Zakharova Ye.P.* Kommunikativnaya norma i rechevye zhanry [Communicative norm and speech genres]. *Zhanry rechi: sbornik nauch. statey.* Saratov: Kolledzh Publ., 1999. 300 p.
52. *Benvenist E.* *Obshchaya lingvistika* [General Linguistics]. Moscow: Progress Publ., 1974. 448 p.
53. *Azarova L.A., Syatkovskiy V.A.* *Psikhologiya deviantnogo povedeniya* [Psychology of deviant behavior]. Minsk: GIUST BGU Publ., 2009. 164 p.
54. *Romanova N.N., Filippov A.V.* *Slovar'. Kul'tura rechevogo obshcheniya: etika, pragmatika, psikhologiya* [Dictionary. Culture of verbal communication: ethics, pragmatics, psychology]. Moscow: Nauka Publ., 2009. 304 p.
55. *Fromm E.* *Dusha cheloveka, yeyo sposobnost' k dobru i zlu* [The human soul, its ability to good and evil]. Moscow: AST, Astrel', 2010. 256 p.

Original article submitted 05.04.2020

Revision submitted 12.05.2020