

УДК 81'42

МОДЕЛИ РОЛЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ УСТНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

И. В. ТОЛСТОНОГОВА¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

Исследуется процесс взаимодействия участников устного академического дискурса, его слагаемых и детерминантов. Выявляются и описываются коммуникативные роли преподавателя и студентов, систематизируются закономерности их речевого поведения, выстраиваются соответствующие модели. Каждая модель ролевого взаимодействия участников устного академического дискурса подробно анализируется с точки зрения ее структуры, интенции коммуникантов, средств языковой и речевой репрезентации, частотности использования, объема речевой продукции коммуникантов. Материал исследования – записи практических занятий по английскому языку.

Ключевые слова: устный академический дискурс; коммуникативная роль; взаимодействие; модель; структура; языковые средства; речевой акт.

МАДЭЛІ РОЛЕВАГА ЎЗАЕМАДЗЕЯННЯ ЎДЗЕЛЬНІКАЎ ВУСНАГА АКАДЭМІЧНАГА ДЫСКУРСУ

І. В. ТАЛСТАНОГАВА^{1*}

^{1*}Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, пр. Незалежнасці, 4, 220030, г. Мінск, Беларусь

Даследуецца працэс узаемадзеяння ўдзельнікаў вуснага акадэмічнага дыскурсу, яго складнікаў і дэтэрмінантаў. Выяўляюцца і апісваюцца камунікатыўныя ролі выкладчыка і студэнтаў, сістэматызуюцца заканамернасці іх маўленчых паводзін, будуюцца адпаведныя мадэлі. Кожная мадэль ролевага ўзаемадзеяння ўдзельнікаў вуснага акадэмічнага дыскурсу падрабязна аналізуецца з пункта гледжання яе структуры, інтэнцыі камунікантаў, сродкаў моўнай і маўленчай рэпрэзентацыі, частотнасці выкарыстання, аб'ёму маўленчай прадукцыі камунікантаў. Матэрыял даследавання – запісы практычных заняткаў па англійскай мове.

Ключавыя словы: вусны акадэмічны дыкурс; камунікатыўная роля; узаемадзеянне; мадэль; структура; моўныя сродкі; маўленчы акт.

MODELS OF ROLE INTERACTION IN ORAL ACADEMIC DISCOURSE

I. V. TOLSTONOGOVA^a

^aBelarusian State University, 4 Niezaliežnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

The article is devoted to the study of the process of interaction in oral academic discourse, its components and determinants, to the identification and description of communicative roles of a teacher and students, to the systematization

Образец цитирования:

Толстоногова ИВ. Модели ролевого взаимодействия участников устного академического дискурса. *Журнал Белорусского государственного университета. Филология*. 2018;3: 59–70.

For citation:

Tolstonogova IV. Models of role interaction in oral academic discourse. *Journal of the Belarusian State University. Philology*. 2018;3:59–70. Russian.

Автор:

Ирина Викторовна Толстоногова – старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации факультета журналистики.

Author:

Irina V. Tolstonogova, senior lecturer at the department of English language and speech communication, faculty of journalism. irina.tolstonogova.87@mail.ru

of their speech behaviour patterns and to the construction of corresponding models. Each model of role interaction is analyzed from the point of view of its structure, intentions of communicants, means of linguistic and speech representation, frequency of use and speech product volume of communicants. The material of the study is scripts of practical classes in English.

Key words: oral academic discourse; communicative role; interaction; model; structure; linguistic means; speech act.

Введение

Устный академический дискурс интерактивен по своей сути. Однако в лингвистике отдается предпочтение изучению ситуаций монологического характера, что обусловлено предсказуемостью действий адресанта и адресата в таких ситуациях по сравнению с непредсказуемыми, спонтанными, неподготовленными диалогами и тем более полилогами. Комплексное исследование устного академического дискурса с фокусом внимания на взаимодействии коммуникантов является важным и необходимым в настоящее время. Соответственно, **актуальность** данного исследования определяется недостаточной разработанностью **проблемы интеракции** коммуникантов в устном академическом дискурсе, неполным систематическим описанием **лингвокоммуникативных закономерностей** данной интеракции, а также необходимостью изучения **реальных дискурсов** и разработки **реальных моделей взаимодействия** в целях тщательного исследования коммуникативных процессов изучаемого дискурса и применения полученных результатов в образовательном процессе.

Изучение академической коммуникации – сравнительно молодое, но весьма актуальное направление лингвистических исследований. Уже довольно подробно изучены такие стороны академического дискурса, как его институциональный характер и ценности (Я. В. Зубкова), концепты (В. В. Максимов, Е. В. Найден, А. Н. Серебренникова), стратегии (Г. В. Димова, Е. Ю. Дьякова), интонационные особенности (М. Ю. Кушнир, А. Ю. Цымбал), эмоциональные характеристики (К. М. Шилихина), лингвосомиотическая система (Т. Н. Астафурова, И. К. Кириллова, А. В. Олянич), а также характерные черты академической коммуникации в различных странах (Н. Г. Бурмакина, Т. Я. Заглядкина, Ю. А. Мелихан, И. А. Стернин и др.). Развивается жанроведческое направление исследования академического дискурса, рассматривающее характеристики разных жанров и форматов, функционирующих внутри и вне пространства университета (К. С. Ращупкина, Т. А. Филоненко, Ю. Е. Чубарова и др.). Исследуются различные стороны коммуникативного поведения участников академического дискурса – студентов, преподавателей, администрации и т. д. (Т. В. Демидова, О. В. Сергеева, М. С. Силантьева, Ю. С. Фомина и др.). Академическая коммуникация широко изучается и зарубежными лингвистами. В США исследованию академического дискурса посвящены работы А. Морейнен, Р. Симпсон, Дж. М. Суэйльса, Э. Шлифа и других авторов; в Германии – труды Б. Висманн, Я. Кизендаль, Х. Лимберга, А. Реддер, В. Цегерс и др.

Целью настоящего исследования является выявление и описание лингвокоммуникативных моделей ролевого взаимодействия *преподаватель – студент(ы)* в рамках устного академического дискурса.

Для достижения поставленной цели ставятся следующие **задачи**: 1) выявить пары коммуникативных ролей взаимодействия *преподаватель – студент(ы)* с учетом разных коммуникативных ситуаций устного академического дискурса; 2) определить структуру различных моделей взаимодействия *преподаватель – студент(ы)*, в основу которых легли выявленные пары коммуникативных ролей; 3) описать средства языкового выражения моделей ролевого взаимодействия *преподаватель – студент(ы)*; 4) установить речевые акты, при помощи которых репрезентируются модели ролевого взаимодействия *преподаватель – студент(ы)*.

Материалом для данного исследования выступает корпус устных академических текстов, полученный путем диктофонной записи практических занятий по английскому языку со студентами первого и второго курсов неязыковых специальностей различных учреждений высшего образования Республики Беларусь.

Настоящая работа выполнена в русле лингвистики дискурса с привлечением в качестве основных исследовательских методов транскрибирования, анализа коммуникативных ролей, анализа речевых актов, описательного метода, а также моделирования дискурса.

Результаты и обсуждение

В лингвистике сложилось традиционное понимание ролевой структуры коммуникации, в которой участвуют две основные прагматические категории, две базовые роли – говорящий и слушающий (пишущий и читающий). Изучение участников общения в рамках устного академического дискурса (да-

лее – УАД) вполне может укладываться в данную традиционную схему коммуникации. Однако следует учитывать тот факт, что всякая коммуникативная ситуация диктует свой стиль коммуникативного поведения и действий: в каждой из них преподаватель и студенты по-разному «подают» себя, а если эта самоподача неадекватна, взаимодействие затруднено.

Вслед за И. А. Стерниным под **коммуникативной ролью** мы понимаем поведение человека в той или иной коммуникативной ситуации; образ, который создается человеком в процессе общения для достижения определенной цели. Коммуникативная роль складывается из определенных действий, набора жестов, фраз, интонаций, внешности и даже одежды [1, с. 70–71]. Основными компонентами теории ролей являются субъект, объект коммуникации и коммуникативная ситуация, которые совместно уточняют ролевые проявления личности в интеракции [2].

Репертуар коммуникативных ролей гораздо шире, чем набор социальных ролей [1, с. 71]. Так, преподаватель и студенты – это в первую очередь **социальные роли**, связанные с конкретным набором обязанностей и прав. За ними закреплена целая совокупность **коммуникативных ролей**. Отношения социальных и коммуникативных ролей близки и взаимообусловлены в ситуации академической коммуникации. Однако кажущаяся близость между ними не должна заслонять их различия, особенно проявляющиеся в интерактивном плане, когда в процессе общения деятельность исполнителей данных ролей неодинакова [3, с. 15].

Коммуникативная роль – категория парная: каждой роли преподавателя соответствует определенная роль студента (студентов). При всем своем разнообразии набор коммуникативных ролей достаточно четко очерчен. Для изучаемого дискурса это следующие пары коммуникативных ролей:

- 1) инициатор – принимающие инициативу (начало интеракции);
- 2) супервизор – отвечающий (проведение контрольных процедур);
- 3) информатор – воспринимающие (объяснение нового материала);
- 4) организатор – исполнители (организация учебно-практической деятельности студентов);
- 5) наблюдатель – активные коммуниканты (самостоятельная парная или групповая работа студентов).

Речевая деятельность преподавателя и студентов в зависимости от того, какие коммуникативные роли они играют в данной коммуникативной ситуации, осуществляется по определенным моделям. Каждая из них имеет ряд особенностей в плане структуры, интенций, реализуемых средств языковой и речевой репрезентации, частотности использования, объема речевой продукции коммуникантов. Далее рассмотрим специфику каждой из выделенных моделей.

Модель взаимодействия *инициатор – принимающие инициативу*

Данный тип ролевой интеракции реализуется в ситуации перехода от предкоммуникативной фазы общения к непосредственному взаимодействию. **Цель инициатора** – организация рабочей атмосферы, формирование толерантной и комфортной образовательной среды, создание необходимого коммуникативного контекста, установление и поддержание контакта. **Цель принимающих инициативу** – показать готовность к работе.

Структура модели *инициатор – принимающие инициативу* включает в себя следующие компоненты: приветствие, сообщение темы, приглашение к совместной деятельности. Кроме того, могут присутствовать такие дополнительные компоненты, как обсуждение мировых и национальных событий, решение организационных вопросов и др. Рассмотрим подробнее каждый из названных компонентов.

Реализация компонента *приветствие* обычно проходит в ритуализованной форме. **Инициатор** здоровается со студентами, используя этикетные слова и обороты: *Hello!; Hey!; Good morning!; How are you?; Nice to see you; Glad to see you*. К этим словам могут присоединяться обращения: *everyone, guys, Ann*.

На уровне речевых актов реализация коммуникативной роли **инициатора** в этом компоненте происходит через экспрессивы, которые выражают эмоциональное состояние преподавателя (вежливость, радость от встречи со студентами и др.). Экспрессивы могут сопровождаться *вокалом*, который обозначает обращение преподавателя к студентам, разрешение участия в дискурсе, привлечение внимания и др.

Принимающие инициативу реагируют вставанием, что выражает ответное приветствие и готовность к взаимодействию, и иногда произносят хором ответную реплику типа *Fine, thank you! And what about you?* Иными словами, реакция принимающих инициативу преимущественно невербальная (вставание), но иногда она может сопровождаться ответными экспрессивами.

Компонент *сообщение темы* применяется **инициатором** для того, чтобы определить тему занятия, создать установку на восприятие материала и сконцентрировать внимание студентов. Данный компонент вербально проявляется в использовании конструкции *be going to*, слов *today (today's)* и *topic*:

And today we're going to work with... eh... technical English and... eh... to revise grammar 'А сегодня мы поработаем с... эээ... техническим английским и... эээ... повторим грамматику'.

На уровне речевых актов реализация коммуникативной роли **инициатора** в этом компоненте происходит через **к о н с т а т и в ы**, которые выражают утверждение, констатацию факта. Реакция **принимающих инициативу** невербальная.

Приглашение к совместной деятельности осуществляется через использование **инициатором** повелительного наклонения с глаголом *let* и инклюзивным местоимением *us*. Наличие инклюзивных местоимений является важным сигналом взаимодействия говорящего с целевой аудиторией [4] и указывает на активный совместный процесс познания и стремление к кооперации, так как предполагает коммуникативную и деятельностьную общность студентов и преподавателя в сфере близких, дружеских отношений взаимопонимания и взаимовыручки: *So let's begin* 'Итак, начнем'.

На уровне речевых актов реализация коммуникативной роли **инициатора** в этом компоненте происходит через директивный речевой акт – **и н в и т и в**, который выражает приглашение приступить к занятию. Используя инвитив, а не, например, требование, преподаватель ограничивает область прямого директивного воздействия и осуществляет побуждение косвенным путем. Реакция **принимающих инициативу** невербальная.

Далее рассмотрим дополнительные компоненты, которые также входят в структуру модели *инициатор – принимающие инициативу*, но присутствовали не на всех проанализированных занятиях.

В основе дополнительного компонента *обсуждение мировых и национальных событий* лежит ряд вопросно-ответных единств, которые развертываются в достаточно длинный полилог, содержащий общие и специальные вопросы преподавателя и краткие ответы студентов. При этом в речи всех коммуникантов присутствует большое количество устно-разговорных элементов, таких как разговорные слова (*yeah, cool*), явления хезитации (вокализация *eh*, незаконченные высказывания), реплики-реакции (междометия *wow, ah* со значением удивления и восторга), неполные предложения («потеря» подлежащего, конструкций *there is / there are*, вспомогательного глагола и др.), наложение реплик коммуникантов, наличие реплик-подхватов, паралингвистические компоненты (смех). Такое разнообразие устно-разговорных элементов говорит о том, что компонент *обсуждение мировых и национальных событий* представляет собой непринужденный и естественный разговор, в котором студенты свободно выражают свое эмоциональное отношение к происходящему.

На уровне речевых актов реализация коммуникативной роли **инициатора** в этом компоненте происходит через **и н т е р р о г а т и в ы**, с помощью которых преподаватель пытается «разговорить» студентов и тем самым создать комфортную атмосферу для дальнейшего взаимодействия. **Принимающие инициативу** реагируют с помощью **к о н с т а т и в о в**, коммуникативно-интенциональное содержание которых заключается в утверждении, констатации факта либо в выражении мнения по тому или иному обсуждаемому событию.

В основе дополнительного компонента *решение организационных вопросов* (например, выяснение, кто отсутствует и почему) также лежит ряд вопросно-ответных единств. Однако в отличие от предыдущего компонента данные единства не развертываются в полилог и не включают большого количества устно-разговорных элементов, а представляют собой краткий диалог, состоящий из специальных вопросов преподавателя и кратких ответов студента, обычно дежурного.

На уровне речевых актов реализация коммуникативной роли **инициатора** в этом компоненте происходит через **и н т е р р о г а т и в ы**, которые представляют собой организационные вопросы, направленные не только на получение преподавателем определенной информации, но и на создание рабочей атмосферы на занятии. **Принимающие инициативу** реагируют с помощью **к о н с т а т и в о в**, которые выражают утверждение, суждение студента, констатацию факта по решаемому организационному вопросу.

Частотность использования модели *инициатор – принимающие инициативу* составляет 100 %, на всех проанализированных занятиях в той или иной мере наблюдалась ее реализация. Соотношение объема речевой продукции (количество реплик) преподавателя и студентов составил 68,4 и 31,6 % соответственно.

Модель взаимодействия супервизор – отвечающий

Данный тип ролевого взаимодействия реализуется в коммуникативной ситуации обобщения учебного материала. В качестве примера можно привести опрос, эвристическую беседу, обобщающее повторение, работу на послетекстовом этапе, обсуждение просмотренного видеоролика, т. е. речь идет о коммуникативной ситуации, когда преподаватель выясняет, насколько успешно учебный материал был понят студентами, фактически правильно зафиксирован, адекватно воспринят.

Цель супервизора – контроль, оценка и коррекция деятельности студентов. **Цель отвечающего** – демонстрация уровня усвоения пройденного материала.

Структура модели *супервизор – отвечающий* включает в себя следующие компоненты: запрос информации, получение информации, оценивание.

Реализацию компонента *запрос информации* осуществляет супервизор, который задает вопросы студентам. При этом используется весь спектр вопросительных конструкций:

- специальные вопросы (51,9 % вопросительных конструкций): *So what is a colour wheel? When do we use it?* ‘Итак, что такое «цветовое колесо»? Когда мы используем его?»;
- общие вопросы (18,8 %): *Do you understand why?* ‘Вы понимаете почему?»;
- альтернативные вопросы (1,4 %): *Is it «a lot of words» or «sent to prison»?* ‘Какой вариант: «a lot of words» или «sent to prison»?»;
- разделительные вопросы (1,3 %): *Some of these words... eh... mmm... sound familiar, don't they?* ‘Некоторые из этих слов... эээ... ммм... кажутся знакомыми, не так ли?»;
- вопросы к подлежащему (2,3 %): *Who has translated this word at home?* ‘Кто перевел это слово дома?»

При реализации компонента *запрос информации* отмечается высокая частотность **эллиптических вопросительных предложений** (24,3 %) с пропуском подлежащего, конструкций *there is / there are*, вспомогательного глагола и т. д. Эти конструкции предназначены для экономии речевых средств, большинство из них понятны только в определенном контексте и типизированной ситуации занятия, когда достаточно вербализации немногих ключевых компонентов, чтобы осуществить коммуникацию.

Часто вопросительные конструкции сопровождаются **обращениями**, которые используются **супервизором** для побуждения к ответу определенных студентов. Практически во всех случаях это **обращения по имени**, что является показателем профессиональной компетенции преподавателя, обнаруживает его искреннюю заинтересованность в успехах студентов, веру в их возможности: *What do you mean by intelligence, Ann?* ‘Что вы понимаете под термином «интеллект», Анна?»

Компонент *запрос информации* может содержать побуждение в форме **повелительного наклонения**, которое помогает активизировать внимание и умственную деятельность студента, например, чтобы он вспомнил больше деталей, быстрее отвечал, не подсматривал при ответе, сконцентрировал внимание на чем-либо и т. д. В большинстве случаев данное побуждение представлено инфинитивом глагола без частицы *to* (часто в комбинации с междометием *please*, которое несколько смягчает прямое побуждение).

На уровне речевых актов реализация коммуникативной роли **супервизора** в компоненте **запрос информации** происходит через **интеррогативы**, с помощью которых преподаватель проверяет уровень усвоения студентами пройденного теоретического материала, качество выполнения индивидуальных и коллективных заданий, узнает личное мнение студента по той или иной проблеме, и, реже, **директивы** (требование и просьба), с помощью которых преподаватель активизирует внимание и текущую деятельность студента (студентов) во время осуществления контрольных мероприятий.

Как интеррогативы, так и директивы могут сопровождаться вокативом, который выражает обращение преподавателя к конкретному студенту во время осуществления контрольных мероприятий.

Компонент *получение информации* представляет собой обязательную реакцию отвечающего на вопросы и побуждения супервизора. Реализация данной задачи происходит обычно через следующие средства:

- краткие неразвернутые ответы, с помощью которых выражаются утверждения, суждения студента, констатируются факты и которые на уровне речевых актов представлены **констативами** (*Teacher: What is the function of blood in the respiratory?..* ‘**Преподаватель**: Какова роль крови в дыхательной?..’ (запрос информации). – *Student: Eh... it transport oxygen to-o-o all tissues* ‘**Студент**: Эээ... она транспортирует кровь ко-о-о всем тканям’ (получение информации). – *Teacher: To all tissues of the body. Ok. Good* ‘**Преподаватель**: Ко всем тканям организма. Хорошо’ (оценивание);
- развернутые ответы с использованием доказательств, которые на уровне речевых актов представлены **аргументативами** (по классификации А. А. Романова [5]) и интенционально обусловлены намерением студента убедить в истинности сообщаемого, обосновать какую-либо мысль или действие, разъяснить что-либо и т. д.: *Teacher: Do you have linguistic intelligence?* ‘**Преподаватель**: А у вас есть лингвистические способности?’ (запрос информации). – *Student: I think yes, because I like languages. And I am good at languages. English was my favourite subject at school. A-a-and now it's also one of my favourite subjects* ‘**Студент**: Думаю, да, потому что мне нравятся языки. И языки даются мне легко. Английский был моим любимым предметом в школе. И сейчас это один из моих любимых предметов’ (получение информации). – *Teacher: Good! I agree with you* ‘**Преподаватель**: Хорошо! Я согласна с вами’ (оценивание);

• повествование, рассказ или презентация по той или иной проблеме, которые представлены преподавателю и одноклассникам в виде последовательности образов и которые на уровне речевых актов выражаются *нарративами* (по классификации А. А. Романова [5]): *Teacher: Who can give an example? 'Преподаватель: Кто может привести пример?' (запрос информации). – Student: For example, eh... my teacher of English, till the 8th form, didn't praise me at all. She thought I was stupid, and I was very bad at English. And then I studied one year at... mmm... special school. I worked hard... hard... at my English there. My new teacher liked and praised me a lot. And I was interested in English more and more 'Студент: Например... эээ... моя учительница английского, до 8-го класса, совсем меня не хвалила. Она считала меня глупой, и я не успевала по английскому. А потом в течении года я занималась в... ммм... специализированной школе. И особое внимание я уделяла английскому. Моя новая учительница меня хвалила. И мне становилось все интереснее' (получение информации). – Teacher: So it's an example from the life. Good 'Преподаватель: Итак, это пример из жизни. Хорошо' (оценивание).*

Компонент *получение информации* характеризуется наличием большого количества явлений *хезитации*, которые дают возможность отвечающему сделать паузу, подобрать нужное слово и сформулировать мысль для поддержания дальнейшего общения. Такого рода явления реализуются почти автоматически. Следует отметить, что для изучаемого типа дискурса характерен весьма широкий спектр явлений *хезитаций*: *вокализация* (*eh, ah, mmm*), *удлинение звуков*, *лексико-семантические паузы* типа *well, I don't know*, *непреднамеренные повторы частей слов*, а также *целых слов и словосочетаний*, *незавершенные высказывания*, *самокоррекция*. Во время *хезитации* наблюдаются также *паралингвистические изменения*: *понижается громкость речи* отвечающего.

В компоненте *получение информации* отмечено также наличие достаточно большого количества **вводных конструкций**, функции которых довольно разнообразны: *выражение субъективного отношения* отвечающего к сообщаемому (*to my mind, I think, I guess, as for me*), *оценки достоверности информации* (*of course*), *смысловой связи* данного высказывания с предыдущими или последующими (*as I said, first of all*), *введение примеров* (*for example, in other words*), *обозначение важности* и др.

Существенной особенностью компонента *получение информации* являются *грамматические, лексические и фонетические неточности* в речи отвечающего, которые в большинстве случаев исправляются преподавателем либо самим студентом после замечания.

Преподаватель должен обязательно оценить деятельность студентов, иначе им будет непонятно, как работать дальше. Компонент *оценивание* обычно представляет собой *вербальное определение уровня учебных достижений* отвечающих. Для этого супервизор использует преимущественно *однообразные средства*, которые, с нашей точки зрения, не дают возможности студентам видеть конкретные результаты их деятельности: **специальные оценочные слова** (*ok, good, great, right*), **реплики-реакции** (междометия *uh-huh, aha, ah, oh* и реплики типа *I see*), **повтор слов студента**, **явление принятия** (*yes, yeah*) / **непринятия** (*no, I don't agree*) **ответа студента**. Во время оценивания наблюдаются также *паралингвистические изменения*: *увеличивается громкость речи супервизора*.

Часто оценивание включает в себя *благодарность*, которая выражается достаточно сдержанно, в основном короткой фразой *Thank you (very much)*. Мотивационная роль реплик благодарности не вызывает сомнения, так как они позволяют отвечающему поверить в свои силы и почувствовать себя более уверенно. Выражение благодарности сопровождается также *восклицательной интонацией*.

На уровне речевых актов реализация коммуникативной роли супервизора в этом компоненте проявляется в использовании речевого акта *оценки* (по классификации Дж. Синклера и М. Култарда – *evaluate* [6], по классификации Т. Ангеловой – *оценка* [7]), с помощью которого преподаватель определяет уровень учебных достижений студентов. Оценка часто комбинируется с *экспрессивом*, который выражает эмоциональное состояние преподавателя (*благодарность за правильный ответ, хорошую работу и др.*).

Результаты анализа показали, что модель *супервизор – отвечающий* является самой частотной в изучаемом типе дискурса.

Внутри данной модели целесообразно выделить три ее подтипа, основанных на реакции отвечающих. В первом подтипе отвечающий реагирует на стимул супервизора с помощью *констативов*. В данном случае соотношение объема речевой продукции (количества реплик) преподавателя и студентов составляет 63,2 и 31,8 % соответственно. Наблюдается явная диспропорция в сторону преподавателя. Это объясняется тем, что студенты чаще дают краткий, неразвернутый ответ, а супервизор, в свою очередь, вынужден задавать дополнительные вопросы, подсказывать, приводить собственные примеры, дополнять ответ студента, делать заключение, т. е. различными способами помогать студентам отвечать на вопросы.

Во втором подтипе рассматриваемой модели отвечающий реагирует на стимул супервизора с помощью *аргументативов*. В данном варианте объем речевой продукции (количество реплик) препода-

вателя и студентов практически равен и составляет 50,6 и 49,4 % соответственно. Это объясняется тем, что студенты дают более развернутые ответы, чем в первом случае, используя доказательства. Однако супервизор все еще играет значительную роль в данном взаимодействии.

В третьем подтипе модели отвечающий реагирует на стимул супервизора с помощью *на р р а т и в о в*. В данном случае соотношение объема речевой продукции (количество реплик) преподавателя и студентов составляет 34,8 и 65,2 % соответственно. Роль супервизора сводится к минимуму и ограничивается лишь краткими комментариями и оцениванием.

Модель взаимодействия *информатор – воспринимающие*

Данный тип ролевого взаимодействия реализуется в ситуации, когда происходит объяснение нового материала. **Цель информатора** – сообщение студентам информации о фактах и событиях объективной реальности. При этом преподаватель одновременно влияет на возможные будущие действия студентов, изменяет их информационное состояние. **Цель воспринимающих**, соответственно, заключается в восприятии и последующем усвоении предоставленной преподавателем информации.

Структура модели *информатор – воспринимающие* включает в себя следующие компоненты: вступление, сообщение информации, обратная связь. Рассмотрим подробнее каждый из названных компонентов.

На основе компонента *вступление у воспринимающих* формируются ожидания от дальнейшего развертывания дискурса. Компонент *вступление* включает одно, реже два предложения и реализуется обычно через следующие средства:

- **односоставные назывные предложения**, в которых **информатор** называет обсуждаемый предмет или явление без использования глагола: *Headline style* ‘Стиль заголовков’;
- глаголы в форме **повелительного наклонения с глаголом *let* и инклюзивным местоимением *us***, с помощью которого **информатор** приглашает студентов к совместному процессу ознакомления с тем или иным предметом или явлением: *Now let's continue. Today we'll speak about types of journalism* ‘Сейчас давайте продолжим. Сегодня мы поговорим о типах журналистики’;
- **предложения с конструкцией *there is / there are***, которую **информатор** употребляет для выражения наличия какого-либо факта или явления, еще неизвестного студентам: *Eh... there is a problem of giving the definition of definition... sorry... of intelligence* ‘Эээ... существует проблема в определении термина «определение»... извините... термина «интеллект»’.

На уровне речевых актов компонент *вступление* реализуется через *з а ч и н* – речевой акт, с помощью которого привлекается внимание к определенной проблеме (по классификации Дж. Синклера и М. Култарда – *starter* [6], по классификации Т. Ангеловой – начало, зачин [7]). Реакция **воспринимающих** невербальная.

Реализация компонента *сообщение информации* может осуществляться тремя различными способами.

Первый способ – передача студентам готовой информации. **Информатор** использует **развернутое нарративное высказывание** в форме рассказа, рассуждения, описания. Эта информация обычно представляет собой заранее подготовленное и обработанное преподавателем сообщение, на построение которого (структура предложений, выбор лексики, жанровое оформление) влияет уровень подготовленности **воспринимающих**.

Иногда передача студентам готовой информации может представлять собой и не запланированные заранее фрагменты текста: это справочная информация, актуальная в конкретный момент взаимодействия коммуникантов, например разъяснение значения незнакомой лексической единицы во время ответа студента.

На уровне речевых актов компонент *сообщение информации* в рассматриваемом случае проявляется в использовании преподавателем *на р р а т и в о в*.

Второй способ реализации данного компонента (наиболее частотный) – сообщение студентам источника информации. **Информатор** использует следующие средства:

- использование глаголов в форме **повелительного наклонения**, которое в большинстве случаев представлено инфинитивом глагола без частицы *to*, что выражает требование или просьбу (в последнем случае наблюдается также использование междометия *please*, которое несколько смягчает прямое побуждение к действию): *Now let's continue. Today we'll speak about types of journalism* ‘Сейчас давайте продолжим. Сегодня мы поговорим о типах журналистики’ (вступление). *So page 9. Please read the introduction by yourself* ‘Итак, страница 9. Пожалуйста, прочитайте самостоятельно вводную часть’ (сообщение информации);
- **сложное дополнение (*complex object*)**, которое выражает косвенное побуждение к ознакомлению с источником информации (*I'd like you to do smth, I want you to do smth* и др.), т. е. преподаватель

использует не повелительное, а изъявительное наклонение, что смягчает категоричность требования, увеличивает степень вежливости: *Different scientists, different famous people, give different definitions of intelligence. I'd like you now to read a text about the definition of intelligence and see, what the problem is, and what definitions... And see, how the... eh... how intelligence can be defined. Open your books at page 45* 'Разные ученые, разные известные люди дают разные определения термину «интеллект». Я бы хотела, чтобы вы сейчас прочитали текст об определении термина «интеллект» и посмотрели, в чем заключается проблема и какие определения... И посмотрели, как... эээ... какие определения интеллекта существуют. Откройте ваши учебники на странице 45';

• **модальные маркеры** *need, have to, should* и другие, с помощью которых преподаватель дает студентам инструкции по работе с источником информации: *We're going to watch a video that will help us discover some useful words. After watching you should do the test. So now find exercise number 7 and look through the questions of the test* 'Мы посмотрим видео, которое поможет нам узнать несколько полезных слов. После просмотра вам нужно будет выполнить тест. Поэтому сейчас найдите упражнение номер 7 и посмотрите вопросы теста'.

На уровне речевых актов компонент *сообщение информации* в этом случае проявляется в использовании преподавателем различных директивных речевых актов (требование, просьба или инструктив), которые направлены на максимальную активизацию внимания и умственной деятельности студентов.

Третий способ (наименее частотный) – добавление новой информации к уже известной. В этом случае используются **вопросно-ответные единства**, содержащие общие и специальные вопросы преподавателя, которые выделяются интонационно, и краткие ответы студентов, которые зачастую дополняются комментариями преподавателя. Иными словами, **информатор** предполагает, что **воспринимающие** уже частично знакомы с новым материалом (например, студенты это уже изучали на других предметах или знают из личного опыта). Развитие дискурса в этом случае происходит на основе чередования известной и неизвестной информации: *Teacher: «A dunce» means... eh... a person who's not intelligent, stupid. Тупица. Eh... «a menial type of job»* [пишет на доске]. *So what kind of job is it? – Student 1: Интеллектуальная, умственная. – Teacher: It's not mental, it's menial. An office guard is a menial type job. – Student 2: Maybe it's a job that doesn't require any specific qualification. – Teacher: Uh-huh. And which is not... eh... valued much. So «menial» means «черная, не требующая высокого мастерства»* 'Преподаватель: «A dunce» означает... эээ... неразумный человек, глупый человек. Тупица. Эээ... «a mental type of job» [пишет на доске]. Итак, это какая работа? – Студент 1: Интеллектуальная, умственная. – Преподаватель: Не «mental», а «menial». Охранник – это «menial» работа. – Студент 2: Может, это работа, которая не требует специальной квалификации. – Преподаватель: Угу. И которая не... эээ... очень ценится. Итак, «menial» означает «черная», не требующая высокого мастерства'.

На уровне речевых актов компонент *сообщение информации* в этом случае проявляется в использовании преподавателем **интеррогативов**, с помощью которых происходит выяснение фоновых знаний студентов, и **констативов**, с помощью которых дополняются и уточняются их ответы. Студенты употребляют **констативы**, которые сообщают о фактах или описывают ситуацию, обстоятельства и т. д.

Во всех перечисленных ситуациях (при передаче готовой информации, сообщении источника информации, добавлении новой информации к уже известной) для речи преподавателя характерны некоторые особенности:

• преподаватель делает акценты для выделения главного в общем потоке информации: использует **намеренные повторы** и такой паралингвистический элемент, как **логическое выделение** голосом ключевых моментов, просит воспринимающих записать и подчеркнуть важную информацию;

• информатор использует внутрифразовые и межфразовые **кодовые переключения** (с английского языка на русский) для объяснения языковых особенностей и трудностей, а также для перевода незнакомых слов и словосочетаний, что делается сознательно для экономии времени и речевых усилий;

• преподаватель использует достаточно большое количество **инклюзивных местоимений** *we, us, our*. Наличие данных лингвистических средств указывает на активный совместный процесс познания. В данном случае также наблюдается явление переноса некоторых особенностей национального коммуникативного стиля одного языкового сообщества на другое. Речь идет о белорусской культуре, представителям которой присущи коллективизм в поведении, совместная, интегративная стратегия, осознание себя частью коллектива, солидарность, общность с остальными. Именно поэтому в речи преподавателя достаточно много инклюзивных местоимений, что нехарактерно для Великобритании, которая относится к индивидуалистскому типу культуры [8].

Акт передачи информации предполагает и процесс декодирования сообщения, который определяется восприятием студентов. Далее следует вербальная и невербальная реакция **воспринимающих** –

обратная связь, – которая делает взаимодействие рассматриваемой пары коммуникативных ролей двусторонним процессом. Наличие обратной связи позволяет преподавателю контролировать результаты своего речевого воздействия на студентов, диагностировать понимание сообщаемой информации и т. д.

Реализация обратной связи обычно проходит с использованием следующих средств:

- **оборотов**, которые указывают на то, что речь идет о собственном мнении воспринимающего, например *to my mind, I think, I guess, as for me* и др. На уровне речевых актов компонент *обратная связь* в этом случае проявляется в использовании констативов, с помощью которых студент выражает свою позицию по поводу полученной информации, и аргументативов, с помощью которых данная позиция обосновывается: *Student: It's very old film [смех]. – Teacher: Yes. – Student: But I think, it's... it's very... mmm... mmm... actual, because we have the same problems today* ‘Студент: это очень старый фильм [смех]. – Преподаватель: Да. – Студент: Но я думаю что он... он очень... ммм... ммм... актуален, потому что и сегодня мы сталкиваемся с теми же проблемами’;

- **уточняющих вопросов**, когда воспринимающий просит о дополнительной информации. На уровне речевых актов компонент *обратная связь* в этом случае проявляется в применении интеррогативов, с помощью которых указывается непонятное место в сообщении или что-либо уточняется: *And what about «long»?* ‘А как образовать от «long»?’;

- **невербальной реакции** (наиболее частотный вариант).

Частотность использования модели *информатор – воспринимающие* составляет в среднем 5 раз на одном практическом занятии. Соотношение объема речевой продукции (количества реплик) преподавателя и студентов составляет 90,2 и 9,8 % соответственно.

Модель взаимодействия организатор – исполнители

Данный тип ролевого взаимодействия реализуется в ситуации организации учебно-практической деятельности студентов и управления ею. **Цель организатора** – основать и упорядочить процесс обучения и общения на практических занятиях, побудить студентов совершить определенные действия, а также объединить и сплотить участников дискурса для выполнения какой-нибудь совместной работы. Деятельность организатора в таком контексте является управленческой. **Цель исполнителей** – понять и выполнить указания организатора.

Структура модели *организатор – исполнители* включает в себя такие компоненты, как инструктирование и обратная связь. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Реализация компонента *инструктирование* осуществляется через императив общения: на практическом занятии **организатор** дает индивидуальные и коллективные задания, говорит **исполнителям**, что делать, предоставляет инструкции к выполнению заданий, предписания и рекомендации.

При осуществлении директивного воздействия **организатор** облакает свою интенцию в определенную вербальную форму:

1) используются глаголы в форме **повелительного наклонения**, которое образуется несколькими способами:

- с помощью инфинитива глагола без частицы *to* (48 % случаев употребления повелительного наклонения): *Discuss the ultimate aims and the established standards of the news journalism* ‘Обсудите основные цели и установленные стандарты новостной журналистики’;

- с помощью глагола *let* и инклюзивного местоимения *us* (24,5 %): *Here let's... let's make a list of positive adjectives* ‘Здесь давайте... давайте составим список положительных прилагательных’;

- с помощью инфинитива глагола без частицы *to* в комбинации с маркером вежливости *please*, который несколько смягчает прямое побуждение (21,7 %): *So do pre-listening exercises, please* ‘Итак, выполните подготовительные упражнения, пожалуйста’;

2) вводятся **модальные маркеры**, выражающие возможность (*can, could, may*): *You can do it together* ‘Вы можете делать это вместе’; долженствование (*must, should, need, have to, be to*): *You should fill in the following table* ‘Вам необходимо заполнить таблицу’;

3) активные структуры заменяются **пассивными**: *So after listening you're asked to complete the summary of the story* ‘А после прослушивания вас просят дополнить краткое изложение рассказа’;

4) употребляются побудительные конструкции, которые содержат глаголы в форме **будущего времени**: *Then... eh... somebody will... eh... speak on business and finance journalism. Somebody will speak about the challenges of investigative journalism* ‘Затем... эээ... кто-нибудь... эээ... расскажет о деловой журналистике. А кто-нибудь о проблемах журналистского расследования’.

В качестве маркеров побудительных высказываний может выступать **обращение** (как к одному лицу – по имени, так и к группе лиц – с использованием лексем *girls, guys, dear students*): *So one person... eh... will be responsible for the information on investigative reporting. Helen, give us just the major... the main information about investigative reporting. And why... Columbia School of... Columbia Graduate*

School of Journalism is good for... eh... studying this specialization 'Итак, один человек... эээ... будет отвечать за информацию по журналистскому расследованию. Елена, предоставьте нам лишь главную... основную информацию по журналистскому расследованию. И почему... Колумбийская школа... Колумбийская высшая школа журналистики хорошо подходит для... эээ... изучения этой специализации'.

Проведенный анализ показал, что иногда **организатор** повторяет свои инструкции несколько раз, а при необходимости особых разъяснений использует кодовые переключения (с английского языка на русский).

Эффективным приемом реализации компонента *инструктирование* являются вопросы типа *Is it ok?* (*Is it clear?*); *Any questions?* (перед выполнением задания). Они позволяют прояснить все непонятные моменты и стимулируют вербальную обратную реакцию студентов: *Are you ready?*; *Can we begin?*; *Have you done?* (после выполнения задания).

Организатор оказывает различного рода директивное воздействие на студентов, чередуя следующие речевые акты (расположены по убыванию частотности реализации в речи):

- **инструктив** (сообщение информации о рациональных способах выполнения задания, последовательности действий, этапах работы и др.);
- **требование** (выражает побуждение к действию в решительной, категорической форме, ему соответствует требовательный тон, нетерпимость к возражениям);
- **инвитутив** (приглашение к совместной работе с тем или иным материалом);
- **просьба** (в ситуациях повседневного общения исполнение просьбы зависит от волевого акта адресата; в изучаемом дискурсе предполагается обязательное выполнение студентами просьбы организатора; одним из способов повышения директивной иллюкутивной силы просьбы является, например, такое паралингвистическое изменение, как повышение громкости голоса);
- **разрешение** осуществления студентами какого-либо действия.

Все перечисленные речевые акты могут комбинироваться с **вокативом**, который выражает обращение преподавателя к студентам в целом или к конкретному студенту во время организации учебно-практической деятельности.

Возможно также наличие **интеррогативов**, с помощью которых преподаватель стимулирует вербальную обратную реакцию студентов.

Несмотря на кажущуюся однонаправленность, взаимодействие *организатор – исполнители* может реализовываться только в составе двустороннего акта коммуникации. Другими словами, роль студентов не ограничивается пассивным восприятием – они имеют право реагировать на полученную инструкцию, что ведет к возникновению диалога. Результаты восприятия, интерпретации и понимания заданий **организатора** проявляются в вербальной или невербальной реакции исполнителей.

Вербальная реакция проявляется в использовании **уточняющих вопросов**, когда исполнитель просит о дополнительной информации. На уровне речевых актов компонент *обратная связь* в этом случае проявляется в применении **интеррогативов**, с помощью которых указывается непонятное место в инструкции или что-либо уточняется: *Student: A pisat'ь kratko?* – *Teacher: Use English, please.* – *Student: Eh... should we write... eh...* – *Teacher: Yes, you should write briefly* 'Студент: А писать кратко? – Преподаватель: Говорите по-английски, пожалуйста. Студент: Эээ... мы должны писать... эээ... – Преподаватель: Да, вам следует писать кратко'.

При этом невербальная реакция является более частотным вариантом реализации компонента *обратная связь*.

Отмечено, что в большинстве случаев студенты не критично воспринимают речевое сообщение **организатора** и после компонента *обратная связь* приступают непосредственно к выполнению того или иного задания.

Модель *организатор – исполнители* использовалась в среднем 9 раз на отдельно взятом практическом занятии. Соотношение объема речевой продукции (количества реплик) преподавателя и студентов составляет 96,1 и 3,9 % соответственно. Наблюдается несомненный приоритет преподавателя, и это вполне предсказуемо, так как только преподаватель может организовать и упорядочить процесс обучения и общения на практическом занятии.

Модель взаимодействия *наблюдатель – активные коммуниканты*

Данный тип ролевого взаимодействия реализуется во время выполнения студентами самостоятельной парной или групповой деятельности. В данной коммуникативной ситуации преподаватель часто ходит по аудитории, тактично вмешивается в беседу, помогая студентам, делая замечания, подсказывая идеи и новые языковые единицы. Студенты, в свою очередь, в процессе самостоятельной совместной

работы обмениваются идеями, мнениями, информацией, учатся друг у друга, при этом активны все участники общения.

Цель наблюдателя – регулировать процесс протекания коммуникации, устранять «препятствия» на пути познавательной деятельности студентов. **Цель активных коммуникантов** – реализация планируемой познавательной деятельности путем активного общения в паре (группе).

Структура модели *наблюдатель – активные коммуниканты* включает в себя такие компоненты, как контроль над деятельностью и обратная связь. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Компонент *контроль над деятельностью* реализуется **наблюдателем**, который не принимает активного участия в общении, но тщательно фиксирует то, как происходит взаимодействие членов пары (группы), и при необходимости вмешивается в ход работы. Наблюдатель не навязывает студенту своих знаний, а лишь направляет его познавательную деятельность в нужное русло.

Речь наблюдателя отличается довольно разнообразным арсеналом языковых средств, употребление которых зависит от того, какую конкретную цель ставит перед собой преподаватель, вмешиваясь в работу студентов. Наблюдатель может иметь следующие цели:

1) требование выполнения действия, вербально проявляющееся в использовании глаголов в форме **повелительного наклонения**, которое образуется с помощью **инфинитива без частицы to**: *It's ok if you talk aloud. Absolutely ok. So share your ideas* 'Хорошо, если вы будете, говорите вслух. Очень хорошо. Делитесь своими идеями друг с другом';

2) просьба выполнить действие, выражаемая с помощью формы глагола **повелительного наклонения**, которое образуется с помощью **инфинитива глагола без частицы to в комбинации с междометием please**: *Are you speaking Russian? Speak English, please!* 'Вы общаетесь на русском? Говорите по-английски, пожалуйста';

3) эмотивная оценка, вербально проявляющаяся в употреблении различных конструкций, которые часто содержат эмоциональный подтекст, – **реплик-реакций** (междометие *uh-huh*), **слов положительной оценки** (*ok, good, great, right*), **конструкций, выражающих похвалу, восхищение** и др.: *Uh-huh. Good job!* 'Угу-угу. Молодцы!';

4) получение информации по поводу возникших у студентов проблем и разрешение различного рода вопросов с помощью **вопросно-ответных единств** (*Teacher: Any problems with translation? – Student: Yes. This word. – Teacher: Mmm... «prestine» means... eh... 'чистый, неиспорченный'. Uh-huh. Anything else? – Student: No 'Преподаватель: Есть вопросы? – Студент: Да. Это слово. – Преподаватель: Ммм... «prestine» значит... эээ... чистый неиспорченный. Угу. Что-нибудь еще? – Студент: Нет*');

5) выражение совета и рекомендации, вербально проявляющиеся в использовании следующих средств:

- предложений с **модальными глаголами и выражениями should, ought to и had better**: *You'd better put down your ideas* 'Будет лучше, если Вы запишете свои идеи';

- предложений с **глаголами recommend, advise** и др.: *I advise you to consult a dictionary about the meaning of this word* 'Я советую вам уточнить в словаре это слово'.

Речь наблюдателя обладает инвариантной речеактовой спецификой, в ней представлены следующие речевые акты (расположены по убыванию частотности реализации в речи):

- директивный речевой акт **требование** (выражает побуждение к действию в решительной, категорической форме);

- директивный речевой акт **просьба** (предполагает обязательное выполнение побуждения к действию);

- **экспрессив и оценка** (используются для стимулирования студентов к позитивной учебной деятельности);

- директивный речевой акт **совет** (с его помощью преподаватель дает различного рода рекомендации для того, чтобы сделать процесс совместной работы студентов более эффективным);

- **интеррогативы** (с их помощью происходит запрос информации по поводу возникших у студентов проблем во время самостоятельной парной или групповой работы) и **констативы** (помогают решить возникшие проблемы).

Как уже отмечалось выше, студенты в роли **активных коммуникантов**, работая самостоятельно в парах либо малых группах, свободно общаются друг с другом. Преподаватель в роли наблюдателя внимательно следит за работой студентов и при необходимости вмешивается в их беседу, осуществляя контроль за их деятельностью. Результаты данного «вмешательства» проявляются в действиях и вербальной либо невербальной реакции активных коммуникантов, что, в свою очередь, формирует компонент *обратная связь*.

В связи с тем, что во время реализации рассматриваемой модели все студенты говорят одновременно, фиксация конкретных примеров вербального проявления данного компонента затруднена. Однако очевидно, что главными участниками взаимодействия являются именно студенты, а преподаватель лишь поддерживает обсуждение уточняющими репликами, наводящими вопросами, обращает внимание на оригинальные мнения, спорные проблемы, снимает возникающее напряжение.

Частотность использования модели *наблюдатель – активные коммуниканты* невысокая: в среднем применяется три раза на отдельно взятом практическом занятии.

Заключение

Рассмотренные выше модели отражают неоднородность взаимодействия *преподаватель – студент (студенты)*, для которого характерны различные комбинации коммуникативных ролей в зависимости от коммуникативной ситуации общения. Такой анализ речевой активности участников общения способствует тщательному исследованию коммуникативных процессов и дает возможность увидеть и оценить как положительные, так и отрицательные стороны изучаемого взаимодействия и скорректировать деятельность преподавателя для осуществления более эффективной коммуникации на занятиях по иностранному языку в конкретной коммуникативной ситуации.

Библиографические ссылки

1. Стернин ИА. *Введение в речевое воздействие*. Воронеж: Издательство ВГУ; 2001.
2. Кравченко НК. Коммуникативная роль [Интернет] [процитировано 11 декабря 2016 г.]. URL: <http://discourse.com.ua/kommunikativnaya-rol/>.
3. Комина НА. Дискурсивная модель педагогической коммуникации. Тверь: Научная книга; 2009.
4. Hyland K. Authority and Invisibility: Authorial Identity in Academic Writing. *Journal of Pragmatics*. 2002;34(8):1091–1112. DOI: 10.1016/S0378-2166(02)0035-8.
5. Романов АА. *Системный анализ регулятивных средств диалогического общения*. Москва: Институт языкознания Академии наук СССР; 1988.
6. Coulthard M. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman; 1985.
7. Ангелова Т. Речевой акт в педагогической коммуникации (на материале болгарского языка). В: *Доклады международной конференции «Диалог-2003»* [Интернет] [процитировано 13 февраля 2018 г.]. URL: <http://www.dialog-21.ru/media/2602/angelova.pdf>.
8. Чалдини Р. *Социальная психология*. Санкт-Петербург: ПРАЙМ-Еврознак; 2002.

References

1. Sternin IA. *Vvedenie v rechevoe vozdeistvie* [Introduction to linguistic manipulation]. Voronezh: VSU Publishing House; 2001. Russian.
2. Kravchenko NK. Communicative role [Internet] [cited 2016 December 11]. Available from: <http://discourse.com.ua/kommunikativnaya-rol/>. Russian.
3. Komina NA. *Diskursivnaya model' pedagogicheskoi kommunikatsii* [Discursive model of pedagogical communication]. Tver: Nauchnaya kniga; 2009. Russian.
4. Hyland K. Authority and Invisibility: Authorial Identity in Academic Writing. *Journal of Pragmatics*. 2002;34(8):1091–1112. DOI: 10.1016/S0378-2166(02)0035-8.
5. Romanov AA. *Sistemnyi analiz regulativnykh sredstv dialogicheskogo obshcheniya* [System analysis of regulatory means of dialogical communication]. Moscow: Institute of Linguistics of the Academy of Sciences of USSR; 1988. Russian.
6. Coulthard M. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman; 1985.
7. Angelova T. [Speech Act in Pedagogical Communication (on the material of the Bulgarian language)]. In: *Doklady mezhdunarodnoi konferentsii «Dialog-2003»* [Reports of international conference «Dialogue-2003»] [Internet] [cited 2018 February 13]. Available from: <http://www.dialog-21.ru/media/2602/angelova.pdf>. Russian.
8. Cialdini R. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Saint Petersburg: Prime-Euroznak; 2002. Russian.

Статья поступила в редакцию 21.03.2018.
Received by editorial board 21.03.2018.