

І.В. Корнейко, О.Б. Петрова, Н.О. Попова

**Теорія жанру: теоретичні та прикладні
аспекти**

Монографія

**Харків
«Друкарня Мадрид»
2014**

УДК 82-1-9
ББК 83
К 67

*Рекомендовано до друку вченою радою Національного
юридичного університету імені Я. Мудрого
(протокол № 2 від 24 жовтня 2014 р.)*

Рецензенти:

О.В. Гончар – завідувач кафедри іноземних мов Харківської державної академії дизайну і мистецтв, кандидат філологічних наук, доктор педагогічних наук, професор
Е.Г. Паповяниця – доцент кафедри англійської філології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, кандидат філологічних наук

Корнейко І.В., Петрова О.Б., Попова Н.О.

К67 Теорія жанру: теоретичні та прикладні аспекти: [Монографія] / І.В. Корнейко, О.Б.Петрова, Н.О.Попова. – Х.: «Друкарня Мадрид», 2014. – 127 с.
ISBN 978-617-7050-83-3

У монографії з позицій сучасної лінгвістики розглянуто основи теорії жанру, докладно проаналізовані роботи основоположників у цій галузі, висвітлені головні світові тенденції теорії жанру та аспекти їх застосування у викладанні мов. Актуальність даного видання визначається нагальною необхідністю покращення навчання іноземних мов у немовних ВНЗ з метою досягнення ефективної комунікації фахівців. Особливу увагу приділено жанрам наукового стилю, зокрема, науковій статті, реферату статті, тезам доповіді та ін.

Призначена для науковців у галузі мовознавства, викладачів вищих навчальних закладів, викладачів іноземної мови, докторантів, аспірантів.

УДК 82-1-9
ББК 83

ISBN 978-617-7050-83-3

© Корнейко І.В., 2014
© Петрова О.Б., 2014
© Попова Н.О., 2014
© «Друкарня Мадрид», 2014

Монографія

**Корнейко Ірина Василівна, Петрова Ольга Борисівна,
Попова Наталія Олександрівна**

Теорія жанру: теоретичні та прикладні аспекти

Відповідальний за випуск *І.В.Корнейко*
Комп'ютерна верстка та технічне редагування *І.В.Корнейко*

Підписано до друку 24.10.2014 р.
Формат 60x90 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Офсетний друк. Умов. друк. арк. 7,3.
Тираж 300 примірників. Зам. №2/11.

Видавництво ТОВ «ДРУКАРНЯ МАДРИД»
61024, м. Харків, вул. Ольмінського, 11
Тел.: (057) 756-53-25
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
Серія ДК, № 4399 от 27.08.2012 р.
www.madrid.in.ua e-mail: info@madrid.in.ua

Віддруковано
«ФОП Вашук О.О.»
Виписка з ЄДР ЮО та ФОП № 24800170000058939
м. Харків, вул. Пушкінська, 3
т.: 717-41-38

ЗМІСТ

Вступ	3
РОЗДІЛ 1. КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	4
1.1. Природна мова як когнітивний феномен	4
1.2. Дискурс як специфічний об'єкт когнітивно-комунікативної парадигми	6
1.3. Типологія дискурсу	7
1.4. Мовленнєва поведінка як ключ до аналізу дискурсу	10
1.5. Компоненти ефективної мовленнєвої комунікації	13
1.6. Спеціалізована професійна комунікація у світлі теорії жанру	14
1.7. Підготовка до ефективної наукової комунікації. Діалогічність наукового спілкування	16
1.8. Усний і письмовий науковий дискурс. Критерії визначення дискурсу	19
Література до розділу 1	23
РОЗДІЛ 2. ПОНЯТТЯ ЖАНРУ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ	33
2.1. Провідні школи теорії жанру	33
2.2. Визначення жанру	37
2.3. Жанр як соціальне явище	40
2.4. Дискурсивна спільнота	43
2.5. Внесок J. Swales у теорію жанру	48
2.6. Системи жанрів	48
Література до розділу 2	50
РОЗДІЛ 3. ЖАНРОВИЙ АНАЛІЗ	53
3.1. Риторичний аналіз тексту (Школа нової риторики – The New Rhetoric School)	53
3.2. Жанровий аналіз у рамках концепції мови для спеціальних потреб (ESP): модель CARS та методика V.K. Bhatia	60
3.3. Системна функціональна лінгвістика: аналіз реєстру	73
Література до розділу 3	80
РОЗДІЛ 4. ЖАНРОВИЙ ПІДХІД У ЛІНГВОДИДАКТИЦІ	86
4.1. Жанр як атрибут спільноти	86
4.2. Жанровий підхід до викладання мов	92
4.3. Типологія вправ у рамках жанрового підходу	96
4.4. Жанровий підхід до навчання читання	97
4.5. Жанровий підхід до навчання письма	102
4.6. Використання жанрового підходу у викладанні. Прагматика жанру та формування професійної культури	116
Література до розділу 4	120

Вступ

Ми живемо в часи змін загального стилю мислення та парадигми досліджень, інтенсифікації міждисциплінарних стратегій сучасної науки. Результатом парадигмальних змін у сучасних гуманітарних науках є антропоцентричний, діяльнісний підхід. Дійсно прогресивним імпульсом розвитку наукових досліджень стало розуміння того, що адекватне вивчення мови передбачає не статичний структурний опис, а прагматичне виявлення особливостей функціонування людської мови в процесі комунікації.

Сучасна глобалізована дійсність сприяє розвитку міждисциплінарних стратегій, які спричиняють інтеграцію досліджень і застосування методів суміжних наук.

Комунікативна поведінка фахівця визначається його соціальною роллю, соціальними нормами, конкретними ситуаціями спілкування, що відбивається в жанровій та стилістичній варіативності дискурсу. Комунікативно-прагматичний аналіз спеціального дискурсу додає деталей щодо місця в системі професійного спілкування комунікативної стратегії і тактики адресанта (Bhatia, 2009). Так, крім розгляду зазначених комунікативних аспектів, спеціальний дискурс, зокрема, медичний дискурс як один із його підвидів, характеризують з огляду на етичні, психологічні, соціологічні та інші аспекти спілкування, в даному випадку, у сфері медицини.

Принцип жанрового підходу у навчанні письмового мовлення при підготовці наукових та науково-педагогічних кадрів високої кваліфікації відіграє провідну роль. Навчання жанрів наукового мовлення англійською мовою є пріоритетним завданням, для виконання якого необхідно з'ясувати питання вибору жанру наукового тексту, який є доцільним та адекватним з лінгвометодичного погляду для знайомства із композиційно-смісловою структурою англійського наукового тексту.

РОЗДІЛ 1. КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Природна мова як когнітивний феномен

Сучасне мовознавство сформувало у межах загальнонаукового антропоцентричного підходу (який відбиває взаємозв'язок мовленнєвих явищ і людини, її діяльності та мислення) комунікативно-прагматичну парадигму дослідження, що дозволяє науковцям реалізувати нові перспективні напрямки.

"У природній мові значення полягає в інтерпретації людиною світу. Воно суб'єктивне, воно антропоцентричне, воно відбиває переважні культурні питання та специфічні для культури способи соціальної взаємодії скільки би то ні було об'єктивних властивостей світу 'як такого'" (Wierzbicka, 1988: 2). Широке визначення прагматики розглядає використання мови у контексті реальними мовцями та слухачами в реальних ситуаціях.

Розуміння прагматичного аспекту змісту мовлення (порівн.: Lasswell's model of communication – "Who Says What In Which Channel To Whom With What Effect?" (Lasswell, 1948: 117) видається значущим для ефективної комунікації, досягнення бажаного впливу від мовлення адресанта на адресата (відправник *sender* посилає повідомлення *message*, яке кодується *encoding* і передається по комунікативному каналу *communication channel*, одержувач *receiver* його інтерпретує *decoding* і зворотний зв'язок *feedback* по каналу повертається до відправника повідомлення).

Навчаючи ефективної комунікації, слід передбачати ймовірність непорозуміння та мінімізувати його впродовж усього процесу комунікації, на всіх його етапах. Лінгвістичні дослідження на сучасній стадії розвитку свідчать, що вивчати мову як найважливіший засіб спілкування неадекватно

без застосування саме комунікативно-прагматичного аспекту аналізу її функціонування (Austin, 1962; Searle, 1969; Morris, 1971; Hymes, 1971; Grice, 1975, 1989; Levinson, 1983; Green, 1996).

Відмітна риса сучасної лінгвістики – прагнення до пізнання складної природи людського спілкування, у якому мова, втілена у мовленні, є найважливішим засобом соціальної взаємодії, що дозволяє людям впливати на розумову та практичну діяльність один одного. При такому підході акцентуються інтереси особистостей при спілкуванні та їх вплив на комунікативний процес.

Акцент на людині як творці мови і користувачі мовою, увага до ролі власне людського фактора стимулювали розвиток теорії комунікації, вивчення мовленнєвої взаємодії. Плідними виявилися дослідження взаємодії відправника і отримувача словесного повідомлення, комунікативного акту передачі вербального повідомлення (*Speech act*) (Austin, 1962; Searle, 1975).

Нині мовознавство сконцентрувало свої розвідки на поясненні природної мови як когнітивного феномена, який створюється специфічними властивостями людини, характерними для процесу пізнання – конструювати у процесі переробки інформації у свідомості систему уявлень, класифікувати знання та виділяти найважливіше, стратифікувати пізнане тощо.

Все це – опрацювання набутого досвіду – відбувається завдяки мові, яка працює для пізнання людиною світу, створення мовної картини світу. Власне, мова є вербалізованою формою системи знань людини (Fauconnier, 1997; Evans, Vyvyan, and Green, 2006; Fauconnier, Gilles, and Turner, 2003). Підкреслення нерозривного зв'язку когнітивного і комунікативного визначає єдність цих функцій, які передбачають одна одну.

1.2. Дискурс як специфічний об'єкт когнітивно-комунікативної парадигми

Основні функції мови в соціумі, проаналізовані мовознавцями в лінгвофілософському аспекті, визначають інтегральну когнітивно-комунікативну, або когнітивно-дискурсивну парадигму сучасного мовознавства (Foucault, 1972; Vygotsky, 1978; Edwards, 1997; Wellington, 2000; Boden, 2001; Nowotny, Scott, and Gibbons, 2001). І одним із головних специфічних об'єктів у ній є дискурс – "безперервний відрізок (особливо розмовної) мови більше, ніж речення, який часто складає когерентну (зв'язану) одиницю, таку як проповідь, аргументація, шутка або оповідання" (Crystal, 1992; 25).

Поняття дискурсу не замінює поняття тексту. Дискурс може бути об'єктивованим у текст. Термін дискурс позначає комунікативний і ментальний процес, який є причиною утворення певної формальної конструкції – тексту. Отже, певна структура (текст) створюється в результаті комунікативного процесу – дискурсу (Harris, 1952).

Дискурс – величина, значно ширша, ніж текст. Це – "складне комунікативне явище, яке включає крім тексту, ще й екстралінгвістичні фактори (знання про світ, погляди, настанови, цілі адресата), необхідні для розуміння тексту" (Дейк, 1989: 8). Дискурс становить "істотну складову соціокультурної взаємодії", це є "текст у контексті" (Dijk, 1977).

Численні дефініції дискурсу (М. Foucault, Т.А. van Dijk, М.А.К. Halliday, Z.S. Harris, V.J. Bhatia, J.P. Gee та ін.) дозволяють відзначити, що дискурс – це зв'язний текст разом із екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін. факторами) в аспекті комунікативної події; мовлення, яке розглядається як цілеспрямована соціальна дія, компонент, що бере участь у взаємодії людей та в когнітивних

процесах (Foucault, 1970, 1972; Gumperz, 1982, 1996; Miller, 1984; McHoul and Grace, 1993).

Комунікативно-прагматичний підхід висвітлює мовленнєві дії та мовленнєву взаємодію, мовленнєвий акт та його структуру, комунікативну інтенцію, цілі комунікації, прагматичну функцію висловлення, комунікативну та мовленнєву компетенцію, ті засоби, якими мовці досягають комунікативної мети у спілкуванні та ін. (Geis, 1995).

Теорія значення мовця (Grice, 1991) підкреслює різницю між тим, що мовець сказав, та тим, що він хотів сказати ("*what is said*" and "*what is meant*"). У цьому світлі розрізняються панхронічне та okazіональне значення, а також конвенційні та неконвенційні способи вираження мовцем значення (Грайс, 2004). У дослідженні комунікативних процесів ураховуються статус учасників комунікації, наміри і мотиви мовленнєвих дій.

Підхід до класифікації Каролін Міллер (Carolyn R. Miller) ґрунтується на фокусуванні уваги до специфіки жанру відповідно до тієї дії, для виконання якої він використовується (Miller, 1984). Класифікація повинна відбивати риторичний досвід комунікантів, тобто людей, які створюють та інтерпретують дискурс. Принципом класифікації для дискурсу можуть слугувати традиції практики комунікації "*conventions of rhetorical practice*" (Miller, 1984), включаючи ті шляхи, за допомогою яких адресант і адресат осмислюють, розуміють той дискурс, яким вони користуються.

1.3. Типологія дискурсу

Спираючись на відомості про той аспект, який висвітлюється в мовленні, визначають різні типи дискурсу (напр., на навчальному сайті Writing Lab ESL <https://owl.english.purdue.edu>): зображення (процес та його результат), опис, розповідь, аргументація (*the Modes of Discourse: Exposition, Description, Narration, Argumentation*).

Також при цьому визначають такі жанри (напр., як сформульовано на сайті для викладачів <http://www.writinga-z.com>):

експозиторний (*expository genre*) – письмовий жанр, який інформує, описує або пояснює, застосовуючи такі типи текстів, як автобіографія, біографія, опис, есе, звіт про експеримент, інформація або стаття в ЗМІ та ін. (*autobiography, biography, descriptive, essay, experiment, informational report, and media article*);

нарративний, розповідний (*narrative*) – письмовий жанр, який розважає або розповідає історію за допомогою таких текстів, як пригоди, казка, фантазія, історичний художній твір, детектив, особисте оповідання, твір художньої літератури, наукова фантастика та ін. (*adventure, fairy tale, fantasy, historical fiction, mystery, personal narrative, realistic fiction, and science fiction*);

мотивуючий (*persuasive*) письмовий жанр, який робить спроби переконати читачів підтримати певну точку зору за допомогою таких типів текстів, як реклама, редакційна стаття, мотивуюче есе, політичний шарж, аргументація в підтримку та проти, огляд та ін. (*advertisement, editorial, persuasive essay, political cartoon, pro/con, and review*);

процесуальний (*procedural*) – письмовий жанр, який пояснює інструкції або директиви для виконання завдань за допомогою таких типів текстів, як інструкція, опис методу, рецепт тощо (*experiment, how to, and recipe*);

діловий (*transactional*) письмовий жанр, який слугує для спілкування, комунікації, зв'язку, передачі ідей та інформації між особами за допомогою таких типів текстів, як діловий лист, дружня e-mail, дружній лист, інтерв'ю, запрошення, поштова картка, виступ та блог та ін. (*business letter, friendly email, friendly letter, interview, invitation, postcard, speeches, and weblog entry*).

Серед усних дискурсів виділяють жанрові різновиди: презентація, повідомлення, доповідь, публічні дебати, бесіда, інтерв'ю (*presentation, communication, report, public debate, conversation, interview*).

message, report, public debate, conversation, and interview). Як помічено, характер усного дискурсу може варіювати, наприклад, "усний дискурс може варіювати у своєму характері, наприклад, у випадку презентування лекції, коли студенти ставлять запитання, тоді тип дискурсу змінюється на інтерв'ю (*interview*), або навіть на діалог (*conversation*)" (Wiśniewski, 2006).

У праці за редакцією Maurizio Gotti, Françoise Salager-Meyer (*Advances in Medical Discourse Analysis: Oral and Written Contexts*, 2006) описано медичний дискурс, який заслуговує на докладне вивчення як теоретиками, так і практиками через зростаюче значення та повсюдне проникнення в сучасному суспільстві. Підвищення цікавості до медичного дискурсу продемонстрували як лінгвістичні, так і медичні професійні кола в усьому світі. У цьому виданні описано медичний дискурс у його розмовному вимірі та текстах, зафіксованих на письмі, у всьому різноманітті сучасних методологічних підходів.

Природно, що медичний дискурс складають різні жанри, які диференціюються внаслідок специфічних соціальних ролей та комунікативних інтенцій його учасників. Учасники медичного дискурсу варіюють (лікар, хворий, медсестра, родичі хворого та ін.). Медичний дискурс як комунікативна діяльність у сфері медицини є інституційним дискурсом, семантичний простір якого утворюється особливою організацією та різноманітністю комунікації в галузі медицини.

1.4. Мовленнєва поведінка як ключ до аналізу дискурсу

Специфіка дискурсу визначає те, що інтерпретувати його адекватно можна лише з увагою до зовнішніх чинників. На мовленнєву поведінку комунікантів впливають досвід, стереотипи, сформовані у свідомості учасників даного виду комунікації. Кожна з груп має подібні ознаки спільної дискурсивної діяльності та мовленнєвого мислення, що обслуговує цю діяльність.

За допомогою конверсаційного аналізу та дискурсивного аналізу виявляються особливості різних медичних дискурсів (дискурс медичного підручника, нотаток клінічної карти хворого, історії хвороби, медичних статистичних звітів, медичних атласів, а також наукової статті). Медичний дискурс виявляє певне варіювання у виборі жанрів та реєстрів.


Письмовий медичний дискурс у контексті дискурсу та мети (*discourse context and purpose*) описано, наприклад, Karin Lindblad Yanoff (Yanoff, 1988). Кожний із письмових жанрів медичного дискурсу (медичні звіти, історії хвороби, направлення на консультацію, витяги з історії хвороби, огляди літератури студентів, проспекти наукових проектів, доповіді про оригінальне дослідження та ін.), адресантами яких є студенти, ординатори, лікарі приватної практики та науковці медици, специфічний, має певні особливості.

Серед медичних дискурсів дослідники (Yanoff, 1988; Segal, 2005) виділяють різні підтипи відповідно до комунікативної мети. Вони показують різну логіку викладу, організаційну структуру, стилі, характерні особливості комунікативної ситуації, які впливають на вибір мовних засобів подачі та оформлення інформації.

Характер дискурсивної поведінки людини зумовлений взаємодією трьох функцій: комунікативної, перцептивної та інтерактивної. Усне професійне мовлення, яке включає різні комунікативні сфери (лікар-лікар, лікар-хворий, лікар-фахівці, лікар-нефахівці та ін.), стилістично диференціюється. Саме це визначає різний зміст рольової поведінки в межах однієї соціальної ролі лікаря в ситуації виступу на науковій конференції, участі в медичному консилиумі, бесіди з родичами хворого та ін. (Clyne, 1987; Samraj, 1989; Todorov, 1990; Hofstede, 1991; Bhatia, 1993).

Слід підкреслити також, що професійна діяльність може створювати специфічний стереотип комунікативної поведінки, зумовлений частотою повторення рольових ознак (Gumperz, 1982, 1996; Deng, 2008).

Як уже зазначалося, на комунікативну поведінку фахівця впливає його соціальна роль, суспільні норми, визначені ситуації спілкування, що, безумовно, відбивається на жанровому та стилістичному різноманітті фахового дискурсу. З цього погляду, комунікативно-прагматичний аналіз медичного дискурсу докладно описує комунікативну стратегію і тактику адресанта у сфері професійного спілкування (Bhatia, 2009). Також це дозволяє охарактеризувати медичний дискурс на підставі його етичної, психологічної, соціологічної та іншої специфіки внаслідок приналежності до комунікативної сфери медицини.

У цьому сенсі, вирізняючи чотири види основних навичок спілкування ("Reading, writing, speaking, and listening are basic communication skills necessary for effective communication in any environment, particularly the workplace." – <http://www.amideast.org/blogs/toeic4success/2014/03/four-communication-skills-how-are-they-related>), у навчальних сайтах так, наприклад, конкретизують необхідні для ефективного спілкування навички комунікації (див.  рис.1 (<http://science.uniserve.edu.au/projects/skills/jantrial/communication/communication.htm>).

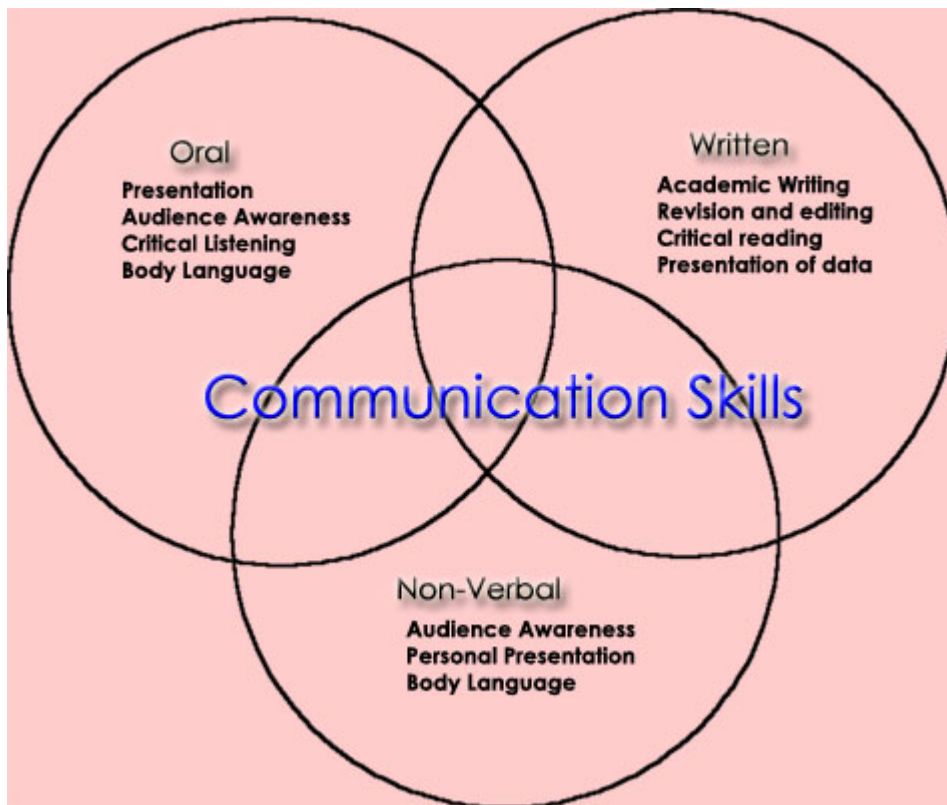


Рис.1. Види навичок комунікації
<http://science.uniserve.edu.au/projects/skills/jantrial/communication/communication.htm>

Оскільки навчання ефективної комунікації нині є дуже актуальним, на навчальних сайтах, (напр., <http://science.uniserve.edu.au/projects/skills/jantrial/communication/communication.htm>) надаються інструкції щодо виконання завдань, пов'язаних із їх набуттям. Зокрема, це стосується навичок ефективного письмового спілкування. Письмове спілкування визначається як здатність ефективно писати у різних контекстах та з різноманітними цілями і для різних адресатів, володіючи достатнім рівнем англійської мови. Це передбачає здатність зіставляти письмовий твір із даною аудиторією, застосовуючи відповідні стилі та підходи.

1.5. Компоненти ефективної мовленнєвої комунікації

Компонентами ефективної мовленнєвої комунікації є врахування автором повідомлення аудиторії, мети, теми, ситуації (author, audience,

purpose, topic, occasion). Слід зважати на значення навчання того, як грамотно брати участь у процесах наукового спілкування. Організуючи навчання наукового спілкування, слід приділяти увагу таким складникам цього процесу, як створення комунікативно-ефективних повідомлень у науковій діяльності фахової сфери за допомогою мовленнєвих засобів, властивих певній формі комунікації (обсяг, письмова комунікація – електронна кореспонденція, листи, звіти, наукові статті, усна комунікація – телефонна розмова, інтерв'ю, презентація, елементи графічної інформації – таблиці, графи, карти) та досягнення розуміння повідомлення інших учасників фахової комунікації. Такий підхід сприяє формуванню комунікативної компетенції.

За допомогою мови люди спілкуються та співпрацюють, обмінюються інформацією. Спілкування передбачає діалог, який відбувається за певними правилами і послідовно регулюється (Dijk, 1981).

1.6. Спеціалізована професійна комунікація у світлі теорії жанру

Сформованість жанрової культури дозволяє тим, хто навчається, застосовувати своє мовлення як інструмент пізнання світу та засобу участі в пізнавальних процесах, зокрема дослідження у професійній науковій діяльності, фіксації результатів цих досліджень, повідомлення професійній дискурсивній спільноті про результати своєї діяльності, наукові ідеї, погляди. (Kay, Dudley-Evans, 1998; An Cheng, 2006). Дискурс розглядають як контекстуально і ситуативно зумовлений процес породження і сприйняття зв'язного і цілісного мовленнєвого твору, продуктом якого і є сам цей твір, текст (Bhatia, 1993; Flowerdew, 1993).

Жанр дискурсу розуміють як процес поетапного породження тексту з метою виконання певної соціальної функції, в якому вибір лексико-граматичного оформлення і риторичної організації тексту визначається ціллю та функцією жанру.

Прагматичний аспект розгляду дозволяє визначати співвіднесеність загального мовленнєвого спілкування та спеціалізованої комунікації фахівців та застосовувати це для викладання (Sager et al., 1980; Varantola, 1986; Beaugrande, 1987; Martin and Hölder, 1995).

З прагматичного погляду, лінгвістичне дослідження виявляє можливості обрання мовцями однієї мовної одиниці як пріоритетної із певного ряду; оцінювання як релевантних для даної комунікативної ситуації певних властивостей і відношень у мовленнєвій свідомості мовців. Прагматичний підхід об'єднує всі рівні мови, лексику, синтаксис, морфологію і под.

Вибір слушної номінації особливо важливий у професійній сфері. Терміни є, з когнітивного погляду, найінформативнішими одиницями мови, які концентрують спеціальні знання, застосовувані в професійній та науковій діяльності мовцями, спільноту спеціалістів.

Цікаво, що деякі науковці (напр., Morten Pilegaard, 2007) відзначають, що спеціальна професійна комунікація нині перебуває в певному переходному періоді, оскільки, по-перше, інформатизація та інформаційні технології поряд із технічними досягненнями та їх швидким упровадженням в медичну практику фундаментально змінили процеси комунікації.

По-друге, освіченість суспільства, нефахівців у медицині, поширення знань про ці технічні досягнення привели до виходу спеціалізованої комунікації зі своїх традиційних рамок. "Доступ до високоспеціалізованих дискурсів не є нині привілеєм одиниць. Спеціальний дискурс більше не задовольняється "тихим життям" у замкненій спільноті. Суспільство знання сьогодні вимагає, щоб спеціалізований дискурс взагалі був відкритим для інших спеціалістів та до публіки. Сьогодні фахівець має спілкуватися більше, ніж коли-небудь раніше" (Pilegaard, 2007: 113).

Розгляд взаємопов'язаних понять мовної ментальності та мовної особистості дозволяє дослідити прагматизацію світогляду, професійно-корпоративні чинники, які впливають на специфіку мовленнєво-ментальних актів у дискурсивній поведінці лікаря (Tannen and Wallat, 1986).

Вивчати специфіку мовленнєвої комунікації мотивують не лише вузькодисциплінарні завдання лінгвістики, але й соціальні потреби досягнення ефективної комунікації, оскільки мовленнєва діяльність становить провідний фактор наукового поступу.

Дослідження професійного дискурсу, узагальнення результатів його аналізу, їх практичне застосування при навчанні науковців визначають зростання зацікавленості у використанні таких знань для успішної професійної діяльності при підготовці науковців найрізноманітніших спеціальностей (Gläser, 1995).

1.7. Підготовка до ефективної наукової комунікації. Діалогічність наукового спілкування

Розуміння значущості навчання правильного, ефективного спілкування у сфері професійної, зокрема наукової комунікації спонукало включати в освітні програми прикладну лінгвістичну інформацію стосовно фахових сфер – професійної або наукової практики. Підвищенню якості навчання сприяє застосування розробок з ефективної мовленнєвої діяльності для відповідних фахових сфер у викладанні іноземної мови професійного спрямування.

В організації навчальної наукової активності використовують комунікативно-прагматичну інформацію про застосування мови (рідної та іноземної) в спеціальній професійній практичній та науковій сфері, а також про специфіку текстів, які науковцям належить створювати і розуміти (Poel and Brunfaut, 2010).

Наукова комунікація становить специфічний різновид спілкування, оскільки специфічним змістом наукового твору є наукове знання, а суб'єктом

пізнання є автор наукового продукту. Автор має смисловий задум, який реалізується в науковому дискурсі. Письмовою фіксацією певного обсягу наукових знань, опрацьованого свідомістю автора, є науковий текст. Зміст тексту цілісний і підкоряється смисловій структурі наукового жанру. Науковий текст становить складну ієрархічну систему, яка підпорядковується різнопорядковим закономірностям (White, 2003, 2006).

Змістова і формальна сторони наукового тексту визначаються епістемічною ситуацією – ситуацією отримання нового знання (Wenning, 2009). Була визначена політекстуальність – здатність смислової структури тексту розкладатися на складники. Такі складові частини підрозділяють на мікроструктури, кванти смислу; субтексти; макротекст (Prelli, 1989; Gross, 2006; Kranich, 2009; Doumont, 2010).

Мислення, яке має діалогічну і соціальну природу, відбивається у внутрішньому мовленні людини та зовнішньому мовленні на письмі. Діалог одержує більш явну експлікацію у власне діалогічній формі. Дослідники (Бахтін, 1963, 1975; Grice, 1975; Gee, 1990, 1999 та ін.) розглядають діалог як реалізацію комунікативної функції мови. Підкреслюється, що творче мислення є діалогічним.

Розуміючи, що соціальна функція мовлення передбачає міжособистісну взаємодію, можна визначити діалогічність як форму існування і мови, і мовлення. Дискурс інтегрує розумово-комунікативну діяльність у широкому контексті культури та соціуму, йому властива континуальність і діалогічність.

Мовленнєве спілкування є складним багатовимірним об'єктом, який досліджують багатоаспектно і комплексно, зокрема за допомогою когнітивно-комунікативного аналізу дискурсу. При цьому аналізуються комунікативні інтенції учасників мовленнєвого спілкування, типи дискурсів з

погляду спрямованості комунікативних дій, структурна організація дискурсу, мовленнєве наповнення різних видів дискурсу (Dijk, 1985).

Як уже було зазначено, прагматичний аспект дослідження передбачає з'ясування того, які мовні засоби використовує адресант для оптимального впливу на адресата і досягнення комунікативної мети в умовах ситуації спілкування, яка була задана (Searle, 1983; Clark and Schaefer, 1987; Haugh, 2008). У рамках комунікативно-прагматичного підходу вивчають різноманітні (соціальні, міжособистісні, індивідуально-психологічні, спеціальні освітні та ін.) характеристики учасників комунікативного акту в конкретних умовах цього процесу, висловлені ними думки і твердження.

При такому підході мову розглядають як особливий вид вербальної діяльності, яку зумовлюють цілі невербальної діяльності (адресант, адресат, пресупозиція, контекст, комунікативна настанова) (Levinson, 1983; Dijk, 2003).

Лінгвопрагматичний аспект дослідження дозволяє вивчати співвіднесення попереднього когнітивного і комунікативного досвіду комунікантів, оскільки він повинен включати певні спільні передумови – пресупозиції. У разі відсутності спільного досвіду можна не досягти успіху в комунікації, може виникнути непорозуміння, комунікативна невдача або навіть конфлікт.

Так, науковець може ефективно вплинути на читача фахівця та на професійне співтовариство взагалі лише за умови успішності такої комунікації, яка залежить не тільки від мовної, мовленнєвої, а передусім від комунікативної компетенції науковця, як він вміє обирати мовленнєві засоби та відповідно до комунікативної мети створювати повідомлення, зважаючи на специфіку адресата. Цього належить навчати для досягнення ефективної комунікації (Hymes, 1972).

1.8. Усний і письмовий науковий дискурс

Як відомо, основними варіантами фіксації мовлення є усно-звуковий та писемний; суттєву роль відіграє час його реалізації, просторові компоненти та ін. Один із засновників віденської школи лінгвістики тексту Роберт-Ален Богранд у співавторстві з Вольфгангом Дресслером (Robert-Alain de Beaugrande, Wolfgang Dressler) сформулювали 7 критеріїв, які можуть бути застосовані для визначення як письмового, так і усного дискурсів (Beaugrande, Dressler, 1987). Ці стандарти текстуальності полягають у такому: когезія, когерентність, інтенціональність, прийнятність, інформативність, ситуаційність, інтертекстуальність (*cohesion; coherence; intentionality; acceptability; informativity; situationality; intertextuality*).

Когезію розуміють як граматичний зв'язок між частинами речення, суттєвий для його інтерпретації. Когерентність має на увазі порядок тверджень, побудований на підставі смислу. Інтенціональність – це повідомлення, яке належить передати усвідомлено та цілеспрямовано. Прийнятність вказує на те, що продукт комунікації повинен задовольнити дану аудиторію. Інформативність – певна нова інформація, яка має містити дискурс. Ситуаційність передбачає обставини, за яких зроблені ремарки важливі. Інтертекстуальність посилення, звернення до світу поза межами тексту або ж схеми інтерпретації (Beaugrande, Dressler, 1987).

Нині не всі, однак, зазначені вище критерії загальноприйняті як важливі в лінгвістичній спільноті; деякі з них є значущими лише для певних методів дослідження. Слід підкреслити, що мовленню властиві індивідуальність та ситуативна вмотивованість.

Як було визначено, альтернативними формами функціонування мови є усний і письмовий дискурси (іноді виділяють ще й розумовий дискурс – за Л.С. Виготським – "внутрішнє мовлення") (Выготский, 1982).

Різниця в каналі передачі інформації (модусі) принципово розрізняє процеси усного та письмового (вторинного за походженням) дискурсів. Письмовий дискурс характеризується як щось відчутне. Він не розрахований на негайну відповідь, його спрямовують на множинні контексти майбутнього, які віддалені у часі та відстані від того поля, де текст цього дискурсу був написаний.

Наявність контакту, залученості (*involvement* – Chafe) мовця і адресата в часі і просторі є характеристиками усного дискурсу.

Для письмового ж дискурсу характерна відсутність такого контакту, відстороненість (*detachment*) комунікантів від інформації, повідомленої в дискурсі (Wallace, 1982, 1994; Уоллес, 1975).

Дослідники звертали увагу на вивчення особливостей усної форми дискурсу, її специфіки в англійській мові (Golub, 1969; Tannen, 1983; Halliday, 1979; Wallace, 1979).

Крім різниці щодо усної та письмової форми презентації, вирізняються різні типи дискурсів відповідно до їх мети. Письмові тексти відрізняються не лише жанрами або функцією, але й структурою і формою, що є найважливішим для педагогів, оскільки вміння створювати письмові тексти впливає на розуміння читачами, пам'ять про повідомлення, які містить дискурс, та швидкість сприйняття. Як уже було зазначено, особливістю дискурсу є характерні зв'язність та логічність викладу (*cohesion and coherence*) (Swales, 2011).

Розуміння цих положень також має підсилити письмові навички студентів, оскільки вони мають зрозуміти суттєві характеристики для добре викладеного письмового тексту (Swales, 1990).

Однією з головних проблем дослідників письмового дискурсу є взаємовідношення сусідніх речень, зокрема, той факт, що даний текст становить більше, ніж сума його компонентів. Письмова мова більш

інтегрована, ніж усна, що досягається частішим застосуванням деяких когезивних засобів окремо від зв'язуючих підрядних речень або цілих речень, що застосовуються для виділення найцінніших для автора ідей. Це дає можливість читачеві опрацювати обрану інформацію, водночас пропускаючи непотрібні розділи (Salkie, 1995).

У науковій діяльності, як відомо, основною є не стільки усна комунікація, як письмова, що визначається специфікою наукового знання, яке передбачає письмову фіксацію досягнень у професійному пізнанні дійсності. Мовлення, зафіксоване на письмі, спирається на усне мовлення та пов'язане з попереднім обдумуванням. Для письмової форми наукового мовлення характерна значна регламентація мовних засобів, застосування термінологічної загальнонаукової та конкретногалузевої лексики, чітке підпорядкування жанру.

Науковий дискурс є досить суворим та вимагає в англійській застосування *Passive voice*, відсутності скорочених форм, а також безособовості, дотримання структури складних речень та урахування словника похідних з латини. Тому усне наукове мовлення має багато рис, дуже схожих із письмовим, так, наприклад, майже повна відсутність народної лексики та сленгу, а також застосування риторичних засобів для впливу на слухача.

Науковий письмовий дискурс передбачає редагування думок та форм їх вираження, рефлексію і діалогічність. Крім базового комунікативно-лінгвістичного аспекту діалогічність має і екстралінгвістичне підґрунтя.

Комуніканти взаємодіють, і в цій взаємодії виявляється діалогічність наукового тексту – адресованість та орієнтованість на комунікативну ціль. Адресант реалізує свої наміри (інтенції) – досягти адекватного результату читання адресатом, інтерпретації та застосування спеціальних знань, які відображені в науковому творі, далі, у наступному науковому дискурсі.

У письмовому науковому тексті діалогічність має мисленнєвий характер стосовно з'ясування інформації і виявлення в діалозі позицій, поглядів.

Письмовий науковий текст досліджувався в прагматичному аспекті, при окремих жанрів, дискурсивної характеристики тощо. Дослідженню розвитку писемної комунікації присвячено праці Michael A.K. Halliday, Jonathan Webster, Helen Leckie-Tarry, Charles R. Cooper, Sidney Greenbaum, David Crystal та ін.

Динамічний, функціонально-комунікативний підхід лінгвістичних досліджень визначив специфіку тексту як складного комунікативного явища, за посередництвом якого здійснюється комунікація, фіксуються наміри та програма адресанта, інтерпретовані адресатом. Типологія текстів розроблялася багатьма мовознавцями (Dijk, 1971; Viber, 1989; Trosborg, 1997 та ін.) на підставі різних критеріїв, відповідно до різних характеристик. Різноманіття класифікації текстів пояснюється природою самого тексту, його поліаспектністю: той самий текст одночасно може бути віднесений до різних типологічних груп. У літературі зустрічаються функціональна, ситуаційна, стратегічна класифікації текстів.

Таким чином, можна твердити, що принцип жанрового підходу у навчанні письмовому мовленню при підготовці наукових та науково-педагогічних кадрів високої кваліфікації відіграє провідну роль. Навчання жанрів наукового мовлення англійською мовою є пріоритетним завданням. Виконуючи його, необхідно визначатися з вибором жанру наукового тексту. Характеристиками, важливими для вибору жанру, є доцільність, адекватність із лінгвометодичного погляду для ознайомлення з композиційно-сисловою структурою англійського наукового тексту.

Література до розділу 1

Бахтин, М.М. (1994). *Проблемы поэтики Достоевского*. К., 5-е изд. – 511 с.

Бахтин, М.М. (1975). *Вопросы литературы и эстетики*. М. – 504 с.

Выготский, Л.С. (1982). *Мышление и речь*. Собр. соч. Т. 2. М. : 5-361.

Грайс, Г.П. (2004). *Значение говорящего, значение предложения и значение слова*. В: Грайс Г.П. *Философия языка*. М.: 75-98.

Дейк, ван Т.А. (1989). *Язык. Познание. Коммуникация*: пер. с англ. М.: Прогресс. – 308 с.

Уоллес, Ч. (1975). *Значение и структура языка*. М.: Прогресс. – 432 с.

Ahmad, K. W. Martin and M.R. Martin Hölder (1995). *Specialist Terms in General Language Dictionaries*. - University of Surrey Technical Report CS-95-14.

Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. London: Oxford University Press: 1.

Bhatia (2009). - Bhatia, V.K., Candlin, C.N., & Evengilisti, P. (eds.) (2009). *Legal Discourse in Multicultural Contexts*. Bern: Peter Lang.

Bhatia, V.K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London; New York: Longman.

Biber, D., Conrad, S., Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use (Cambridge approaches to linguistics)*.- Cambridge: Cambridge University Press.

Boden, M. (2001). *Creativity and Knowledge*. In: A. Craft, B. Jeffrey and M. Leibling (ed.). *Creativity in Education*. - London: Continuum.

Chafe, Wallace L. (1979). *The Flow of Thought and the Flow of Language*. In *Discourse and Syntax*. Ed. Talmy Givon. - New York: Academic Press: 159-181.

Cheng, A. (2006). *Analyzing and enacting academic criticism: The case of a graduate learner of academic writing*. In: *Journal of Second Language Writing*, 15: 279-306.

Clark, H.H., & Schaefer, E.F. (1987). *Collaborating on contributions to conversation*. In: *Language and Cognitive Processes*, 2, 19-41. Reprinted in R. Dietrich & C. F. Graumann (Eds.), *Language processing in a social context*. Amsterdam: North Holland, 1989.

Clyne, M. (1987). *Cultural differences in the organization of academic texts*. In: *Journal of pragmatics*. Vol. 11 (5): 211-247.

Crystal, D. (1990). *Linguistics*. Penguin Books. – 276 p.

Crystal, D. (1992). *An encyclopedic dictionary of language and languages*. Cambridge, MA: Blackwell:25.

de Beaugrande, R.A. (1981). Robert-Alain de Beaugrande, Wolfgang U. Dressler. *Introduction to Text Linguistics*. XIV Congress of Linguists, Berlin.

de Beaugrande, R.A. (1987). *Translation as text processing*. LSP-ALSED NEWSLETTER, 10(1): 2-22.

Deng, X. (2008). *Reflective journaling and the teaching of PhD thesis writing*. Proceedings of the 33rd Annual Congress of the Applied Linguistics Association of Australia (ALAA). Sydney, Australia: Sydney University.

Dijk, T.A. van. (1977). *Text and context. Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.

Dijk, T.A. van. (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. The Hague/Berlin: Mouton.

Dijk, T.A. van. (1985). *Handbook of Discourse Analysis: Discourse analysis in society*. 4 vols. London: Academic Press. Dijk, T.A. van. (2003). *Critical Discourse Analysis, chapter 18*. In: Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, and Heidi E. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Wiley-Blackwell: 352-371.

Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London.

Evans, V. and Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Fauconnier, G. (1997). *Mappings in Thought and Language*. Cambridge University Press.

Fauconnier, G., and Turner, M. (2003). *The Way We Think*. New York: Basic Books.

Flowerdew, J. (1993). *A process, or educational approach to the teaching of professional genres*. In: *ELT Journal*. 47 (4): 305-316.

Foucault, M. (1970). *The Order of Things*. Pantheon.

Foucault, M. (1972). *Archaeology of knowledge*. New York: Pantheon.

Gee, J.P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*. London: Falmer Press.

Gee, J. P. (1999). *An introduction to Discourse analysis: theory and method*. London and New York: Routledge.

Geis, M. (1995). *Speech acts and conversational interaction*. Cambridge.

Gläser, R. (1995). *Linguistic Features and Genre Profiles of Scientific English*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Golub, L.S. (1969). *Linguistic structures in students' oral and written discourse...* *Research in the Teaching of English*. Vol. 3, № 1: 70.

Gotti, M., Salager-Meyer, F. (ed.) (2006). *Advances in Medical Discourse Analysis: Oral and Written Contexts*. In: *Studies in Language and Communication* Vol. 45. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York.

Green, G. (1996). *Pragmatics and natural language understanding*. 2nd ed. Erlbaum, Mahwah, NJ.

Grice, H.P. (1975). *Logic and conversation*. In: P. Cole & J. Morgan (eds.). *Studies in syntax and semantics, speech acts*. New York: Academic Press: 41-58.

Grice, H.P. (1989, 1991). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press, Cambridge.

Gross, A.G. (2006). *Starring The Text: The Place of Rhetoric in Science Studies*. Carbondale: Southern Illinois UP.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: CUP.

Gumperz, J. (1996). *The linguistic and cultural relativity of inference*. In: J. Gumperz & S. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press: 374-406.

Halliday, M. A. K. (1979). *Differences between Spoken and Written Language: Some Implications for Literacy Teaching*. In: *Communication through Reading: Proceedings of the Fourth Australian Reading Conference*. Ed. Glenda Page, John Elkins, and Barrie O. Connor. Vol. 2. Adelaide. S.A.: Australian Reading Assoc.: 37-52.

Halliday, M.A.K (2006). *Webster J. On Language and Linguistics*. Continuum International Publishing Group.

Harris, Z. (1952). *Discourse analysis*. In: *Language*. Vol. 28, № 1: 1-30.

Haugh, M. (2008). *Intention in Pragmatics, Intercultural Pragmatics*. 5 (2): 99-110.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of mind*. London.
<https://owl.english.purdue.edu> – 03.11.2014.

<http://science.uniserve.edu.au/projects/skills/jantrial/communication/communication.htm>– 03.11.2014.

<http://www.amideast.org/blogs/toEIC4success/2014/03/four-communication-skills-how-are-they-related>) – 03.11.2014.

<http://www.writinga-z.com>– 03.11.2014.

Hymes, D. (1971). *On linguistic theory, communicative competence, and the education of disadvantaged children*. In: M.L. Wax, S.A. Diamond & F. Gearing (Eds.), *Anthropological perspectives on education* (pp. 51-66). New York: Basic Books.

Hymes, D.H. (1972). *On communicative competence*. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.

Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature In Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy. (1982). Ed. Deborah Tannen. Norwood. N.J.: Ablex: 35-53.

Kay, H., Dudley-Evans, T. (1998). *Genre: what teachers think*. In: *ELT Journal*, Volume 52 (4): 308-314.

Kranich, S. (2009). *Epistemic Modality in English Popular Scientific Texts and Their German Translations*. *trans-kom* 2/1: 26-41. Seite 26. <http://d-nb.info/999839527/34/> - 03.11.2014.

Lasswell, H. (1948). Bryson, L. (ed.). *The Structure and Function of Communication in Society. The Communication of Ideas*. New York: Institute for Religious and Social Studies:117.

Leckie-Tarry H. (1995). *Language and Context: a Functional Linguistic Theory of Register*, Continuum International Publishing Group: 6.

Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press: 181-184.

McHoul, A. & Grace, W. (1993). *A Foucault primer: Discourse, power, and the subject*. Melbourne: Melbourne University Press.

Miller, C.R. (1984). *Genre as social action*. In: *Quarterly Journal of Speech*, 70: 151-167, 152.

Morris, C.W. (1971). *Writings on the general theory of signs*. The Hague.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking Science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

Pilegaard, M. (2007). Review Aarhus School of Business. Aarhus University Denmark. *Advances in Medical Discourse Analysis: Oral and Written Contexts Marurizio Gotti & Françoise Salager-Meyer*. In: *LSP and professional communication*. Vol. 7, № 2: 113.

Prelli, L.J. (1989). *A Rhetoric of Science: Inventing Scientific Dicourse*. Columbia: University of South Carolina Press.

Sager, J.C. et al. (1980). Sager, J.C., Dungworth, D., & McDonald, P.F. *English Special Languages*. Wiesbaden: Brandstetter.

Salkie, R. (1995). *Text and Discourse analysis*. London: Routledge.

Samraj, B.T.R. (1989). *Exploring current issues in genre theory*. In: Word. N.Y., Vol. 40, № 1/2.: 189-200.

Searle, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, John R. (1975). *A Taxonomy of Illocutionary Acts*. In: Günderson, K. (ed.). *Language, Mind, and Knowledge*. (Minneapolis Studies in the Philosophy of Science, vol. 7), University of Minneapolis Press: 344-369.

Searle, John R. (1983). *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*.

Segal, D.R. (2005). *Selective Promotion in Officer Cohorts*. In: The Sociological Quarterly online: The Sociological Quarterly. March 1967. Volume 8 (2): 199-205.

Swales, John. (2011). *The Concept of Discourse Community. Writing About Writing: A College Reader*. Ed. Elizabeth Wardle and Doug Downs. Boston: Bedford/St. Martin's.

Swales, John. (1990). *The Concept of Discourse Community. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Boston: Cambridge UP: 21-32.

Tannen D. (1983). *Oral and literature strategies in spoken and written discourse. Literacy for life: The demand for reading and writing*, ed. by Richard W. Bailey and Robin Melanie Fosheim. NY: The Modern Language Association: 79-96.

Tannen, D., and Wallat C. (1986). *Medical Professionals and Parents: A Linguistic Analysis of Communication Across Contexts*. In: *Language in Society*. 15 (3): 295-311.

Todorov, T. (1990). *Genres in discourse*. Cambridge.

Trosborg A. (ed.) (1997). *Text typology and translation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

van de Poel, K. and Brunfaut, T. (2010). *Medical communication in L1 and L2 contexts: Comparative modification analysis*. In: *Intercultural Pragmatics*. 7(1):103-129.

Varantola, K. (1986). *Special Language and General Language: Linguistic and Didactic Aspects*. ALS-ED-LSP Newsletter, 9 (2): 23.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wallace, C. (1982). *Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature*. – In: *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, ed. D. Tannen, 35-54. Norwood: Ablex.

Wallace, C. (1994). *Discourse, consciousness, and time. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: University of Chicago Press.

Wellington, J. (2000). *Educational Research Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.

Wenning, C. & Vieyra, R. (2009). *How scientists know what they know*. In: English Communication for Scientists. Chapter 10.

White, P.R.R. (2003): *Beyond Modality and Hedging: A Dialogic View of the Language of Intersubjective Stance*. Text 23: 259-284.

White, P.R.R., Motoki S. (2006). *Dialogistic Positions and Anticipated Audiences – a Framework for Stylistic Comparisons*. Karin Aijmer, Anne-Marie Simon-Vandenberg (eds). In: *Pragmatic Markers in Contrast*. Amsterdam: Elsevier, 189-214.

Wierzbicka, A. (1988). *The Semantics of Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing: 2.

Writing Lab ESL <https://owl.english.purdue.edu/writinglab/> - 03.11.2014.

Wiśniewski, K. (2006). *Discourse analysis*.- <http://www.tlumaczenia-angielski.info/linguistics/discourse.htm> - 03.11.2014.

Yanoff, K.L.(1988). *The rhetoric of medical discourse: An analysis of the major genres*. PhD Dissertation. ProQuest - Paper AAI8824810.

Yanoff, K.L., Burg, F.D. (1988). *Types of medical writing and teaching of writing in U.S. medical schools*. In: *Journal Medical Education*, 63(1): 30-37.

РОЗДІЛ 2. ПОНЯТТЯ ЖАНРУ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

2.1 Провідні школи теорії жанру

Поняття жанру є не новим для науки про мову – воно з'явилося завдяки античним ученим. Ще Аристотель визначив жанри як класи текстів (що, власне, дійсно й нині). Сьогодні цей термін застосовують до будь-якого виду дискурсу будь-якого типу (усного або письмового).

Лінгвістична теорія жанру одержала друге дихання у дев'яностих роках минулого століття, а початок другого тисячоліття позначилося активними теоретичними і прикладними розробками в цій галузі. Завдяки зміні системи поглядів на мову із системоцентричної на антропоцентричну, розвиток нових напрямів мовознавства та суміжних наук (прагматика, лінгвокультурологія, етнографія комунікації, соціолінгвістика), а також на підставі практичних потреб ефективнішого викладання мов на початку дев'яностих років ХХ ст. у мовознавстві все частіше почали застосовувати поняття комунікативних жанрів у комунікативному та соціальному контекстах.

На думку К. Hyland, сучасний інтерес до дослідження жанру продиктований, по-перше, прагненням зрозуміти взаємовідношення мови й умов її використання (оскільки вона використовується в певних комунікативних ситуаціях). По-друге, бажанням використовувати дану інформацію у викладанні мов (Hyland, 2002).

В англістиці теорію жанру розробляли три основні школи: австралійська школа системної функціональної лінгвістики, американська школа нової риторики та теорія жанру в рамках концепції англійської мови для спеціальних потреб (English for Specific Purposes – ESP).

Північноамериканська школа – група «Нова риторика» (The New Rhetoric), що займається прикладними дослідженнями в галузі письма рідною мовою. Вчені, яких об'єднує ця група, працюють у традиціях риторики. Основними роботами цієї школи з'явилися статті С. Miller (1984), С. Bazerman (1988), А. Freedamn and P. Medway (1994), С. Berkankomer and T.N. Huckin (1995). Згадані автори розглядають жанр як "соціально стандартизовану стратегію, втілену в типовій формі дискурсу, яка склалася як реакція на повторюваний тип риторичної ситуації" (Coe and Freedman 1998: 137).

Представники цього напрямку приділяють основну увагу дослідженню контексту, оскільки жанр розглядається як вмотивоване взаємовідношення між типом тексту та риторичною ситуацією (Coe 2002: 195). У своїх працях вчені даної школи використовують етнографічну методику. Їх дослідження, головним чином, спрямовані на виявлення цінностей, переконань, відносин членів певних груп користувачів мови. Втім, аналізу власне тексту приділяється менше уваги. Дані дослідження тривалий час не мали виходу в практику викладання мови, однак у пізніших роботах висвітлюються проблеми навчання академічному письму (Coe 2002, Adam and Artemeva 2002).

Ця школа походить від праць М.М. Бахтіна і В.М. Волошинова (Volosinov 1929/1986), Bakhtin M.M. 1979/1986), на думку яких, реалізація мови відбувається за допомогою конкретних висловлень, які змінюються залежно від виду діяльності. "Мовлення оформлюється в жанри, які спрямовують мовну взаємодію та які визначені соціальними структурами. Вони організують наше мовлення так само, як це роблять граматичні форми. Ми вчимося оформляти наше мовлення у вигляді жанрів, а потім, почувши мовлення інших, здогадуємося про жанр із перших же слів, ми пророкуємо певну довжину і певну композиційну структуру. Ми пророкуємо

завершення, тобто із самого початку ми сприймаємо мовлення як ціле, яке деталізується пізніше в процесі мовлення" (Bakhtin 1979 / 1986: 7- 8).

М. Бахтін підрозділяє всі жанри на два класи: «прості жанри» щоденного спілкування і "складні жанри" (романи, драми, есе). Його концепція становить більше, ніж просто формальний опис текстів. Він протиставляє їх статичній концепції, заснованій на стилістичному пуризмі та винятковості.

Американська традиція розширила традиційне тлумачення поняття "жанр", дала йому визначення. Американські лінгвісти запропонували моделі жанрового аналізу, зробили внесок у розробку системи жанрів.

Другий напрямок у теорії жанру – дослідження Сіднейської школи, які ґрунтуються на роботах у галузі системної функціональної лінгвістики М.А.К. Halliday (1994). Дана школа спирається, головним чином, на поняття соціальної мети жанру. Основним напрямком її досліджень є опис риторичних структур, які беруть участь у досягненні конкретних цілей. Вчені цієї школи розглядають жанр як поступовий цілеспрямований процес (Martin, 1992). У світлі такого підходу жанри характеризують як не лише цілеспрямовані, а й інтерактивні. Послідовність розвитку полягає в тому, що жанр розгортається постадійно у вигляді етапів (moves) і пов'язаний із граматичними та лексичними явищами. Дана школа вивчає, як мовні явища пов'язуються з певними контекстами. Основні автори у річищі даної школи – В. Cope and M. Kalmarziz, 1993, J.R.Martin (1992, 1997), F. Christie and J.R.Martin (1997). Їх дослідження мають лінгводидактичну спрямованість (викладання мови в школі та ВНЗ, а також мігрантам (Feez 2001).

Третій напрям – теорія жанру в рамках концепції англійської мови для спеціальних потреб поєднує надбання двох згаданих вище напрямків. Подібно школі нової риторики цей напрям використовує положення М. Бахтіна про інтертекстуальність та діалогізм, а також уявлення системної

функціональної лінгвістики про структуру тексту. Ця теорія пов'язує формальні характеристики тексту з комунікативною метою, що зближає даний напрям із системною функціональною лінгвістикою. Так, жанри представляють як комунікативні події, використовувані певними дискурсивними спільнотами. Представниками цього напрямку є J. Swales (1990, 1993), V. Bhatia (1993, 1999), A.M. Johns (1997), K. Hyland.

Їх дослідження мають явно виражений прикладний характер, вони власне мотивовані запитом практики викладання мови. Характерним є те, що більшість результатів досліджень знаходять безпосереднє застосування в навчально-методичних матеріалах для викладання як рідної (L1), так і іноземної (L2) мови, у більшості випадків для студентів вищої школи та представників певних професій (Master 2000, Swales and Feak 1994, 2000). Swales (1990), and Yates and Orlikowski (1992). Пізніше V. Bhatia (1993) розробив практичне застосування жанрової теорії, запропонувавши схему аналізу жанрів.

Загальним для трьох шкіл є опис мети, форми і соціальної дії. Останні два напрямки поєднують активне використання результатів у викладанні мови. Роботи J. Swales (1990), V. Bhatia (1994) and C. Miller (1984) є ключовими в теорії жанру, на них базуються пізніші дослідження. Рівень узагальнення даних досліджень дозволяє їх легко адаптувати до практичного застосування, що дозволило використовувати їх у подальших роботах.

Лінгвістична концепція жанру ствердилася у вісімдесятих роках, протягом довгого часу це поняття широко обговорювалося у науковій літературі. Так, австралійська школа (системна функціональна лінгвістика – Australian Systemic Functional Linguistics) користується даним поняттям на додаток до поняття регістру, введеного M.A.K. Halliday.

Американська лінгвістична традиція розширила розуміння самого терміна «жанр», дала визначення поняттю, запропонувала моделі жанрового

аналізу, зробила внесок у розробку систем жанрів (Miller 1984), Bazerman 1994).

2.2. Визначення жанру

Слід підкреслити, що єдиного визначення жанру не існує. Так, наприклад, J.R. Martin було запропоновано наступне: "жанри – це способи виконання дій, коли мова використовується як інструмент" (Martin 1985: 250). Дане визначення сфокусовано на дії, для виконання якої використовується жанр. Як відмітну рису даного визначення J. Swales підкреслює роль комунікативної мети.

J. Yates et al. (1999: 84) визначають жанри як "соціально пізнавані типи комунікативних дій, звичайно виконуваних членами певної спільноти для досягнення певної соціальної мети. Жанр може бути ідентифікований за його соціально пізнаваною метою та загальними характерними рисами форми".

Одне з найповніших визначень було дано J. Swales (1990): "Жанр – це клас комунікативних подій, учасники яких мають однакові комунікативні цілі. Такі цілі визнаються експертами дискурсивної спільноти та в такий спосіб становлять основу жанру. Ця основа включає схематичну структуру дискурсу та впливає і обмежує вибір змісту й стиль" (Swales 1990: 58).

Особливістю даного визначення є виділення цільової природи жанру. Мета жанру – те, що ми втілюємо в соціальному контексті, визначає структуру тексту й вибір вербальних і риторичних стратегій.

На відміну від традиційного розуміння жанру як виду тексту, його розуміють як комунікативні (соціальні) події. У цьому визначенні ціль, реалізована конкретним жанром, і структура тексту, що належить до даного жанру, взаємозалежні. Крім того, структура тексту певного жанру формується його комунікативною метою (Swales 1990: 45-58).

J. Swales називає такі п'ять критеріїв жанру:

1. Жанр є класом комунікативних подій.
2. Основна особливість, яка робить набір комунікативних подій жанром – загальна комунікативна мета (або цілі). Для того, щоб вважатися жанром, клас комунікативних подій повинен мати загальновизнаний набір комунікативних цілей. Тут точка зору J. Swales (1990: 46–49) збігається з такою С. Miller (1984) у тому, що жанр визначається загальною метою, а не подібністю форми або змісту.
3. Конкретні випадки використання жанру варіюють у межах прототипу жанру. J. Swales (1990: 49-52) відзначає, що тоді як комунікативна мета є основною властивістю жанру та не допускає варіативності, зміст, форма та учасники комунікативного процесу відіграють менш значну роль і можуть змінюватися більшою мірою в прототипі конкретного жанру.
4. Принцип виділення жанру накладає обмеження на можливості зміни змісту, структури й форми. Згідно зі J. Swales (1990: 52-54), визнання загального набору цілей є основним принципом виділення жанру, і саме він обумовлює конвенції жанру (*genre conventions*) – зміст, форму, вибір лексики, граматики, синтаксису. Члени комунікативної спільноти мають більше знань про умовності жанру, ніж випадкові учасники процесу взаємодії.
5. Номенклатура жанрів певної спільноти – важливе джерело "інсайту" (*source of insight*). Подія вважається комунікативною, якщо мова відіграє в ній ключову роль. Однак це не лише власне мова, а також і дискурс, його учасники, аспекти культури, історії пов'язані з породженням і сприйняттям дискурсу (Swales 1990: 54-57). Отже, п'ятий критерій стосується практики найменування жанрів, яка належить активним членам (експертам) комунікативної спільноти, які їй присвоюють статус жанру або дають найменування тим класам комунікативних подій, які, на їхню думку, продукують повторювані риторичні дії.

Таким чином, жанр – відносно стійкий клас лінгвістичних і риторичних подій, які члени дискурсивної спільноти роблять типовими з метою реагувати та вирішувати загальні комунікативні завдання.

"Комунікативна ціль – це і важливий критерій, і те, що діє для підтримання границь жанру вузько зосередженим на певній риторичній дії. Крім мети жанри схожі за структурою, стилем, змістом, цільовою аудиторією. Якщо реалізовані всі ймовірні очікування, жанр розглядають як прототипний дискурсивною спільнотою, яка його створила" (Swales 1990: 58)

Дискурсивна спільнота (*discourse community*), описана J. Swales, визначається як "групи, які мають цілі або наміри та застосовують комунікацію, щоб досягти цих цілей" (Swales, 1990). Дискурсивна спільнота характеризується спільними цілями, специфічними жанрами, спільною термінологією, матеріальними механізмами комунікації та критичною масою членів, що передають цілі співтовариства новим членам (Swales, 1990; 24-27).

Як відзначають дослідники, жанр у такому аспекті визначають, як досить стабільний клас лінгвістичних та риторичних подій, які члени дискурсивної спільноти визначили типовими у досягненні поставлених цілей спілкування.

Разом зі J. Swales, V. Bhatia також вважає, що жанри формуються з послідовності комунікативних подій, і підкреслює, що складність такого явища, як дискурс впливає на дослідження жанрів. Опис жанру належить розглядати як ресурс для «знань про процедури, практики, умовності, які створюють текст і належать до певного соціориторичного контексту», (Bhatia 2002a: 5). Згідно з V. Bhatia, основними цілями теорії жанру є:

1. Уявляти і пояснювати зовні хаотичну реальність світу;
2. Розуміти та пояснювати як наміри автора, так і суспільно визнані комунікативні цілі;

3. Розуміти, як використовується мова в певному соціальному середовищі, а також

4. Пропонувати ефективне розв'язання проблем викладання мови та прикладної лінгвістики.

V. Bhatia (2002: 14-15) стверджує, що знання цих процедур і практик необхідно для дослідження жанрів для потреб прикладної лінгвістики, особливо викладання мови. Пізніше V. Bhatia підсумовує традиції школи нової риторики, ідеї системної функціональної лінгвістики та ідеї J. Swales, визначаючи жанр як "використання мови у зумовлених комунікативних обставинах з метою висловити специфічний набір комунікативних цілей галузевого або соціального інституту, який розробляє стійкі структурні форми, регулюючи використання лексико-граматичних та дискурсивних ресурсів" (Bhatia 2004: 23). Визначення жанру V. Bhatia узгоджується з формулюванням J. Swales (1990): "жанр – це пізнавана комунікативна подія, яка характеризується набором комунікативних цілей, які розпізнаються та взаємно розуміються членами професійної або академічної спільноти, у якій він найчастіше вживається. Часто він має чітко виражену структуру, конвенції жанру накладають обмеження на можливість зміни в намірі, позиціонуванні, формі та функції. Однак часто ці обмеження застосовуються членами дискурсивної спільноти для досягнення конкретних цілей у рамках соціально визнаних цілей" (Bhatia 1993: 13).

2.3. Жанр як соціальне явище

Для сучасної теорії жанру важливе значення має розуміння жанру як соціальної дії. З таких позицій жанр розуміють як типіфіковану соціальну дію у відповідь на риторичну ситуацію. У своїй роботі С. Miller вносить у жанрову теорію поняття еволюції. Згідно з нею, жанри виникають, розвиваються та зникають (Miller 1984: 163).

Автор вважає, що дослідження жанрів необхідно для розуміння, оскільки воно може допомогти виявити способи, якими створюють, інтерпретують і реагують на певні тексти. Особливе значення вона надає соціальним та історичним аспектам риторики. С. Miller (1984: 152) стверджує, що "класифікація дискурсу буде риторично обґрунтованою, якщо буде робити внесок у розуміння того, як працює дискурс, тобто якщо відбиватиме риторичний досвід людей, що створюють та інтерпретують дискурс".

С. Miller (1984: 163) пропонує п'ять основних характеристик жанру:

1. Жанр – це загальноприйнята категорія дискурсу, основана на типіфікації риторичної дії. Як дія він набуває значення в ситуації та соціальному контексті, у якому виникає ситуація.

2. Як цілеспрямована дія жанр інтерпретується за допомогою правил, які є відносно високим рівнем в ієрархії правил взаємодії знаків.

3. Жанр має відмінність від форми: форма – більш загальний термін, використовуваний на всіх рівнях ієрархії. Жанр – форма одного рівня, яка є єдністю форм більш низьких рівнів і характерного вмісту.

4. Жанр – основа для форм вищого рівня. Жанри як повторювані схеми використання мови складають основу нашого культурного життя.

5. Жанр – риторичний засіб, який відіграє роль посередника між конкретними намірами та суспільною необхідністю, він зв'язує особисте із суспільним, одиничне з повторюваним.

С. Miller (1984) вважає, що успішна комунікація можлива тільки, якщо учасники мають загальні суспільно створені риторичні ситуації. Тобто, власне рекурентні соціальні дії авторів, які створюють жанр, становлять закономірності жанру. Дослідники, які поділяють дані ідеї суспільної перспективи, визначають жанр не тільки як повторюваність текстуальних

характеристик, але й повторюваність риторичних дій, які визначають практику створення тексту (Paré and Smart, 1994; Freedman and Artemeva 1994, Berkenkotter and T. N. Huckin, 1995). Так, A. Paré and G. Smart визначають жанр як певний набір закономірностей у чотирьох напрямках: (1) набір текстів із загальними формальними аспектами (напр., структура, стиль, мовленнєві особливості); (2) процес складання цих текстів (збирання, аналіз, оцінювання інформації, а також написання та редагування); (3) практики читання, використовувані для інтерпретації даних текстів (напр., як читач підходить до тексту, інтерпретує його значення, конструює знання та використовує його); і (4) соціальні ролі, виконувані письменником і читачем (Paré and Smart, 1994). Ці ролі визначають дії, які можуть або не можуть бути виконані певними індивідуумами

C. Berkenkotter and T.N. Huckin також розглядають жанр як соціальне явище, що належить до риторичних дій спільноти, але вони підкреслюють динамічну природу жанру (Berkenkotter and Huckin, 1995). Вони характеризують жанр як "по суті, динамічні риторичні структури, якими можна маніпулювати відповідно до умов їх використання" (Berkenkotter and Huckin, 1995). Автори виділяють п'ять основних аспектів концепції жанрів.

Так, першим з них є динамізм. На основі роботи С. Miller (1984), С. Berkenkotter and T.N. Huckin (1995) визначають жанр як "динамічні риторичні форми, що розвиваються з реакції учасників на повторювані ситуації, які служать для стабілізації досвіду і дають йому зв'язність та значення" (Berkenkotter and Huckin 1995: 4). Жанри – не фіксовані структури, вони змінюються згодом відповідно до комунікативних потреб тих, хто ними користується.

Другим аспектом визначено ситуаційність. Жанри залежать від того, які дії ми прагнемо виконати, використовуючи їх. Тобто, "наше знання жанрів виникає з нашої участі у щоденній і професійній комунікації"

(Berkenkotter and Huckin 1995: 4). Отже, набір жанрів, використовуваний певною спільнотою, пов'язаний із системою діяльності даної групи.

Ще одним аспектом визначають форму і зміст. Знання жанру охоплює не тільки його форму та текстуальні особливості, що також передбачає розуміння ситуацій, у яких він може бути використаний, з якою метою, який зміст є доречним.

Четвертим із названих аспектів є подвійність структури. Жанри є реакцією на риторичну ситуацію, яка виникає між членами спільноти. У такий спосіб вони допомагають не тільки відтворити соціальні структури, але й конструювати їх.

П'ятим напрямком є приналежність спільноті. Жанри, використовувані дискурсивною спільнотою, відбивають її норми, знання, ідеологію, соціальну онтологію. Дискурсивні спільноти використовують жанри зі специфічними рисами або персоналізованими формами комунікації. Це означає, що члени групи мають ефективні форми спілкування, а ті, хто не є членами їх спільноти, із труднощами розуміють дії, виконувані даними жанрами.

2.4. Дискурсивна спільнота

Викликає все більший інтерес аналіз поняття дискурсивної спільноти та дослідження як ідеологія спільнот, які мають певні жанри, відбивається в риторичній конструкції цих жанрів і як жанри допомагають сконструювати соціальні структури. Професійні документи розглядаються не як нейтральні, а як соціальні конструкти (Bazerman 1988; Zappen 1989; Myers 1990; Freedman and Adam 1996; Gurak 1996; Beaufort 1997, 2000). Цей напрямок у дослідженнях узгоджується з визначенням спеціального письмового мовлення (Dobrin 1989). D. Dobrin вважає, що дослідження спеціального письмового мовлення повинне бути зосереджене не просто на ідентифікації специфічних форматів і лінгвістичних особливостей, які характеризують "об'єктивний стиль" спеціального письмового мовлення, а повинне

починатися з ідеї, що письмове мовлення це "лист, який доносить спеціальність до користувача" (Dobrin 1989: 54). Таке дослідження повинне зосереджуватися на "практиках груп, для яких пише автор, до яких звертається автор, від імені яких пише автор, а також на практиках груп, до яких належить автор" (Dobrin 1989: 58).

Теорія діяльності є основою для вивчення жанрів у зв'язку з діяльністю спільноти, яка володіє ними. Тексти розглядаються не як незалежні об'єкти, а як об'єкти, обумовлені діяльністю, якій вони служать. Жанри досліджуються як об'єкти, що опосередковують соціально організовану діяльність. Це інструменти виконання дій спільноти. Так, вивчаючи різні форми комунікації групи, дослідники повинні аналізувати їх відповідно до рекурентних дій спільноти, її організації та загальних знань його членів (Bazerman and Russell 2003).

C. Miller (1984) визначає жанри як соціальну дію, яка набуває значення в інституційному та соціальному контекстах. Жанри – це спосіб створення порядку, оскільки вони служать розпізнаванню або конструюванню дій у типових ситуаціях (Bazerman, 1988). Хоча звичайно формальні особливості – найменш непомітні риси жанру, ці риси слугують реалізації соціальних цілей і взаємодій.

Поняття дискурсивної спільноти є теоретичною концепцією для дослідження соціальної взаємодії та комунікативних цілей. J. Swales визначає дискурсивну спільноту як соціориторичну мережу, яка формує завдання просування до загальної мети. Комунікативна спільнота знайома з жанрами, які використовуються для просування до спільної мети. Жанри "належать дискурсивним спільнотам, а не індивідуумам, групам або більш широким мовним співтовариствам" (Swales 1990: 9).

Підхід J. Swales охоплює три основні поняття: дискурсивна спільнота, комунікативна мета, жанр. J. Swales визначає дискурсивну спільноту як

«соціориторичну мережу, сформовану для розв'язання спільного завдання» (Swales 1990: 9). Ці спільні завдання є основою спільних комунікативних цілей, які члени комунікативного співтовариства зможуть досягти за допомогою жанрів.

J. Swales пропонує шість визначальних характеристик дискурсивної спільноти. Перша, "дискурсивна спільнота має визнаний набір загальних публічних завдань, які виражені експліцитно або маються на увазі імпліцитно" (Swales 1990: 24-25). Друга, для розв'язання завдань дискурсивна спільнота повинна мати "механізми інтеркомунікації між її членами", такі як зали засідань, технології телекомунікації, вісники та ін. (Swales 1990: 25). Третя, участь у дискурсивній спільноті залежить від індивідуумів, які користуються цими механізмами саме беручи участь у житті дискурсивної спільноти (Swales 1990: 26). Четверта, "дискурсивна спільнота використовує і має один або декілька жанрів для комунікативної підтримки свого руху до мети" (Swales 1990: 26). Члени комунікативної спільноти повинні вміти розпізнавати ці жанри (Swales 1990: 26). П'ята, "крім володіння жанрами, дискурсивна спільнота отримує деякий специфічний лексичний запас", який може мати вигляд "загальної спеціалізованої термінології", зокрема, скорочення та акроніми (Swales 1990: 26). Нарешті, "дискурсивна спільнота має граничний рівень учасників зі ступенем у відповідній дисципліні та її члени є дискурсивно компетентними", які можуть передати знання про спільні завдання та комунікативні цілі новим учасникам (Swales 1990: 27).

Необхідним елементом знання про жанр є знання про доречність його використання. Т. Luckmann вказує, що "використання жанру звичайно пов'язане із чітко окресленими типами соціальних ситуацій. Певний жанр може ніколи не використовуватися в тій або іншій ситуації, рідко – в інший, часто – в третій, а в деяких – завжди. Учасник комунікації знає, що є ситуації, які змушують його використовувати певний комунікативний жанр,

в інших – це справа вибору і він може так зробити, а в якійсь слід уникати його використання" (Luckmann 1992: 226).

Як продукти історії та культури жанри відкриті до змін і відхилень. Якщо ми розглядаємо жанри як соціально конструйовані ситуації, які організують і стандартизують шляхи вирішення певних комунікативних проблем, ймовірно, що різні культури можуть пропонувати різні вирішення специфічних комунікативних проблем. Більше того, в одних культурах можуть бути різні способи виконання певних комунікативних дій, в інших – учасники мовної взаємодії використовують спонтанні форми. Набори комунікативних жанрів відрізняються в різних культурах і різних епохах (Günthner and Knoblauch 1995).

Функціонально комунікативні жанри можуть визначатися як історично та культурно специфічні. Також говорять про попередньо заготовлене за зразком комплексне розв'язання рекурентних комунікативних проблем.

Дослідники відзначають, що оскільки продукування однієї дії викликає іншу, можна говорити про фіксований порядок дій. Передбачуваність у цьому сенсі заснована на загальних очікуваннях дій для досягнення успіху. Які аспекти комунікації є попередньо заготовленими, і які дії є очікуваними, залежить від культурних норм і цінностей.

Недотримання спільних очікувань може спричинити санкції, що підтверджується процедурами компенсації і коректування.

Структурно жанр може визначатися як комплексна комунікативна схема елементів, розташованих на трьох рівнях (Günthner and Knoblauch 1995: 9).

Поняття жанру пов'язане з фундаментальною когнітивною потребою категоризації та сортування досвіду і вражень як засобу керування соціумом. Жанри таким чином тільки проявляються текстами, але по суті є когнітивними інструментами організації досвіду. Комунікативні процеси

продукування та рецепції курируються жанровою компетенцією, яка встановлює загальну позицію при мовній взаємодії. Жанрова компетенція часто прихована і є здоровим глуздом, роблячи комунікацію безпроблемною. Ми пізнаємо блог як блог, а розважальне шоу на телебаченні як розвагу. Так, класифікація жанрів заснована на соціальних конвенціях – жанри створюються і затверджуються суспільством. (Lomborg 2011: 55)

J. Swales (1990) також запропонував тривірневу модель жанру, яка включає комунікативну мету, реалізовану через структуру етапів (moves), що здійснюються через вибір риторичних шагів або стратегій (steps). Ці комунікативні події повинні відбуватися доволі часто відповідно до їх ролі у суспільстві, так що їх можна визначати як жанр. розрізняють два підходи до аналізу жанрів: дослідження, які зосереджені на аналізі тексту, та дослідження, які починаються з опису соціального контексту або дискурсивної спільноти (Flowerdew and Peacock 2001). Ці два підходи до жанру пов'язані з різними школами дослідження жанру.

Традиційний підхід, заснований на аналізі тексту, розвився з риторичного підходу до дослідження наукового і технічного дискурсу. У фокусі таких досліджень – взаємодія комунікативної мети, риторичної структури та лінгвістичного вибору. Текст певного жанру розглядається як такий, що має певні комунікативні цілі, характеристики і зміст. І хоча визнається, що соціальний контекст відіграє важливу роль у визначенні характеристик жанру, він фактично не використовується при описі жанрів. Так виконується більшість досліджень жанрів у галузі мов для специфічних цілей (LSP).

Отже, жанр розглядають як клас комунікативних подій, що мають загальні комунікативні цілі, визнані членами дискурсивної спільноти. Ці цілі визначають структуру та лінгвістичні характеристики жанру.

Пізніший підхід ураховує соціальну перспективу та ґрунтується на теорії М. Бахтіна (Bakhtin 1986). та положенні С. Miller (1984) про те, що жанр є типіфікованою соціальною дією у відповідь на риторичну ситуацію.

2.5. Внесок J. Swales у теорію жанру

Найавторитетнішими в галузі жанрового аналізу є роботи John Swales. Дослідженням риторичної структури розділу «Вступ» наукової статті він започаткував метод аналізу риторичної структури різних жанрів. Наукова стаття – найпоширеніший жанр наукової публікації. У розділі «Вступ» він виявив три етапи або риторичні категорії (Swales 1990). Потім прийом, запропонований J. Swales, був використаний для аналізу організації наукової статті в техніці (Cooper 1985; Hughes 1989; Anthony 1999; Posteguillo 1999; Luzón 2000).

Завдяки цим дослідженням було встановлено, що жанри відрізняються залежно від галузі знань. L. Anthony (1999) показав, що у вступі до наукової статті в галузі програмування є кроки, які не були описані J. Swales: оцінка дослідження з погляду застосування або новизни результатів. Крім того, кроки 1 і 2 виявилися довшими, детально описана базова інформація, включені визначення та приклади. Автор припустив, що ці відмінності можуть відбивати той факт, що роботи з технології програмування мають велику цільову аудиторію, до якої входять фахівці інших галузей техніки.

Лінгвістичні і риторичні традиції об'єдналися в ESP концепції жанру – викладання спеціальної мови іноземною, зазвичай для професійних або академічних цілей. І хоча аналіз жанрів у цій традиції починається у вісімдесятих саме J. Swales належить повна теоретична розробка даного поняття (Luzón 2005)

2.6. Системи жанрів

Важливим для теорії жанру є поняття системи жанрів, запропоноване С. Bazerman (1994). Автор твердить, що існують "взаємопов'язані жанри, які

взаємодіють у певних обставинах" (Bazerman, 1994: 97). Така взаємодія регулюється суспільними обставинами, при чому послідовність жанрів є систематичною. Поняття системи жанрів як серії жанрів, які регулюють соціальну активність має особливе значення для вивчення комунікативної взаємодії, оскільки увага приділяється тому, як комуніканти вживають послідовності комунікативних дій для координації діяльності у часі та просторі. Як окремі жанри системи зумовлюються соціально визнаною метою, вмістом, формою, учасниками, часом та місцем системи жанрів у цілому на додаток до власної комунікативної мети, вмісту, форми, тощо. Система жанрів структурує багатосторонню взаємодію у співтоваристві, а також між співтовариствами. (Orlikowski, Yates 2002).

Отже, сучасна наука групує жанри за комунікативною метою та спільними формальними властивостями. Мета будується спільнотою, розпізнається нею та реалізується у певних ситуаціях. До формальних властивостей відносять засіб комунікації, структурні властивості тексту, мовні особливості. Жанр є моделлю комунікації у певній спільноті, він оформлює спілкування. У цьому сенсі жанр є носієм стандарту комунікації у певній спільноті.

Існують випадки, коли жанри поєднуються разом і утворюють складний комунікативний процес. У таких випадках йдеться про систему жанрів. Така система складається з взаємопов'язаних жанрів, які створюють типову послідовність або набір послідовностей, а її мета та форма взаємозумовлені (Bazerman, 1994). Поняття системи жанрів як серії жанрів, які регулюють соціальну активність має особливе значення для вивчення комунікативної взаємодії, оскільки увага приділяється тому, як комуніканти вживають послідовності комунікативних дій для координації діяльності у часі та просторі. Як окремі жанри системи зумовлюються соціально визнаною метою, вмістом, формою, учасниками, часом та місцем системи жанрів у цілому на додаток до власної комунікативної мети, вмісту, форми,

тощо. Система жанрів структурує багатосторонню взаємодію у співтоваристві, а також між співтовариствами.

Література до розділу 2

Adam, C. and Artemeva, N. (2002). *Writing instruction in English for Academic Purposes (EAP) classes: Introducing second language learning to the academic community*. In: A.M. Johns (ed.), *Genre in the classroom*. - Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: 175-194.

Anthony, L. (1999). *Writing research article introductions in software engineering: How accurate is a standard model?* In: *IEEE Trans. Prof. Commun.*, 42 (1): 38-46.

Bakhtin, M.M. (1979/1986). *The problem of speech genres*. In: C. Emerson & M. Holquist (eds.), *Speech genres and other late essays*. - Austin: University of Texas Press: 60-102.

Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. - Austin, TX: Univ. Texas Press. Transl.: V.W. Mcgee.

Bazerman, C. (1994). *Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions*. In: *Genre and the New Rhetoric*. Ed. Aviva Freedman and Peter Medway. - Bristol: Taylor and Francis: 79-101.

Bazerman, C., Russell, D. (2003). *Introduction*. In: *Writing Selves/Writing Societies. Research from Activity Perspectives*, C. Bazerman and D. Russell (eds.). - Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity.

Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. - Madison, WI: Univ. Wisconsin Press.

Beaufort, A. (2000). *Learning the trade: A social apprenticeship model for gaining writing expertise*. In: *Written Commun.*, 17(2): 185-223.

Beaufort, A. (1997). *Operationalizing the concept of discourse community: A case study of one institutional site of composing*. In: *Res. Teaching Eng.*, 31 (4): 486-529.

Berkenkotter, C. and Huckin, T. N. (1995). *Genre Knowledge In: Disciplinary Communication*. - Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

Bhatia, Vijay K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. - London: Longman.

Bhatia, V. K. (1999), *Integrating products, processes, purposes, and participants in professional writing*. In: Candlin C.N. and Hylan K. (Eds.) *Writing: Texts, processes, and practices* (21-39) Harlow: Addison Wesley Longman.

Bhatia, V. K. (2002) *Applied genre analysis: a multi-perspective model*. In: *Ibérica*, 4: 3-19.

Bhatia, V. K. (2004): *World of Written Discourse. A Genre-based View*. - London: Continuum.

Christie, F., Martin, J.R. (eds.) (1997). *Genre and Institutions, Social Processes in the Workplace and School*. - London and Washington: Cassell.

Coe, R.M. (2002) *The new rhetoric of genre: Writing political briefs*. In: A.M. Johns (ed.), *Genre in the classroom*. - Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: 195-205.

Coe, R.M. and Freedman, A. (1998). *Genre theory; Australian and North American Approaches*. In: M. Kennedy (ed.) *Theorizing composition*. - Westport, CT: Greenwood Publishing Company: 36-147.

Cooper, C. (1985). *Aspects of article introductions in IEEE publications*, M.Sc. dissertation, Univ. Aston in Birmingham.

Cope, B. and Kalantzis, M. (eds.) (1993). *The power of literacy: A genre approach to teaching writing*. - Bristol PA: Falmer Press.

Dobrin, D. (1989). *Writing and Technique*. - Urbana, IL: NCTE.

Feez S. (2001). *Heritage and innovation in second language education*. In: A.M. Johns (Ed.). *Genre in the classroom*. - Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: 47-68.

Flowerdew, J. and M., Peacock (2001). *Issues in ESP: A preliminary perspective*. In: *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, J. Flowerdew and M. Peacock (eds). - Cambridge: Cambridge University Press: 8-24.

Freedman, A. and Medway, P. (1994). *Genre and the New Rhetoric*. - London: Taylor and Francis.

Freedman, A. and Adam, C. (1996). *Learning to write professionally: Situated learning and the transition from university to professional discourse*. In: *J. Bus. Tech. Commun.*, 10 (4): 397-427.

Freedman, A., Artemeva, N. (1998). *Learning to teach writing to engineers*. In: Technostyle, 14 (1): 1-20.

Freedman A. and P. Medway (1994). *Locating genre studies: Antecedents and prospects*. In: Genre and the New Rhetoric, A. Freedman and P. Medway (eds.)- London: Taylor & Francis: 79-101.

Günthner, S. and Knoblauch, H. (1995). *Culturally Patterned Speaking Practices - the Analysis of Communicative Genres*. In: Pragmatics, 5: 1-32.

Gurak, L.J. (1996). *Technology, community and technical communication on the internet: The 'Lotus market place' and clipper chip controversies*. In: J. Bus. Tech. Commun., 10 (1): 81-99.

Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). - London: Edward Arnold.

Hughes, G. (1989). *Article introductions in computer journals*, M.A. dissertation, Univ. Birmingham.

Hyland, K. (2002). *Genre: Language, Context, and Literacy*. In: Annual Review of Applied Linguistics, 22: 113-135.

Hyland, K. (2001). *Teaching and Researching Writing*. - Harlow, Essex: Longman.

Hyon, S. (1996). *Genre in three traditions: Implications for ESL*, TESOL Quart., 30 (4): 693-722.

Johns, F.M. (1997). *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: CUP.

Lomborg, S. (2011). *Social media as communicative genres*. In: *Mediekultur*, 51: 55-71.

Luckmann, T. (1992). *On the communicative adjustment of perspectives, dialogue, and communicative genres*. In: A.H. Wald (ed.), *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*. - London: Scandinavian University Press: 219-234.

Luzón, M.J. (2005). *Genre Analysis in Technical Communication*. In: *Transactions on Professional Communication*, 48 (3): 285-295.

Luzón, M. J.(2000). *The construction of novelty in computer science papers*, *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 13: 123-140.

Martin, J.R. (1997). *Analyzing genre: functional parameters*. In: F. Christie and J.R. Martin (eds.). *Genre and institutions*. - London: Continuum: 3-39.

Martin, J.R. (1992). *English text. System and structure*. - Amsterdam: John Benjamins.

Martin, J.R. (1985). *Process and Text: two aspects of semiosis*. In: Benson, J. & Greaves, W. (eds.): *Systemic Perspectives on Discourse*. Vol. I: *Selected Theoretical Papers from the 9th International Systemic Workshop*. Norwood, NJ: Ablex.

Master, P. (Ed). (2000). *Responses to English for specific purposes*. - Washington, DC: Bureau of Educational and cultural Affairs, United states information Agency.

Miller, C.R. (1984) *Genre as social action*. *Quarterly Journal of Speech*, 70:151-167.

Myers, G. (1990). *Writing Biology: Texts in the Social Construction of Scientific Knowledge*. - Madison, WI: Univ. Wisconsin Press.

Orlikowski W., Yates J. (2002). *Genre Systems: Structuring Interaction through Communicative Norms*. In: *Journal of Business Communication*, 39: 13-35.

Paré, A. and Smart, G. (1994). *Observing genres in action: Toward a research methodology*. In: *Genre and the New Rhetoric*, A. Freedman and P. Medway (eds.). - London: Taylor & Francis: 146-154.

Posteguillo, S. (1999). *The schematic structure of computer science research articles*. In: *Eng. for Specific Purposes*, 18 (2): 139-160.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (1993). *Genres and engagement*. *Revue Belge de Philologie et D'Histoire*, 71: 687-98.

Swales, J. and Feak, C. (1994). *Academic writing for graduate students. Essential tasks and skills*. - Ann Arbor, MI, University of Michigan Press.

Swales, J. and Feak, C. (2000). *English in today's research world: Writing guide*. - Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Volosinov, V.N. (1929/1986). *Marxism and the Philosophy of Language*. - Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Yates, J. & Orlikowski, W. (1992). *Genres of organizational communication: A structural approach to studying communication and media*. In: *Academy of Management Review*, 17(2): 299-326.

Yates, J., Orlikowski, W. J. & Okamura, K. (1999). *Explicit and Implicit Structuring of Genres in Electronic Communication: Reinforcement and Change of Social Interaction*. In: *Organisation Science*, 10 (1): 83-117.

Zappen, J. P. (1989). *The discourse community in scientific and technical communication: Institutional and social views*. In: *J. Tech. Writing Commun.*, 19 (1): 1-11.

РОЗДІЛ 3. ЖАНРОВИЙ АНАЛІЗ

3.1. Риторичний аналіз тексту (Школа нової риторики – The New Rhetoric School)

Теорія жанру передбачає певні прийоми для інтерпретації тексту. Різні школи пропонують свої методики дослідження тексту з метою одержання певної інформації, релевантної для кожної школи.

Всеосяжним викладом теорії риторичного аналізу є робота N. Fairclough *Discourse and social change* (2006). Згідно з позицією автора, аналіз тексту здійснюється в трьох напрямках: вокабуляр (окремі лексичні одиниці), граматика (способи зв'язування слів у речення), когезія (зв'язок окремих речень у єдине ціле). Таким чином, узагальнену структуру тексту представляють по висхідній від слова до тексту в цілому (Fairclough, 2006:75).

Вокабуляр відбиває *мовну картину світу* автора тексту. N. Fairclough висловлює ідею, що різні групи людей сприймають світ по-своєму та,

відповідно, по-різному використовують лексику при його описуванні (Fairclough 2006: 77). Один зі шляхів аналізу вокабуляра – добір альтернативних варіантів з іншим конотативним навантаженням.

Використання лексики з іншим ідеологічним наповненням було названо *rewording*. Це явище спостерігається, що коли традиційно вживане слово замінюється словом із протилежним значенням. Ще один із прийомів – *overwording*, який означає, що якимось явищем може позначатися декількома словами, дуже близькими за значенням (Fairclough 2006: 77).

Велике значення при аналізі лексики приділяється метафорі, яка представляє будь-яке явище реального світу через інше. Часто певні типи дискурсу асоціюються з конкретними темами (наприклад, *суперечка – війна*). Використання метафори дозволяє передати картину світу такою, якою її бачить автор, або ж прагне її бачити (Fairclough 2006: 76-77, Fairclough 2001: 92-100).

Дослідження граматичних особливостей розкриває способи зв'язку слів і словосполучень у реченні. В автора є вибір засобів, які дозволяють йому організувати висловлення, вони передають соціальний вибір, соціальну ідентичність, соціальні відносини, знання автора. Так, модальність дозволяє авторові дистанціюватися від висловленої ідеї або соціальної практики (Fairclough 2006: 76).

Зв'язаність речень у єдине ціле – текст – досягається шляхом використання певних лексичних (повтори, синоніми, сталі словосполучення – колокації), граматичних (займенники, еліптичні конструкції), лексико-граматичних (сполучники, слова-зв'язки) засобів. Когезія зв'язує не просто речення, а фрагменти інформації, що вносить певне значення для одержувача тексту (Fairclough 2006: 77).

N. Fairclough звертає увагу на те, як текст продукується, доноситься до адресата та інтерпретується. Стосунки між автором і одержувачем тексту мають велике значення, оскільки текст може бути сприйнятий по-різному,

залежно від знань і світогляду його одержувача. N. Fairclough розрізняє потенційне значення, яке має текст, та його інтерпретацію.

Тексти створюються з форм, які мають певний змістовий потенціал, а оскільки такі потенціали численні, то текст відкритий для інтерпретації. Однак інтерпретатори прагнуть зменшити значущий потенціал, вибираючи одне з можливих значень або невеликий набір альтернативних значень. Тому одержувачі тексту можуть інтерпретувати його по-різному, на що впливає їх уявлення про світ (Fairclough 2006: 159).

Інтердискурсивність, інтертекстуальність і когерентність тексту – ключові поняття при його аналізі. Перше належить до створення тексту, друге – до його поширення, третє – сприйняття. Інтердискурсивність та інтертекстуальність указують на те, чи використовує автор уже наявні тексти і жанри. На думку N. Fairclough, інтертекстуальність – перенесення тексту з минулого в сьогодення, і становить включення більш старих текстів у нові. Для N. Fairclough інтердискурсивність – продовження інтертекстуальності.

Інтердискурсивність запозичає характеристики існуючих жанрів при створенні нових текстів. Когерентність належить до сприйняття тексту й процесу використання відповідних жанрів для інтерпретації тексту. Когерентність створює логічний зв'язок між розділами тексту та за допомогою когерентності тексти набувають значення для інтерпретаторів залежно від того, як ті сприймають світ. Когерентність зв'язує логічно частини тексту і створює зміст для інтерпретаторів тексту (Fairclough 2006: 232-233).

Не відкидаючи концепції жанру як типу або виду дискурсу, риторична теорія жанру зосереджує увагу на зв'язку мовних засобів із закономірностями діяльності людини (Freedman & Medway 1994:1).

Нова риторика розглядає текстуальні закономірності як соціально обумовлені (Miller, 1984/1994a) і поєднує текст та контекст, продукт і процес, пізнання та культуру в одному динамічному понятті (Paré 2002: 57).

На відміну від традиційних підходів, які розглядають жанри як стійкі типи текстів, що характеризуються текстуальними закономірностями, риторична теорія розглядає жанри як типіфіковані символічні дії в типових ситуаціях. Таке поняття жанру припускає динамізм і зміну, враховуючи внутрішню мінливість соціоісторичного контексту жанрів (Artemeva & Freedman 2001: 166).

Школа нової риторики застосовує етнографічні методики, а не лінгвістичні методи, детально описуючи контексти, у яких вживають жанри та дії, виконувані жанрами в даних контекстах.

Контекстуальну природу жанру підкреслювали ряд авторів: G. Myers (1990) – для текстів з біології; A.J. Devitt (1991) – у дослідженні документації податківців; С. Bazerman (1988) – при дослідженні статей, які описують експериментальні роботи; А. Smart (1992, 1993) – вивчаючи документацію Центрального банку Канади; J. Yates (1989) і J. Yates and W.J. Orlikowski (1992) – у працях, присвячених вивченню еволюції мемо та бізнес звіту; Freedman (1989) – в аналізі університетських академічних жанрів; P. Dias et al. (1999) – проводячи порівняльне дослідження університетських робіт і документів відповідних спеціальностей. У цих роботах ми також знаходимо опис того, як інтереси і цілі різних дискурсивних спільнот впливають на процес створення тексту певного жанру.

Згідно з А. Paré and J. Smart (1994), повторювані структури є найбільш очевидними аспектами жанру. У такий спосіб можна визначити індивідуальні компоненти тексту, їх послідовність, функцію або ціль. Тексти одного жанру будуються за певними риторичними етапами (термін *Move* з концепції мови для спеціальних потреб), який позначає стадії розвитку тексту по шляху реалізації риторичної функції.

Використання даних етапів і способи аргументації змінюються залежно від дискурсивної спільноти, кожній із яких властивий свій спосіб аргументації (Paré & Smart 1994: 148). Автори також підкреслюють, що в текстах одного жанру спостерігаються прояви загальних мовних

характеристик, наприклад, відповідна довжина речення або абзацу, використання дійсного способу, посилання на себе або читача.

Соціокогнітивна природа жанру представлена дослідниками С. Berkenkotter and T.N. Huckins у їх праці *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power* (1995). Автори описують п'ять принципів дослідження жанру. Перший, жанри – динамічні риторичні форми, розроблені як реакція на повторення мети – стабілізувати досвід. Вони змінюються згодом, відповідаючи на соціокогнітивні потреби користувачів.

Другий принцип – ситуаційність, який свідчить про те, що знання стосовно жанру здобуваються за участю самих членів дискурсивної спільноти в комунікативній діяльності, яка і продукує їх знання. Таке знання не викладається, а передається при впровадженні в культуру, коли новачки в професії знайомляться зі способами спілкування певних галузевих і професійних співтовариств та пристосовуються до них (Berkenkotter & Huckin 1995: 7). Знання жанру не є простим знанням формальних правил; воно становить знання тем і деталей, які їх стосуються (Berkenkotter and Huckin 1995: 14).

По-четверте, користуючись жанрами та беручи участь в інституційній діяльності, люди створюють і відтворюють певні соціальні структури. Користуючись жанрами для участі в професійній діяльності, вони створюють соціальні структури і водночас їх відтворюють – відносини між соціальними структурами та комунікативною діяльністю взаємоспрямовані.

П'ятий принцип твердить, що норми дискурсивної спільноти, ідеологія, соціальна онтологія символізуються конвенціями жанру, жанр є частиною ширшого контексту дисциплінарної або професійної діяльності, обумовленою нормами та цінностями спільнот.

Центральним поняттям риторичної теорії жанру є поняття риторичної ситуації, за визначенням L. Bitzer, це – природний контекст учасників, подій, об'єктів, відносин і потреба (*exigence*), яка змушує зробити висловлення

(Bitzer 1968: 5). Робота С. Miller (1984) була першою, в якій був визначений зв'язок риторичної ситуації та жанру.

Таким чином, якщо в рамках концепції мов для спеціальних потреб жанри розглядаються як інструмент комунікації в певному соціальному контексті, риторична теорія жанру розуміє жанр як соціальний концепт, що поєднує текстуальні та соціальні способи пізнання, існування та взаємодії в певних контекстах. У риторичній теорії розуміння контексту є початковим пунктом аналізу жанру і його мета.

Як відзначає С. Bazerman, "жанри – це не просто форми. Це форми життя, способи існування. Вони є рамками для соціальних дій. Це те місце, де створюється значення. Жанри надають форму нашим думкам і комунікативній взаємодії. Жанр – це те знайоме місце, куди ми йдемо для створення комунікативної дії зрозумілою, і віхи, які ми використовуємо для дослідження невідомого" (Bazerman 1997: 19).

Члени певної групи разом інтерпретують певну комбінацію об'єктів, подій, інтересів і цілей (Miller 1984: 157) як потребу (*exigence*), що вимагає відповідної реакції, у них є почуття того, що є доречною дискурсивною реакцією. Для того, щоб риторичні стратегії були послідовними, спільноти встановлюють правила ідентифікації ситуацій і поведінки учасників дискурсу.

Усі колективи контролюють свої дискурси, створюючи правила відносин потреба-ситуація та надаючи їм форму жанру. Послідовність у розумінні та реагуванні на риторичну ситуацію забезпечують бажану соціальну дію дискурсивних практик (Paré 2014, A83-A94).

У рамках риторичної теорії жанру риторична ситуація звичайно описується в таких аспектах: текст, автор, одержувач тексту, мета комунікації. Текст розуміють як одиницю передачі інформації в будь-якій формі. Він визначається такими факторами, як засіб, інструменти, використані для його створення, та інструменти, застосовані для його розуміння. Автор – це користувач процесу передачі інформації, який створює

будь-який текст. Автора характеризують певні параметри: вік, стать, національність, релігія, культура, соціальний стан, політичні переконання, рівень освіти та ін. Усе це впливає на картину світу автора, вибір засобів комунікації. Одержувач тексту – це той, кому передається повідомлення у вигляді тексту. Ті ж фактори характеризують і одержувача тексту. Цілі комунікації включають причини здійснення обміну інформацією. Роль мети в процесі створення тексту чільна, від неї залежить те, яким, власне, і буде текст (Johnson-Sheehan & Paine: 17). Виділяють два глобальні види цілей: інформувати та переконати. Ці загальні види підрозділяють на різновиди: інформувати, описати, визначити, проінструктувати, попередити, пояснити та переконати, вплинути, рекомендувати, змінити, спонукати. І якщо цілі автора завжди активні, то ціль одержувача тексту варіює від активної до пасивної (довідатися – оцінити) та залежить від обставин (місце, час, оточення в момент обміну інформацією).

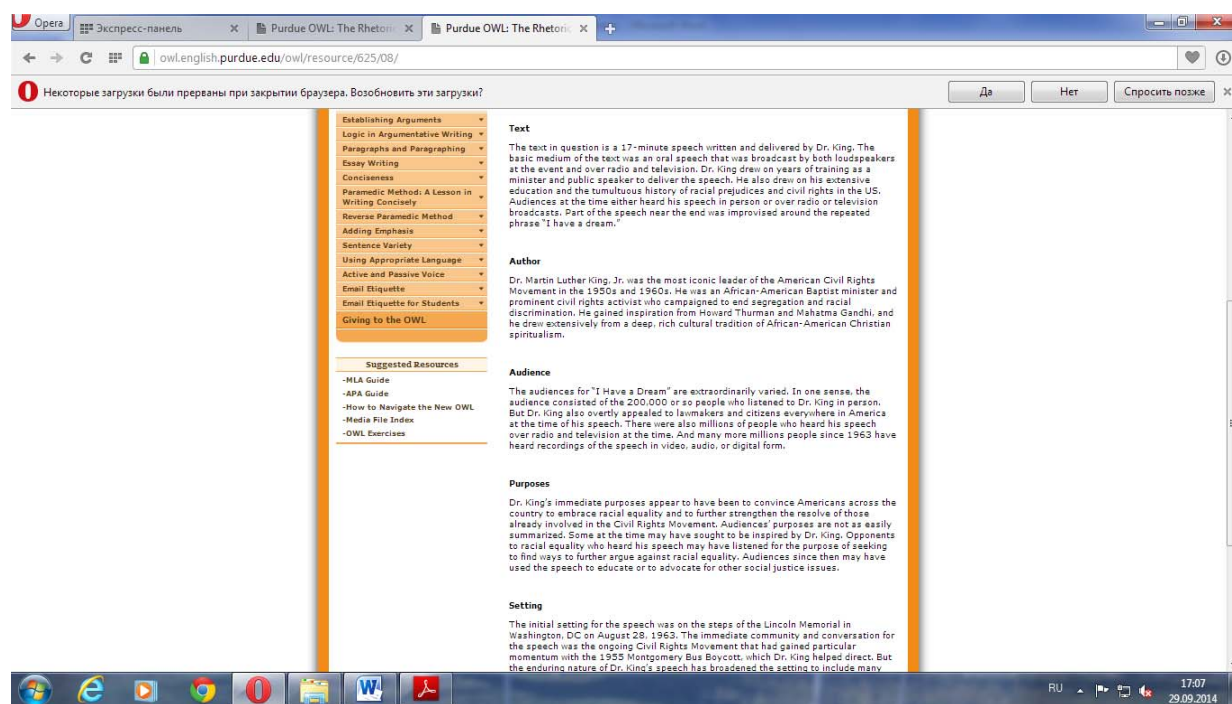


Рис.3.1. Приклад опису риторичної ситуації на сайті Online Writing Lab університету Purdue (<https://owl.english.purdue.edu/owl/>)

Приклад аналізу жанру у риторичній традиції знаходимо у роботі С.Ф. Schryer, S.L. Campbel, M.M. Spaffor, L. Lingard (2008). Автори розглядають

текст у зв'язку з соціальним контекстом, що дає можливість зрозуміти комунікативні стратегії учасників дискурсу. Автори проаналізували жанр обговорення історії хвороби (*case presentation*) студентами-медиками та студентами-соціальними працівниками зі своїми викладачами. Автори детально описують обставини, у яких відбуваються обговорення, учасників. Матеріал для дослідження збирався шляхом польових спостережень та інтерв'ю (анкетування студентів та їх керівників з використанням питань з відкритою відповіддю (*open-end questions*)). Проводився аудіозапис обговорення, на якому також були присутні дослідники, одягнені у медичну форму, які робили нотатки. Досліджувалася специфіка вживання прямої та непрямой мови у презентаціях історій хвороб студентами-медиками та студентами-соціальними працівниками. Автори виявили, що презентації обох груп досліджуваних були схожі, використані однакові стратегії подання інформації (висловлювання хворих цитуються для підсумування наданої хворим інформації у розділі "Анамнез" презентації, проте медики схильні до вживання непрямой мови, а соціальні працівники – прямої, оскільки для соціальних працівників слова та невербальні аспекти комунікації – це матеріал для аналізу, а для лікаря слова пацієнта передають дані для подальшого аналізу.

Таким чином, у жанровій теорії школи нової риторики особливу увагу приділяють дослідженню соціокультурних аспектів жанру. Жанр представляється як соціальна дія, мовленнєві особливості дискурсу, пов'язані з широким соціальним і культурним контекстом використання мови.

3.2. Жанровий аналіз у рамках концепції мови для спеціальних потреб (ESP): модель CARS та методика V.K. Bhatia

У рамках концепції мови для спеціальних потреб (English for specific purposes – ESP) основи жанрового аналізу почали розроблятися в середині 80-х років минулого сторіччя. На думку Т. Dudley-Evans, основна мета такої процедури дидактична, оскільки жанровий аналіз дозволяє сформулювати

правило побудови тексту та вживання мовних засобів у ньому (Dudley-Evans 1987). Пізніше була висловлена думка, що завданням жанрового аналізу є доступний опис способу організації тексту (Hopkins and Dudley-Evans 1988).

Не суперечить цьому ще пізніше висловлення К. Hyland (1992) про те, що жанровий аналіз – це дослідження того, як використовуються мовні засоби в певному контексті. Жанри відрізняються своєю цільовою настановою, і, досягаючи даної мети, вони будуються по-різному.

Хоча у наведених визначень велике практичне значення, з огляду на мету дати уявлення про спосіб організації висловлення та зв'язок формальних ознак тексту з його мовленнєвим наповненням, їх недоліком є недооцінений зв'язок мовленнєвих явищ і позамовної дійсності. Розуміння жанрового аналізу, що відповідає сучасній мовній парадигмі, було висловлено V. Bhatia (1991), який розглядав жанровий аналіз не тільки як практично спрямоване виявлення зв'язку форми і функції. На думку автора, він (аналіз) робить внесок у розуміння когнітивного структурування інформації, що може допомогти викладачеві зробити так, щоб певна діяльність стала потенційно значущою для досягнення бажаного комунікативного результату в певній галузі знань або діяльності.

Тому жанровий аналіз має не тільки педагогічний потенціал, він також дає розуміння процесів комунікації в даній царині. Він забезпечує розуміння не тільки чисто мовних структур, але й глибинних соціокогнітивних і культурних процесів. Його мета – пояснити використання мовних засобів, а не просто мовних форм на поверхневому рівні (Bhatia 1993).

Пізніше важливість соціокультурних і дисциплінарних контекстів, процесів інтерпретації тексту, інтертекстуальних аспектів, фонових знань, соціальних ролей автора та одержувача тексту, динаміки і нестабільності жанру підкреслювали ряд авторів (Berkenkotter & Huckin, 1993; Bhatia, 1993; Freedman & Medway, 1994; Miller, 1994; Pare & Smart, 1994).

Першою спробою аналізу тексту у формі, близькій до тієї, що використовується зараз у рамках концепції мови для спеціальних потреб, вважають аналіз розділу "Вступ" наукової статті різних галузей науки, який був описаний у роботі "Аспекти "Вступу" наукової статті" J. Swales в 1981 р. на матеріалі 48 текстів. Автор ввів термін *move* (етап), який визначається як функціональна одиниця тексту і використовується для ідентифікації закономірностей тексту певного жанру та для "опису функцій, виконуваних певним відрізком тексту стосовно його спільного завдання" (Connor, Davis, & DeRycker 1995: 463). Довжина етапу варіює від одного речення до декількох абзаців, але звичайно він містить, принаймні, одну тезу (Connor & Mauganen 1999: 51).

Кожний етап складається з декількох кроків (*steps*). Пізніше, ідучи назустріч критикам, автор переглянув свою модель аналізу і представив структуру розділу "Вступ" у вигляді трьох етапів: 1. Визначення території, 2. Визначення ніші, 3. Заняття ніші. Втім, кількість етапів не є універсальною і є швидше традицією конкретної галузі знань. Свій остаточний варіант схема аналізу отримала в спільній роботі J. Swales та C. Feak (2004) і одержала назву *CREATE-A-RESEARCH-SPACE (or CARS) Model* (Swales and Feak 2004: 174), яка основана на покроковій характеристиці цього виду наукового жанру. Так, дана модель для вступу до наукової статті (*CARS Model for Introductions to Academic Research Articles*) включає Рух 1 – Визначення території (*Move 1 – Establishing a territory*), в якому виділяють Крок 1 – Визначення актуальності, фокусування на проблемі (*Step 1 Claiming centrality* – “Recently, there has been wide interest in”; “The study of has become an important aspect of”) та/або Крок 2 – Узагальнення щодо теми (*Step 2 Making topic generalization(s)* – “This process involves three steps”; “There are many situations where”) та/або Крок 3 – Огляд аспектів попереднього дослідження (*Step 3 Reviewing items of previous research* – “Malcolm has pointed out that”; “Brie’s theory (1988) claims that”). Рух 2 є встановленням ніші (*Move 2 Establishing a niche*), з Кроком 1 – Зустрічна

заява (*Step 1 Counter-claiming* – “*This existing research, however, has assumed that ...*”) або ж Крок 2 Виявлення прогалини (*Step 2 Indicating a gap* – “*However, there has been little research that*”; “*The research has tended to focus on, rather than*”) або Крок 3 Постановка питання (*Step 3 Question-raising* “*A question remains whether*”) або Крок 4 – Продовження традиції (*Step 4 Continuing a tradition* – “*The differences need to be analyzed*”; “*This must represent a variation*”). Далі йде Рух 3 – Заняття ніші (*Move 3 – Occupying the niche*) із Кроком 1 – Формулювання мети (*Step 1 Outlining purposes* – “*The main purpose of this research is to*”; “*My study will explore the relationship between ...*”) або Крок 2 – Визначення методології або претензій (*Step 2 Announcing methodology or claims* – “*My methodology will involve*”, “*I will argue that*”) або Крок 3, який вказує структуру наукової статті (*Step 3 Indicating RA structure* – “*In chapter one of my thesis, I will examine*”) (Swales, 1990).

Етап 1: Установлення території

- a. показавши, що галузь дослідження актуальна, цікава, займає центральне положення, проблематична або значуща (не обов'язково)
- b. представивши і зробивши огляд певних фрагментів попередніх робіт у даній галузі (обов'язково)

Етап 2: Визначення ніші

- a. вказавши на пробіл у попередніх роботах, поставивши проблему або розширивши попередні знання певним чином (обов'язково)

Етап 3: Заняття ніші

- a. описавши мету або вказавши на природу даного дослідження (обов'язково)
- b. оголосивши про принципові результати (не обов'язково)
- c. описавши структуру статті (не обов'язково) (Swales and Feak 2004: 175).

Дана модель описує спосіб, яким автори обґрунтовують свій внесок у розвиток своєї галузі знань, спочатку повідомляючи про напрямок

дослідження та підсумовуючи ключові моменти попередніх робіт, потім визначаючи пробіл в існуючих знаннях, який обумовлює мету роботи.

Аналіз етапів вважають надійним інструментом дослідження жанру, оскільки етапи є семантичними і функціональними одиницями тексту, які вичленовуються завдяки своїй комунікативній меті і мовленнєвому оформленню. На думку Т. Dudley-Evans (2000:4), модель, запропонована J. Swales, поєднує увагу до тексту з розумінням того, як риторичні мотиви керують вибором мовних засобів.

Ця модель вплинула на аналіз жанру в рамках концепції мов для спеціальних потреб, а також розвиток лінгводидактики (навчання письму для академічних цілей), як рідною мовою, так і іноземною. Даний метод був пізніше використаний для опису закономірностей побудови текстів різних жанрів (*тези, розділи наукової статті, дисертації*).

Розбудовуючи положення J. Swales, V. Bhatia (1993) використовує напрацювання системної функціональної лінгвістики та Школи нової риторики.

Пізніше V. Bhatia (2004: 23) так описав загальні риси двох підходів до аналізу жанру.

1. Жанри – пізнавані комунікативні події, які характеризуються набором комунікативних цілей, ідентифікованих, які розуміють члени професійної або наукової спільноти, у якій вони вживаються.
2. Жанри мають певну структуру, яка стримує вибір автора як з погляду його намірів, що він прагне виразити, так і вибору форми, але також лексико-граматичних ресурсів, які може використовувати автор.
3. Досвідчені члени певної професійної спільноти мають краще знати, як використовувати жанри, ніж її нові члени або ті, хто не є членами спільноти.

4. Хоча жанри розглядаються як конвенціоналізовані структури, досвідчені члени професійних спільнот часто використовують жанрові ресурси для вираження не тільки "часток", але і й організаційних інтенцій у рамках соціально визнаних комунікативних цілей.
5. Жанри відбивають професійну культуру, і в цьому сенсі націлені на соціальні дії всередині предмета, професії або іншої інституційної практики.
6. Усі галузеві та професійні жанри цілісні, у тому розумінні, що вони є комбінацією текстуальних, дискурсивних і контекстуальних факторів.

У визначенні V. Bhatia також використані напрацювання всіх трьох традицій жанрового аналізу.

Жанр – використання мови в обумовлених комунікативних умовах з метою виразити специфічний набір комунікативних цілей галузевого або соціального інституту, який створює стійкі структурні форми, які накладають обмеження на використання лексико-граматичних і дискурсивних ресурсів (Bhatia 2004: 23).

У процедурі аналізу тексту він пропонує виконати таке: 1) помістити досліджуваний текст у ситуаційний контекст, 2) провести огляд літератури, 3) провести аналіз ситуації/контексту, 4) відібрати корпус текстів, 5) вивчити ситуаційний контекст 6) провести лінгвістичний аналіз (Bhatia 1993: 22-24).

Перший крок заснований на позамовному досвіді та знаннях дослідника, які формуються залежно від того, як часто він зустрічає тексти такого роду і як добре він знає дану комунікативну спільноту, наскільки він інтегрований у неї. Власний досвід лінгвіста підкаже йому, які комунікативні засоби використовуються в даній галузі знань (Bhatia 1993: 22).

Проведення аналізу ситуації/контексту (*крок 3*) передбачає детальне висвітлення основних відмітних характеристик ситуації. На цьому етапі слід

визначити, хто є автором тексту, реципієнтом, їх взаємини, цілі; визначити мету тексту; встановити історичні, соціокультурні, філософські, професійні аспекти даної комунікативної спільноти; описати той фрагмент світу, який представлений у тексті, на зміну якого націлений текст; виявлення текстів, які належать до даного жанру (Bhatia 1993: 22-23).

Аналіз контексту має важливу роль у жанровому аналізі. Поняття контексту розроблене Сиднейською школою, яка розрізняє культурний контекст і контекст ситуації (Paltridge 2001: 45-62). Мова представлена текстами – контекст ситуації, а середовище мови як системи – це культурний контекст; контекстуальні і мовні елементи зв'язані між собою (Halliday 1999).

Як указує М.А.К. Halliday, "Контекст ситуації – це теоретичний конструкт, що пояснює, як текст пов'язаний із соціальними процесами, до яких він належить", і складається із трьох компонентів: основна соціальна діяльність, особи, які беруть у ній участь, і їх відносини, ролі та функції тексту в соціальній діяльності (у системній функціональній лінгвістиці вони позначені термінами *field* (поле), *tenor* (учасники) та *mode* (спосіб) (Halliday 1999: 10).

Контекст культури перебуває поза межами контексту ситуації, він складається із соціальних процесів, опосередкованих мовою. Культура і ситуація є однією сутністю, розглянутою з двох різних позицій (Halliday, 1999: 16). Але такий погляд на культуру відрізняється від розуміння культури в методиці викладання іноземних мов: "викладаючи мову, викладаємо культуру" (Halliday 1999: 17). М.А.К. Halliday відзначає: "Коли йдеться про культурний контекст у викладанні мови, ми повинні мати на увазі більше повсякденного розуміння культури як чогось, що має етнічне походження. Ми всі одночасно є учасниками різних культур, а вивчення – це головний засіб, за допомогою якого ми вчимося бути представниками різних культур" (Halliday 1999: 17).

Концепція контексту культури М.А.К. Halliday (1999) близька поняттю дискурсивної спільноти J. Swales (1990), згідно з яким дискурс оперує в

рамках умов, обумовлених спільнотами, або академічними чи соціальними групами. Дискурсивним спільнотам властиві певні характерні риси, які також характеризують різні "соціальні культури": загальні цілі, механізми інтеркомунікації між членами спільнот, механізми, які забезпечують інформацією та зворотний зв'язок, користування одним або більше жанрами комунікації, специфічна лексика (термінологія, акроніми), члени спільноти мають певний рівень спеціальної підготовки та дискурсивної компетентності.

J. Swales та C. Feak розглядають жанр як продукт ряду факторів, таких як одержувач тексту, мета, організація, спосіб презентації, де одержувач є найважливішим (Swales and Feak 1994: 7).

Наступний крок у моделі аналізу – опис структури тексту в етапах і кроках, оскільки тексти певних жанрів мають специфічну структуру, яка вказує на той спосіб, яким прийнято передавати певну інформацію членами комунікативної спільноти. Кожний крок або етап комунікативної структури жанру виконує своє комунікативне завдання, яке завжди впливає із загальної комунікативної мети жанру, таким чином підтримуючи, пояснюючи загальну мету (V. Bhatia 1993: 29-31).

Структура жанру є гнучкою та динамічною: певні кроки є обов'язковими, а деякі – вибірковими. Так, одні кроки вказують на приналежність тексту до певного жанру, інші вносять додаткову інформацію, їх присутність або відсутність не змінює сам жанр (Frandsen F. et al. 2000: 113-114).

Останній етап жанрового аналізу – аналіз лексико-граматичних особливостей тексту. При цьому визначається специфіка вживання в тексті певних лексичних і граматичних структур, вичленовуються домінуючі. Звичайно виконується аналіз репрезентативної вибірки текстів, які відносять до певного жанру (Bhatia 1993: 24-25).

На думку V. Bhatia (1993), структура жанру не є суворо регламентованою (на відміну від, наприклад, триетапної структури, запропонованої J. Swales (1990)). Власне той факт, що з моделлю J. Swales

відбулися певні зміни, є прямим підтвердженням цьому. Для структури жанру характерна наявність певних етапів, а не їхній зміст чи обсяг або розташування в самій моделі жанру.

Подальші дослідження професійних жанрів показали, що риторична структура може включати обов'язкові та необов'язкові, самостійні та змішані етапи, організація може бути лінійною та гнучкою (Bhatia, 1993; Connor, 2000; Garzone, 2005). Так, у роботі G. Garzone (2005) показані обов'язкові та необов'язкові елементи, а також змішані етапи.

Враховуючи гнучкість структури жанру, V. Bhatia (1993) відзначає, що етапи в листах, які стимулюють збут (*sales promotion letters*), можуть займати різне положення в тексті. Наприклад, етап '*offering incentives*' (стимулююче положення) може розташовуватися після '*product detailing*' (опис продукту), але також може бути й початковим розділом листа.

Необов'язкові або припустимі елементи свідчать про вибір авторами риторичної тактики (Henry & Roseberry, 2001), з метою зробити висловлення ефективним у специфічному соціокультурному контексті, оригінальним (Bhatia, 1993: 20). Оскільки припустимий вибір регулюється риторичною функцією етапу, то використання необов'язкових компонентів не впливає на комунікативну функцію тексту (на відміну від обов'язкових компонентів, які впливають на мету жанру). Елементи, які не впливають на визначення типу жанру, були названі недискримінативними елементами жанру (*non-discriminative genre elements*) (Bhatia, 1993).

Якщо J. Swales (1990) називає компоненти, які служать побудові структури етапу, '*steps*' (кроки), V. Bhatia (1993) пропонує термін '*strategies*' стратегії. На відміну від J. Swales, який говорить про фіксовану послідовність кроків, V. Bhatia, допускає довільну.

V. Bhatia (1993: 24) пропонує три рівні лінгвістичного застосування жанрового аналізу: вивчення лексико-граматичних особливостей, аналіз особливостей побудови тексту, структурна інтерпретація тексту.

Згідно з автором, кількісний аналіз (наприклад, частота вживання часів) допомагає виявити мовні особливості тексту. Однак такий аналіз не дає інформації про те, як у даному жанрі можна досягти комунікативної мети.

Другий рівень – аналіз тактичних аспектів – описує "способи, за допомогою яких члени певної комунікативної спільноти приписують певні значення (цінність) різним аспектам мови, оперуючи певним жанром" (Bhatia, 1993: 26). Наприклад, словосполучення з іменниками (*nounphrases*) у рекламі частіше вживаються при описі позитивних якостей товару (Bhatia, 1993).

Ті, для кого створення тексту є частиною професійних обов'язків, організують тексти послідовно, дотримуючись конвенцій певного жанру, а кращий спосіб передачі інформації в рамках певного жанру може бути виявлений за допомогою дослідження структурної організації тексту (Bhatia, 1993).

Як відзначено у V.K. Bhatia (Bhatia, 2008), жанровий аналіз інтегрує аналіз дискурсивної або професійної практичної діяльності в контексті спеціальної професійної культури. Інтердискурсивність визначається як одна із найважливіших функцій у засвоєнні жанрових та інших семіотичних ресурсів крізь різні виміри жанрів, професійну практику та професійну культуру. Vijay K. Bhatia підкреслив важливість "подальшого розвитку в напрямку контекстуалізації конвенційних текстових підходів до жанрового аналізу", обґрунтовуючи "ключову роль позатекстових факторів не тільки для побудови професійних дискурсів, але також і для ймовірного успіху професійної діяльності, типової для професіоналів у досягненні своїх професійних цілей" (Bhatia, 2008: 171).

"Комплексна природа дискурсу у світі професій" (Bhatia, 2008: 171). вимагає більшої інтеграції внутрішніх та зовнішніх стосовно тексту факторів, що впливають на структуру, інтерпретацію та застосування жанрів з боку професіоналів у досягненні їх цілей у різноманітні спеціальних контекстів.

Модель аналізу дискурсу V. Bhatia (2004), яка складається з текстуального, соціопрагматичного та соціального просторів, інтегрує ряд різних перспектив жанрового аналізу, які включають не тільки текстуальні, когнітивні, соціокритичні та інституційні, але й етнографічні перспективи. Такий погляд на професійний дискурс, який має інтегрувати професійний дискурс та професійну практику може з'єднати провалля між ідеальним світом аудиторії та реальним світом професійної практики. Розуміння інтердискурсивності дозволяє вирізнити чисті та гібридні жанри. Специфікою професійного дискурсу є зв'язок між дискурсом та професійною діяльністю, що виявляється у побудові, інтерпретації, реалізації професійних дискурсів та жанрів у межах соціопрагматичного простору (Fernández and Peters 2009).

Дослідження жанрів у рамках концепції мови для спеціальних потреб – це континуум від аналізу тексту до аналізу контексту та соціальних умов (Flowerdew 2002). Ці дві сторони континууму розглядаються як взаємно зв'язані, але не суперечні й не розділені. Детальний аналіз тексту і контексту доповнюють один одного, даючи більш повне уявлення про жанр.

3.3. Системна функціональна лінгвістика: аналіз регістру

Що стосується аналізу жанру в системній функціональній лінгвістиці, крім уже описаного вище поняття контексту, важливим здобутком системної функціональної лінгвістики є поняття регістру. М.А.К. Halliday визначає його таким чином: "Типи лінгвістичної ситуації відрізняються один від одного в трьох аспектах: перше, що відбувається, друге, яка частина мови задіяна, третє, хто бере участь. Ці три змінні, взяті разом, визначають діапазон, з якого вибираються значення й форми, використовувані для їхнього вираження. Інакше кажучи, вони визначають регістр" (Halliday 1978: 31). У термінах системної функціональної лінгвістики ці три аспекти називаються *field* (галузь), *mode* (спосіб) та *tenor* (учасники) дискурсу.

Регістр пов'язаний з певною ситуацією, що включає певні комунікативні цілі. Опис регістру включає три компоненти: контекст

ситуації, лінгвістичні особливості, відносини між ними. Регістри описуються на основі типових лексичних і граматичних рис, а також ситуаційного контексту. Наприклад, письмовий або усний, головна комунікативна мета, Мовні засоби зустрічаються в тому або іншому регістрі, оскільки вони відповідають цілям і ситуаційному контексту. Регістр описується або на основі цілих текстів або фрагментів, оскільки аналіз регістру вимагає ідентифікації розповсюджених (універсальних) мовних особливостей: тих, які можуть бути присутніми в будь-якому різновиді, але типові для досліджуваного тексту.

Регістром вважають різновид мови, пов'язаний із певною ситуацією його використання та з універсальними мовними особливостями, які мають значущу функцію в даній ситуації. Характерні риси ситуації – фізичний контекст (час і місце), а також інші особливості, наприклад, у розмові, наявність двох або більш учасників усної взаємодії (Viber and Conrad 2009).

Регістр може бути загальним або спеціалізованим. Так, побутовий діалог – загальний регістр із невеликою кількістю відмінних рис (два або більше учасників, усна інтеракція), тоді як розмова по телефону більш спеціалізована, оскільки комуніканти спілкуються, використовуючи електронний канал і розділені в просторі. Ще більш специфічною є сімейна бесіда за обіднім столом, оскільки передбачає певне місце, групу учасників, певні теми, звичайно обговорювані в даній ситуації.

Різні жанри дискурсу автори виділяють на підставі різних ознак. Запропонований М.А.К. Halliday термін регістр (*register*) розглядається як контекстуальна категорія, що корелює групування лінгвістичних характеристик з повторюваними характеристиками ситуації ("контекстуальна категорія корелюючих угруповань лінгвістичних характеристик із повторюваними ситуаційними характеристиками") (Halliday, 1978). Р. Henry підкреслив, що регістр є конфігурацією семантичних ресурсів, які мовець зазвичай асоціює з типовою ситуацією (Henry, 1971). Таким чином, Р. Henry сформулював, що відмінність між регістрами полягає в тому, "не тільки що

сказано, але й також як це сказано, без жодного примусу роз'єднати ці дві речі" (Henry, 1977). Ситуація може бути описана на підставі трьох критеріїв – *field, tenor and mode*, які системно визначаються відповідно до типу активності: "тип активності, при якій текст має значущу функцію (*field*), статус і роль залучених відношень (*tenor*) і символічний спосіб та обрані риторичні канали (*mode*)" (Henry, 1977).

Академічна проза – дуже загальний реєстр; це ретельно створюваний зразок письмового мовлення, що редагується, адресований великій кількості читачів, розділених у часі й просторі з первинною комунікативною метою інформування за темою. Існує безліч спеціалізованих реєстрів: підручник і монографія відрізняються цільовою аудиторією (студенти – професіонали), більш специфічними комунікативними цілями (опис галузі науки й результати нового наукового проекту). Стаття в журналі також пишеться для професіоналів, але має на меті познайомити з результатами окремого дослідження. Існують відмінності між академічними дисциплінами, наприклад, стаття з психології відрізняється від статті з хімії.

У системній функціональній лінгвістиці мова виконує три метафункції: ідеаційна (конструювання досвіду), міжособистісна (підтримання відносин між людьми), текстуальна (створення дискурсу).

Системна функціональна лінгвістика досліджує жанри як мікрожанри (менші за розміром типи текстів – оповідання, описи, пояснення, які становлять більш складні тексти – мікрожанри, новини, наукові статті (Christie, 2002; Martin, 1997). Мікрожанри описуються в термінах соціальних функцій, жанрової структури та специфічних лексико-граматичних особливостей.

Наприклад, у праці G. Wignell (1994:194) описано *'recount'* як жанр із соціальною функцією "описати події для інформування або розваги". *'recount'* звичайно має таку структуру: орієнтація, події, реорієнтація, Значущими мовними характеристиками даного жанру є орієнтація на

учасників, використання матеріальних процесів, обставини часу й місця, простий минулий час, орієнтація на послідовність подій у часі. Учасники позначаються іменниками, процеси передаються дієсловами, обставини прийменниковими фразами.

Розуміння мови як соціального процесу зв'язує її із соціумом. Це "єдина семіотична система, яка охоплює весь людський досвід і всі людські відносини" (Halliday 1999: 2). У такий спосіб мова є частиною соціуму, частиною культури.

Три метафункції мови, вичленовані системною функціональною лінгвістикою, пов'язані із трьома значеннями, які люди створюють у соціальному світі: ідеаційне – створення людського досвіду, міжособистісне – підтримання відносин, текстуальне – створення дискурсу є галуззю взаємодії між мовою й тим, що перебуває за його межами (галузь, канал, учасники). На семантичному рівні ідеаційна метафункція пов'язана з полем, міжособистісна – учасниками, текстуальна – способом.

Зв'язок між мовою та значенням має важливу роль у системній функціональній лінгвістиці: значення сказаного не можна зрозуміти, не знаючи контексту. Правильно і навпаки – якщо ми розуміємо висловлення, ми маємо уявлення про контекст (Martin 2001).

Мова і контексти пов'язані та взаємно реалізуються. Зв'язок мови та контексту виконує три вищезгадані функції. Структура жанру, запропонована (Martin 2001), у галузі системної функціональної лінгвістики спирається на поняття регістру та метафункцій мови. Втім, він розглядає не тільки контекст ситуації, але й контекст культури. Згідно з J. Martin (2001), регістр і жанр є знаковими системами, однак на відміну від мови вони створюють значення, використовуючи слова та структури іншої семіотичної системи – мови, яка не користується ресурсами інших систем. Згідно з J. Martin, регістр відповідає контексту ситуації, жанр – контексту культури. Як вважає автор (Martin 2001: 155), "жанр є ступінчастою, орієнтованою на мету цілеспрямованою діяльністю, у якій мовці беруть участь як члени культури".

Жанри реалізуються за допомогою мови, вони створюють значення шляхом повторюваних комбінацій змінюють реєстр у певній культурі.

Об'єднання галузі, способу та учасників, а також вибір мовних структур кожної зі змінних створює структуру, яка характеризує жанр. Змінні реєстру змінюються залежно від комунікативної мети, оскільки це те явище, яке пояснює жанровий аналіз, як наші щоденні дії обумовлені специфікою культури.

Як приклад, розгляньмо, яким чином положення J. Martin були використані D. Figueiredo для жанрового аналізу листа читача в газету. На рисунку 3.1. представлена схема аналізу, яка ілюструє реалізацію змінних реєстру на семантичному та лексико-граматичному рівні.

<u>CONTEXT OF SITUATION</u> Contextual feature	<u>SEMANTICS</u> Linguistic metafunctions	<u>LEXICO-GRAMMAR</u> Clause level
<p><u>Field</u> Comments on the statements made by president Lula in the article "Brazil has to be bold", previously published on Newsweek.</p>	<p><u>Ideational meanings</u> Positive criticism of Lula's policies and public actions</p>	<p><u>Transitivity structures</u> <u>Material processes</u> Lula admirably carries the flag of Brazil's recovery [...] Lula rightfully takes a cue from President Barak Obama [...] Brazil's leader is also succeeding in alleviating [...] Brazil's development of its infrastructure is still trailing [...] <u>Relational process</u> Lula is becoming an exemplar <u>Attributes</u> an exemplar the world over. a positive year-end growth rate domestic popularity and overwhelming approval rating of 84 percent <u>Circumstances</u> Lula admirably carries the flag Lula rightfully takes a cue</p>
<p><u>Tenor</u> Writer expresses his positive evaluation of president Lula's economic policies and of his actions towards strengthening Brazil's international image. Intended readership is unseen and unknown (supposedly magazine's readers and magazine editorial staff). Maximum social distance.</p>	<p><u>Interpersonal meanings</u> Positive evaluation of Lula's policies and media interactions. Argumentation/persuasion: Less doubt, more authority. Less emphasis, less authority.</p>	<p><u>Modality structures</u> <u>Absence of modal markers</u> Brazil's president Luiz Inácio Lula da Silva's comments have a special significance <u>Modulation</u> I would have liked him [Lula] to express Brazil's development imperatives and strategies moving forward.</p>

<p><u>Mode</u> Constitutive role of language; argumentation/persuasion to create a positive picture of president Lula's economic policies and media interaction. Graphic channel; written medium, produced to be read silently.</p>	<p><u>Textual meanings</u> Logical organization of pieces of evidence to support positive evaluation Concluding remark based on previously presented evidence.</p>	<p><u>Thematic structure</u> <u>Additive conjunction</u> Brazil's leader is also succeeding in alleviating poverty, export promotion, debt reduction, etc. <u>Causal conjunction</u> [Lula] is looking forward to a positive year-end growth rate; hence his domestic popularity and overwhelming approval rating of 84 percent. <u>Adversative conjunction</u> While Lula admits that Brazil's development of its infrastructure is still trailing, I would have liked him to express Brazil's development imperatives and strategies moving forward.</p>
---	--	---

Рис. 3.1. Схема жанрового аналізу листа читача в газету (цитується за Figueiredo 2010)

У рамках системної функціональної лінгвістики модель аналізу жанру, запропонована В. Paltridge (1997), використовує систему етапів, запропоновану J. Swales. Автор (Paltridge 1997: 111) аналізує 12 текстів з галузі екології за допомогою так званих ключів, які становлять аббревіатури, що позначають риторичні елементи тексту. З їх допомогою визначають місце та частоту використання елемента в тексті.

BI Background Information – фонова інформація

JS Justification for Study – виправдання дослідження

IG Indicating a Gap – вказівка на пробіл

PS Purpose of Study – мета дослідження

RS Rationale for Study – обґрунтування дослідження

QR QuestionRaising – питання, що піднімаються

PR Previous Research – попередні дослідження

CS Contextof Study – контекст дослідження

M Materials – матеріали

R Results – результати

C Conclusions – висновки

На думку автора (Paltridge 1997: 66), дослідження повинне дати відповіді на такі питання, які елементи можуть бути присутніми, де вони можуть бути присутніми, де вони мають бути присутніми.

Обидві моделі (J. Swales та B.Paltridge) ідентифікують схему організації змісту в тексті певного жанру, а потім стратегії зв'язуються з мовними характеристиками тексту. Однак модель B. Paltridge є, на думку E.Vázquez y del Árbol, більш зручною внаслідок її простоти, можливості зробити підрахунок результатів, простоти висновків, ключі є більш точними та ощадливими ідентифікаторами структурних елементів

У своїй роботі E.Vázquez y del Árbol розробляє власну систему з 20 ключів для аналізу структури жанру "лист до редакції" та "статті від редактора" в англomовних та іспаномовних біомедичних журналах (див рис 3.2, 3.3)..

A	Advice	ME	Methods
AP	Agree with Previous studies	NFW	Need of Further Work in the future
BI	Background Information	PR	Previous Research
CO	Conclusions	PRS	Presentation of Study
CL	Closure	PS	Purpose of Study
CS	Context of Study	QR	Question Raising
DP	Disagree with Previous Studies	R	Results
H	Hypothesis	RAP	Results that Agree with Previous Studies
IC	Information of the Current moment	RDP	Results that Disagree with Previous studies
IF	Information of the Future	R/JS	Rationale/Justification for Study
IG	Indicating a Gap	SA	Salutation
MA	Materials	(Hid)	Hidden

Figure 4. Keys List (our proposal)

Рис. 3.2. Система ключів E.Vázquez y del Árbol для аналізу структури жанру "лист до редакції" та "стаття від редактора" в англomовних та іспаномовних біомедичних журналах (цитуються за Vázquez y del Árbol 2005: 150)

<i>Editoriales</i>		Editorials	
Moves & Steps	%	Moves & Steps	%
Introduction (A)		Introduction (A)	
BI-Background Information ***		BI-Background Information ***	72
R/JS-Results/Justification for Study *	96	R/JS-Results/Justification for Study	60
Development (B)		Development (B)	
BI-Background Information	60	BI-Background Information	100
R/JS-Results/Justification for Study	84	PRS-Presentation of Study	80
PRS/PS-Presentation of Study */ Purpose of Study*	32	PR-Previous Research *	88
PR-Previous Research	60/20	MA-Materials	44
R-Results	36	ME-Methods	56
	28	R-Results	76
Final Conclusion (C)		Final Conclusion (C)	
CO-Conclusions ***	100	CO-Conclusions ***	100
(PS)-Purpose of Study	5	PS-Purpose of Study	24
IG-Indicating a Gap	88	IG-Indicating a Gap	100

Table 2. Rhetorical structure of *Editoriales* and Editorials

Рис. 3.3. Риторична структура жанру статті від редактора, результати дослідження E. Vázquez y del Árbol, виконаного за модифікованою автором методикою Martín (цитуються за Vázquez y del Árbol 2005)

Таким чином, три провідні школи жанрового аналізу на основі своїх принципів розробили свої системи аналізу нелітературних текстів. Теорії жанру розглядають жанр не тільки як різновид тексту, а його аналіз не зводять то виявлення тільки структурних властивостей текстів різних жанрів. У сучасних роботах набуває важливості соціальні виміри жанру, а разом із самим текстом досліджують обставини його утворення, особистості автора та адресата. Залишаючись самостійними й самодостатніми, три провідні школи жанрового аналізу не є ізольованими й розвиваються взаємозбагачуючи одна одну.

Література до розділу 3

Artemeva, N., & Freedman, A. (2001). *'Just the boys playing on computers': An activity theory analysis of differences in the cultures of two engineering firms.* Journal of Business and echnical Communication, 15: 164-194.

Bazerman, C. (1997). *The life of genres, the life in the classroom*. In: W. Bishop & H. Ostrom (Eds.), *Genre and writing: issues, arguments, alternatives*. Portsmouth, NH: Heinemann-Boynton/Cook: 19-26.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.

Berkenkotter, C., & Huckin, T. (1993). *Rethinking genre from a sociocognitive perspective*. *Written Communication*, 10(4): 475-509.

Berkenkotter, C., & Huckin, T. (1995) *Genre knowledge interdisciplinary communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bhatia, V.K. (2004) *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum.

Bhatia, V.K. (2008). *Genre analysis, ESP and professional practice*. In: *English for Specific Purposes*, 27: 161-174, 171.

Bhatia, V. (1991). *A genre-based approach to ESP materials*. *World Englishes*, 10(2): 153-166.

Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

Biber, D. and Conrad, S. (2009). *Register, Genre and Style*. Cambridge: University Press.

Bitzer L. (1968). *The rhetorical situation*. *Philosophy and Rhetoric*, 1, 1-14.

Christie F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London: Continuum.

Connor, U. (2000). *Variation in rhetorical moves in grant proposals of U.S. humanists and scientists*. *Text*, 20: 1-28.

Connor, U., & Mauranen, A. (1999). *Linguistic analysis of grant proposals: European union research grants*, *English for Specific Purposes*, 18(1): 47-62.

Connor, U., Davis, K., De Rycker, T. (1995). *Correctness and clarity in applying for overseas jobs: a crosscultural analysis of U.S. and Flemish applications*. *Text*, 15 (4): 457-476.

Devitt, A. J. (1991). *Intertextuality in tax accounting: Generic, referential, and functional*. In: C. Bazerman & J. Paradis (eds.), *Textual dynamics of the professions*. - Madison: The University of Wisconsin Press: 36-357

Dias, P., Freedman, A., Medway, P., & Paré, A. (1999). *Worlds apart: Acting and writing in academic and workplace contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dudley-Evans, T. (1987). *Introduction to genre analysis and ESP*. *ELR Journal*, 1:1-9.

Dudley-Evans T.(2000). *Genre analysis: a key to a theory of ESP?* *IBÉRICA*, (2)2: 3-11.

Fairclough, N. (2006). *Discourse and social change*. Cambridge, Polity Press.

Fairclough, N. (2001). *Language and power*, London: Longman.

Fernández, T. & Peters, P. (2009). *Transdisciplinary Approaches to ESP for Graduate Students in Architecture*. In: *Language for Professional Communication: Research, Practice and Training*. Edited by Vijay K. Bhatia, Winnie Cheng, Bertha Du-Babcock, Jane Lung. The Hong Kong Polytechnic University: 258-269.

Fernández, T., de la Colina, M.A.F. and Peters, P. (2009). *Terminology and terminography for architecture and building construction*. In: *Teaching and Learning Terminology: New strategies and methods*. Special issue of *Terminology*. Alcina, Amparo (ed.), 15 (1): 10-36.

Figueiredo D. (2010). *Context, register and genre: Implications for language education* *Revista Signos*, Vol. 43, Numero Especial Monografico 1: 119-141.

Flowerdew, J. (ed.) (2002). *Academic discourse*. - London: Longman.

Frandsen, F. et al. (2001). *International markedskommunikation i enpostmoderneverden*, Sistime Academic.

Freedman, A., & Medway, P. (1994). *Locating genre studies: antecedents and prospects*. In: Freedman, A., & Medway, P. (eds.) *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis.

Garzone G. (2005). *Pragmatic and discursive features of annual executive letters: observations on the rhetorical and evaluative functions of concessive constructions*. In: Bondi, Marina Maxwell N. (eds.) *Cross-Cultural Encounters / Linguistic perspectives*. - Roma: Officina.

Gerot, L. & Wignell, P. (1994). *Making sense of functional grammar*. Cammeray: Antipodean Educational Enterprises.

Halliday M.A.K (1999). *The Notion of "Context" in Language Education*. Mohsen Ghadessy (ed.), *Text and Context in Functional Linguistics*. (CILT 169). - Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins: 1-24.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. - London: Edward Arnold.

Henry, P. (1971). *On the Processing of Message Referents in Contexts*. In: *Social Contexts of Messages* (edited by E. Carswell and R. Rommetveit). - London.

Henry, P. (1977). *Le Mauvais Outil*. - Paris: Langue, Sujet et Discours.

Henry, A., & Roseberry, R.L. (2001). *A narrow-angled corpus analysis of moves and strategies of the genre: Letter of application*. In: *English for Specific Purposes*, 20:153-167.

Hopkins, A. and T. Dudley-Evans. (1988). *A genre-based investigation of the discussions sections in articles and dissertation*. In: *English for Specific Purposes*, 7 (2): 113-122.

Hyland, K. (1992). *Genre analysis: just another fad?* In: *Forum* 30 (2): 14-17.

Johnson-Sheehan, R. and Paine C. (2010). *Writing Today*. New York: Pearson Education.

Martin, J.R. (1997). *Analysing genre: Functional parameters*. In: F. Christie & J.R. Martin (eds.), *Genres and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 3-39). - London: Cassell.

Martin, J. R. (2001). *Language, register and genre*. In: A. Burns & C. Coffin (eds.), *Analysing English in a global context: A reader* (pp. 149-166). - London: Routledge/Macquarie University/ The Open University.

Miller, C. R. (1984). *Genre as social action*. *Quarterly Journal of Speech*, 70: 151-67.

Miller, C. R. (1994). *Rhetorical community: the cultural basis of genre*. In: A. Freedman & P. Medway (eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 67-77). - London: Taylor & Francis.

Myers, G. (1990). *Writing biology: Texts in the social construction of scientific knowledge*. - Madison: University of Wisconsin Press.

Paltridge, B. (1997). *Genres, Frames and Writing in Research Settings*. Amsterdam: John Benjamins

Paltridge, B. (2001). *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Paré, A. (2002). *Genre and identity: Individuals, institutions, and ideology*. In: R. Coe, L. Lingard, & T. Teslenko (eds.). *The rhetoric and ideology of genre* (pp.57 – 71).- Cresskill, NJ: Hampton.

Paré, A. (2014). *Rhetorical genre theory and academic literacy*. In: *Journal of Academic Language & Learning*, 8 (1): A83-A94.

Paré, A., Smart, G. (1994). *Observing genre in action: Towards a research methodology*. In: *Genre and the new rhetoric* (pp. 146-154). - Bristol, PA: Taylor and Francis.

Schryer, C. F., Campbel, S.L., Spaffor, M.M., Lingard, L. (2008). *You Are How You Cite: Citing Patient Information In Healthcare Settings*. In: Natasha Artemevaand Aviva Freedman (eds.). *Rhetorical Genre Studies and Beyond*. - Winnipeg, Manitoba: Inkshed Publications: 143-188.

Smart, G. (1993). *Genre as community convention: A Central Bank's response to its executives' expectations as readers*. In R. Spilka (ed.), *Writing in the workplace: New research perspectives* (pp.124-140). - Illinois: Southern Illinois University Press.

Swales, J. (1981). *Aspects of Article Introductions*. Aston ESP Research Report No.1. Language Studies Unit.- University of Astonin, Birmingham.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M., and Feak, C. B. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor: University of Michigan.

Vázquez y del Árbol E. (2005). *A genre-based study of biomedical editorials and letters to the editor: a contrastive analysis*. *IBÉRICA*, 10: 145-160.

Yates, J. (1989). *The emergence of the memo as a managerial genre*. *Management Communication Quarterly*, 2: 485-510.

Yates, J., & Orlikowski, W. (1992). *Genres of organizational communication: A structural approach to studying communication and media*. *Academy of Management Review*, 17 (2): 299-326.

РОЗДІЛ 4. ЖАНРОВИЙ ПІДХІД У ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

4.1. Жанр як атрибут спільноти

За визначенням, жанри – комунікативні події, притаманні певним комунікативним спільнотам (Swales 1990: 58), отже, володіння певними жанрами визначає учасника комунікативної спільноти. Кожний окремий індивід є представником певної культури (відповідно, комунікативної спільноти) зі своїми правилами мовленнєвого оформлення комунікативної взаємодії (за допомогою жанрів).

Репертуар та конвенції комунікативних жанрів щоденного спілкування засвоюються людиною у процесі опанування рідної мови та набуття життєвого досвіду. Представник кожної культури розуміє мету жанру, властивого даній культурі, соціальні ролі учасників комунікативної події, розуміє контекст, у якому вживається той чи інший різновид жанру, а також формальні властивості тексту.

Кожній культурі властиві певні жанри, які у різних культурах відрізняються (Johns 1997). Існують універсальні жанри, а є властиві окремим культурам, отже, долучаючись до нової культури, людина має засвоювати її жанри.

Представники професійних груп є представниками субкультур, отже вони володіють професійними жанрами, які вони опановують у процесі навчання професії. Той, хто має бажання включитися в професійну спільноту, має оволодіти її жанрами.

Комунікативні спільноти мають різні уявлення про те, яку інформацію слід передавати, як її передавати, якою інформацією вже володіє аудиторія, як можна переконати отримувачів інформації (Hyland 2008: 549). Різницю між тестами різних субкультур можна проілюструвати науковою і популярною прозою у галузі медицини.

Порівняння виявляє явні розбіжності у вживанні мовних засобів усіх рівнів (від тексту до лексики та граматики). Особливості організації текстів, адресованих нефахівцям, можуть бути проілюстровані таким прикладом:

- (1) *The blood is made up of fluid called plasma and three types of cells.*
- (2) *Each type has special functions.*
- (3) *White blood cells (also called WBCs or leukocytes) help the body fight infections and other diseases.*
- (4) *Red blood cells (also called RBCs or erythrocytes) carry oxygen from the lungs to the body's tissues and take carbon dioxide from the tissues back to the lungs.*
- (5) *The red blood cells give blood its color.*
- (6) *Platelets (also called thrombocytes) help form blood clots that control bleeding.*
- (7) *Blood cells are formed in the bone marrow, the soft, spongy center of bones.*
- (8) *New (immature) blood cells are called blasts.*
- (9) *Some blasts stay in the marrow to mature.*
- (10) *Some travel to other parts of the body to mature.*

Даний уривок відрізняється вираженою лексичною когезією, типовим є явище, коли рема попереднього речення стає темою наступного (наприклад, 1-го і 2-го; 8-го і 9-го речень). Це, а також уживання паралельних структур (3-тє, 4-те і 6-те чи 9-те і 10-те), допомагає членуванню дискурсу і тим самим полегшує встановлення логічних зв'язків.

До граматичних особливостей можна віднести специфічне вживання модальних дієслів. Так, *should*, яке звичайно позначає пораду й у цьому ж значенні вживається в тексті для пацієнтів, при зверненні до фахівця виконує прагматичну функцію збереження іміджу шляхом відходу від імперативного мовленнєвого акту: *The dilution should be stored at 25 °C and used within 28 days.*

У текстах же для непрофесіоналів уживання наказового способу цілком природно: *Do not drink much alcohol when taking this medicine.*

Модальне дієслово *will*, нетипове для текстів, адресованих фахівцям, дуже часто вживається при зверненні до неспеціалістів. Порівняймо:

You will be asked to drink plenty of fluids during at least the first day.

та *Patients are to be well hydrated for at least the first 24 hours.*

Якщо фахівцеві тут розповідають про звичайну подію, то нефахівцеві – про таку, яка повинна відбутися, що створює враження унікальності випадку, індивідуалізує його, підкреслюючи, що вся увага звернена на одного хворого. Це враження ще більше підсилюється вживанням займенника другої особи (you).

Як ще одну відмінну рису популярних текстів можна розглядати переважне вживання активного способу дієслів з підметом *doctor, physician*, тоді як для спеціального тексту характерні пасивні конструкції:

Your physician may ask you to stop taking these medicines before treatment
– *These drugs should be stopped before treatment.*

Окремо варто зупинитися на вживанні термінів, які ми би віднесли до соціумно-прецедентних феноменів, тобто відомих середньому представникові соціуму. Вони входять до колективного когнітивного простору. Текст для непрофесіонала відрізняється від тексту, адресованого професіоналу, специфікою їх вживання: вони постійно пояснюються шляхом дефініцій, замість термінів можуть використовуватися дефінітивні словосполучення, пояснювальні конструкції.

Крім того, терміни нерідко замінюються неконкретизованими родовими найменуваннями:

- *tumors of the adrenal and thyroid glands* (в анотації для пацієнтів)
- *tumours arising from cells originating embryologically from the neural crest; pheochromocytomas, neuroblastomas, carcinoids and medullary carcinomas of the thyroid gland* (в аналогічній анотації для лікарів).

Деякі термінологи, напр., J. Pearson (1998), висувують аргументи на користь того, що терміни мають обмежене стандартизоване значення і застосовуються лише в одному домені, тобто сфері. Ряд інших вважають, що контекстуальний підхід означає включення всього словника, слів та висловів

(вузькопрофесійних, застосовуваних лише в одній спеціальній галузі, і загальних для декількох професійних сфер) (Trimble and Trimble, 1982; Godman and Payne, 1981; Yang, 1986; Varantola, 1986; Robinson, 1991; Dudley-Evans and St John, 1998; Pearson, 1998; Douglas, 2000; Bowker and Pearson, 2002).

Також визначається академічний (навчальний словник), який включає слова, застосовувані у багатьох навчальних галузях, які є загальномовними словами, але частіше застосовуються в наукових текстах, аніж у щоденному спілкуванні англійською.

Таким чином, йдеться про "лексико-синтаксичний і семантичний профілі професійних жанрів (а не лише про спеціалізований словник), що відрізняє професійний від загального дискурсу" (Fernández and Peters, 2009: 261).

В англомовній культурі вибір мовних засобів при створенні медичного тексту визначається приналежністю автора та адресата до одного чи різних соціумів, що яскраво ілюструє прояв прагматичної стратегії позитивної і негативної ввічливості.

Зазначимо, що в таких англомовних країнах, як США та Великобританія при підготовці медиків певна увага приділяється манері спілкування лікаря з хворим.

Ось як описане ідеальне спілкування між ними у підручнику з амбулаторної медицини: *"Доктор пояснює Вам природу захворювання, заспокоює, що прогноз сприятливий, описує варіанти лікування. На ваші питання відповідає, використовуючи **прості неспеціальні слова**"* (виділення наше) (Gillette 1987: 1). На жаль, автори не пояснюють, чи є ця вимога емпіричним висновком, чи була встановлена у результаті опитування хворих.

Отже, ми не можемо однозначно відповісти на запитання, чому лікарі обирають саме такий спосіб мовного оформлення письмового спілкування з хворими, наскільки хворі задоволені цим, чи продиктований він бажанням

останніх. Однозначно ми можемо лише твердити, що фахівці вважають, що у такий спосіб вони повинні спілкуватися з пацієнтами, а зважаючи на те, що нами був вивчений матеріал різних джерел, ми можемо зробити висновок, що даний спосіб є доречним.

Відомо, що більшою є ймовірність того, що автор досягне своєї мети, якщо оформить свій твір у спосіб, прийнятий певною культурою або професією (Hyland 2002: 219), а отже, у контексті мовної освіти, жанри тексту можна вважати таким же необхідним компонентом для засвоєння в процесі вивчення іноземної мови, як лексика чи граматики.

За нашим спостереженням, жанри спеціальних текстів є культурно-специфічними. Наприклад, жанр *Abstract* в англійській науковій медичній літературі становить короткий виклад змісту наукової статті, яка публікується у науковому журналі. За *Uniform Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals* (Uniform Requirements 2006), твір жанру *Abstract* має містити фонову інформацію, опис процедур, головних результатів та висновки. У такому випадку український відповідник для *Abstract* – це *реферат статті*. Але крім рефератів, вітчизняні журнали публікують *резюме* статей, які є не коротким викладом, а узагальненням головних результатів роботи.

Друге значення, у якому *Abstract* вживається у згаданому контексті, – стислий виклад доповіді на науковому форумі, призначений для публікації. Зазвичай він своєю структурою нагадує *реферат* статті. В українській науковій прозі йому відповідає жанр *тези доповіді*.

Для того, щоб досягти професійної компетенції, студентам потрібно знати професійні правила, традиції дискурсу даної сфери, а також ті засоби, шляхи, якими користувачі жанром застосовують його для досягнення цілей спілкування. Велике значення для навчання англійської мови для спеціальних потреб (ESP) становить студентоцентричний підхід, тобто важливо, яку саме професійну роль, на якому місці роботи (наприклад, медсестра, лікар терапевт, стоматолог, науковець та ін.) охоплює мовленнєве

спілкування того, хто навчається іншомовній професійній комунікації. Тому вже йдеться не про підмови, а про мікромови, застосовувані в різноманітних професійних субсферах (*specialist subdomains*) (Sager et al., 1980).

Отже, навчання жанрів є завданням викладача мови. Brian Paltridge (2001) рекомендує розрізняти три рівні діяльності на заняттях, які сприятимуть засвоєнню жарів 1) жанр і контекст, 2) жанр і дискурс 3) жанр і мовлення.

4.2. Жанровий підхід до викладання мов

Разом із мовознавчими дослідженнями провідні школи жанру мають напрацювання в галузі викладання мов. U. Hyon (1996) називає три напрямки у жанровому підході до викладання: концепція англійської мови для спеціальних потреб (English for Specific Purposes, ESP), австралійська школа лінгводидактики та північноамериканська школа.

Жанровий підхід до викладання (особливо навчання письма) почав формуватися у середині 80-х років минулого століття. *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* називає цей підхід рамковою програмою (*framework*) у викладанні мов (Byram 2004: 234).

Названі школи мають різні погляди на навчання жанрів. Так, представники *Нової риторики* висловлюють сумніви, що жанрам треба навчати. На їх думку, жанри мають засвоюватися з практикою опанування професією, оскільки вони залежать від контексту, отже сенс викладати їх поза контекстом втрачається (Johns 2008).

Представники інших двох тенденцій вважають, що вивчення нерідної мови власне є складним завданням, а отже, студентам потрібні чіткі інструкції щодо жанрів, їх структури, властивостей, варіацій. Навчати треба не тільки структури жанрів, а й того, як вони працюють у певному контексті (Hyland 2003: 87).

Представники ESP (на початку формування школи жанру) зосереджували основну увагу саме на формальних властивостях жанрів з

метою навчання студентів мовленнєвих характеристик текстів, які вживаються у певних комунікативних обставинах.

Австралійська школа приділяла увагу відношенням мовлення і соціального оточення, визначала специфічні мовленнєві властивості текстів певних типів. Для неї лінгвістичні характеристики жанру – ключові властивості, які відбивають широку соціальну ситуацію.

Якщо напрямок ESP спеціалізується на викладанні дорослим фахівцям певних галузей, австралійській школі належить розробка програм для початкової та середньої школи (*The K-6 English syllabus in New South Wales*), які звертають увагу учнів на те, як структурується текст та відбираються мовленнєві засоби. Жанри класифікуються як літературні та фактуальні. Програма детально описує структуру та зміст жанрів, пропозиції щодо вправ та граматичні конструкції для кожної фази навчання (Hyland, 2002: 96-103).

Також в Австралії було створено програму викладання англійської мови дорослим мігрантам (*New South Wales Adult Migrant Education Program (AMEP)*), яка також орієнтована на жанр. У своїй роботі А. Burns (2001) описує, як проводилося навчання написання письма про прийом на роботу та як студенти змогли успішно впоратися з цим завданням після навчання. Такі результати підтвердили ефективність жанрового підходу, який надає студентам розуміння логічної структури тексту, його змістової організації та чіткі вказівки про те, які мовленнєві засоби слід обирати (Burns 2001).

Якщо дві зазначені вище школи використовують лінгвістичні методики для опису жанрів, *Школа нової риторики* зосереджується на соціальному контексті жанрів, а також на етнографічному описі (Byram 2004: 234). Отже, на думку представників цього напрямку, жанровий підхід має приділяти увагу не тільки формі, а й соціальним діям, які жанри виконують (Miller 1984: 153).

Безсумнівно, що перевагами жанрового підходу є те, що студенти отримують модель або зразок, який показує, яку конкретно лінгвістичну роботу вони мають виконати. Використання жанрового підходу зумовлює свідоме ставлення до структури жанру, яка є продуктом соціального

контексту та комунікативної мети. Жанровий підхід пов'язує форму та функцію мови. Він формує свідоме ставлення до тексту, його організації, розуміння процесу породження тексту.

Проте у літературі називаються й недоліки жанрового підходу: недооцінка навичок породжувати зміст та обмеження самостійності студентів (Byram 2004: 236). Унаслідок надмірної уваги до правил і жанрових особливостей жанровий підхід обвинувачують у придушенні креативності (Badge & White 2000:157; Bawarshi 2000: 343).

Програми навчання академічного письма передбачають розділи, в яких пояснюється, що становить плагіат (напр., матеріал "*What Constitutes Plagiarism?*" у керівництві *Harvard Guide to Using Sources*, в межах програми навчання письма Гарвардського коледжу (*The Harvard College Writing Program*

<http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k70847&pageid=icb.page342054>).

Визначають певні різновиди плагіату, зокрема:

- дослівний (*Verbatim plagiarism; Word-for-Word Plagiarism*), який полягає у списуванні слово в слово з іншого джерела;
- мозаїчний (*Mosaic plagiarism; A Patchwork Paraphrase*), якщо запозичуються невеликі частини та уривки з одного або кількох джерел;
- неадекватний переказ (*Inadequate paraphrase; Shared Language*), при якому змінені лише окремі слова з джерельного тексту та немає повного переформулювання ідей в абзаці власними словами;
- нецитоване перефразування (*Uncited paraphrase; Too-close paraphrases*), коли використовуються власні фрази для опису чужих ідей без посилання на джерело;
- цитування без посилання (*Uncited quotation*), коли після цитування немає посилання, що не дозволяє читачеві проконсультуватися з із

цитованим джерелом у повному обсязі (<http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k70847&pageid=icb.page342054>).

Загальна доступність Інтернет-комунікації спокушає авторів до неетичного використання чужої праці як повністю, так і частково, уривками, без зазначення автора запозиченого тексту. Проблеми виявлення плагіату постають у зв'язку із людською винахідливістю, яка спонукає постійно вигадувати нові способи застосування чужих текстів. З іншого боку, зростає й майстерність тих, хто виявляє плагіат. Як відомо, створені найрізноманітніші програми для перевірки та визначення наявності плагіату в текстах науково-дослідних та інших праць. Для приховування фактів плагіату найчастіше застосовують зміни запозиченого тексту, скорочення тексту та ін. Використовується також збільшення кількості застосованих джерел.

Щоб уникнути запозичення, слід звертати увагу на особливі слова та фрази джерел, які обов'язково належить брати в лапки, при переказі чужих ідей та інформації також вказувати їх автора. Втім, загальновідому інформацію цитувати не слід.

Незважаючи на вказані недоліки, ми вважаємо жанровий підхід надійним інструментом у викладанні мови для спеціальних потреб. На нашу думку, жанровий підхід може бути використаний і для створення програм вивчення дисципліни (наприклад, *English for Medicine, English for Lawyers, etc.*), і для укладання коротких модулів, які дозволяють студентам розвинути певні навички, наприклад *Abstract Writing*.

Важливо, щоб при застосуванні дискурсного або жанрового аналізу (*Discourse/Genre analysis*) з дидактичною метою використовувалися автентичні письмові тексти, які доречні для тих, хто навчається. При розробці заняття необхідно окреслювати цілі аналізу, враховувати контингент аудиторії, конситуацію навчання та дискурсивну спільноту, яка слугувала джерелом представленого дискурсу.

Слід звертати увагу на очевидні цілі дискурсу та специфічні шляхи, за допомогою яких адресант (той, хто промовляє, або той, хто пише) робить спробу досягти своїх цілей у спілкуванні з адресатом (Johns, <http://ibintern.sdsu.edu/>).

4.3. Типологія вправ у рамках жанрового підходу

Вправи, які ми вживаємо для засвоєння комунікативних жанрів у галузі медицини, можна розділити на такі групи:

- вправи на відповідність обраного жанру комунікативній меті у певній ситуації

1. You want to know the meaning of a new term. Where will you look it up: in a research article, a textbook, encyclopedia?;

2. Read the questions. Which of them can be asked to a patient, which of them to your colleague?);

- вправи, які розвивають навички прогнозування інформації у тексті певного жанру

3. You are going to read a chapter from a medical textbook. What information about the disease can you find in it?);

- вправи, які допомагають засвоїти логічну структуру жанру

4. Read the abstract and divide it into paragraphs (background, material and methods, results, conclusion);

5. Arrange the phrases to write an abstract);

- вправи, які дозволяють засвоїти мовленнєві особливості жанру

6. Read the text and use the verbs in the proper form;

7. Choose the most suitable word to fill in the gap in the text).

Описані різновиди роботи можуть включатися до загальноприйнятого комплексу вправ з опрацювання конкретних видів мовленнєвої діяльності.

Використання запропонованих вправ дозволяє студентам засвоїти композицію мовленнєвих творів та адекватно відбирати мовні одиниці (від слова до тексту), які відповідають нормам, прийнятим даною дискурсивною спільнотою.

4.4. Жанровий підхід до навчання читання

Нині обсяг міжкультурної професійної комунікації зростає у зв'язку зі спрощенням міжнародних зв'язків, що природно сприяє зацікавленості науковців у володінні іноземною мовою, додатково мотивує їх вивчати іноземну, насамперед, англійську мову для професійної комунікації. Мова відіграє важливу роль у забезпеченні ефективності міжкультурної професійної комунікації.

Читання є найважливішою навичкою, необхідною для роботи з іншомовними інформаційними джерелами: більша частина відомостей із будь-якої спеціальності надходить у вигляді письмових текстів, але стрімке збільшення кількості публікацій не може не відбитися на реальних можливостях їх освоєння фахівцями тієї чи іншої галузі. Зараз же, коли до цих джерел додалися ресурси Інтернету, завдання детального знайомства з новітніми даними стало мало реальним.

Отже, сучасні умови ставлять перед викладачами іноземної мови нові завдання та вносять корективи у процес навчання читання на заняттях із іноземної мови. Перш за все, ми маємо дещо інакше розставити акценти на значенні видів читання. Отже, із відомих нам видів цієї мовленнєвої діяльності, зумовлених комунікативною задачею – поглиблене, ознайомлювальне, пошукове, переглядове – для фахівців пріоритетним стає останній вид читання.

З позиції жанрового підходу, читання – це складний процес, до якого входять такі компоненти, як автор тексту та його комунікативна мета, обставини створення тексту, сам текст, а також читач, який також має свої комунікативні наміри. Таким чином, читання іноземною мовою не зводиться до простого перекодування, читач хоче і має отримати саме ту інформацію, яка йому потрібна, тільки за умов її отримання ця діяльність може вважатися успішною.

Сам процес читання виконується у декілька стадій, власне читання (декодуванню мовних знаків) передують пошук, аналіз та відбір матеріалу, який

потенційно може задовольнити інформаційні потреби читача. Фактично першою стадією читання доцільно вважати відбір і прогнозування (випереджувальний синтез), коли читач налаштовується на сприйняття інформації та активізує контекстуальні і фонові знання.

Згідно з цим прогнозом проходить попереднє настроювання – підготовка до дій у наступній ситуації, яка приводить із найбільшою ймовірністю до досягнення визначеної мети; прогнозування дозволяє різко знизити кількість помилок, які не відповідають реальному розвитку подій. Експериментальне дослідження впливу прогнозу на розуміння показало, що читачі мобілізують свої навички опрацювання текстів залежно від того, що вони очікують від даного жанру (Zwaan 1994).

Таким чином, навичка прогнозування змісту тексту залежно від його жанру є необхідною для будь-якого читача, оскільки вона допомагає обирати необхідні джерела інформації. На наш погляд, знання специфіки жанрів спеціальних текстів необхідне для успішного читання, та, відповідно, є одним із завдань, які мають вирішуватися на заняттях із іноземної мови.

Перш за усе, студенти мають отримати знання про жанри текстів, притаманні певній галузі, та про види інформації, яку вони можуть знайти в них. Ще на етапі аналізу потреб та планування курсу навчання мають бути встановлені жанри текстів, найбільш необхідні за певних умов, із метою ефективного їх залучення для роботи в аудиторії.

Аналіз потреб студентів дозволяє виявити типові комунікативні події в діяльності певних професійних груп (наприклад, опитування хворого, написання наукової статті – у роботі лікаря), для яких властиві певні мовні явища (наприклад, лексика, граматики), що в свою чергу допомагає організувати навчальний процес, націливши його на засвоєння студентами мовленнєвих конвенцій певних комунікативних подій.

Наприклад, аспірантам і здобувачам важливо навчитися писати реферат наукової статті, тези доповіді, вести листування з оргкомітетами конференцій, редакціями журналів, авторами статей, заповнювати бланки заяв – апікаційні форми.

Якщо йдеться про викладачів, вони прагнуть оволодіти таким жанром, як опис хвороби, лекція. Названі вище групи, а також лікарі мають потребу писати такий вид доповіді, як *Case Presentation* (наприклад, для участі в популярних серед професіоналів Зальцбурзьких семінарах) або *історію хвороби* (для консультації з іноземними колегами). Усе викладене вище зумовлює специфіку відбору матеріалу та роботи над письмом у групах ESP.

Кожна спеціальна галузь має свої правила використання жанрів. У процесі створення навчальних матеріалів одна з найважливіших задач – відібрати жанри, які відповідають комунікативним потребам студентів та представити тексти, які дійсно використовуються на практиці.

У рамках жанрового підходу ми відбираємо вокабуляр, який ґрунтується на змісті, а також граматичні структури, типові для певних жанрів. Використання жанрового підходу дозволяє викладачеві добирати зразки автентичних текстів та спрямовувати навчальну діяльність на розуміння комунікативних подій у фаховій галузі, дозволяє зосередитися на мовленнєвому матеріалі, асоційованому із комунікативною подією та показати студентам, як вони взаємодіють, із метою встановити зв'язки між культурою та мовою (Bradford-Watts, 2003).

Для того, щоб ознайомити студентів із жанрами спеціальних текстів і навчити ідентифікувати їх, а також передбачати обсяг і характер інформації у них (тобто познайомити з комунікативною метою), ми використовуємо такі вправи:

1. Match the type of the text with the information which can be found in it:

Types of texts	Items of information
Research article	Equipment description
Case history	Purpose statement
Encyclopedia	Demographic data
	Discussion of literature
	Complaints
	Definition of the terms
	Outcome

2. What would you have to read if:

- you want to know about the most recent research;
- you want to get some general information about an unknown subject;
- you want to know how to use a new piece of equipment;
- you want to know the dosage of the drug;
- you want to get ready to your exam.

3. You've read a text and found the following items of information in it:

Demographic data. Family history. Patient's complaints. Consultations of specialists. Laboratory findings. Administered treatment. Outcome.

What type of text is it?

Тексти кожного жанру мають специфічну структуру, яка у певних випадках навіть регулюється спеціальними документами. Наприклад, медична наукова стаття складається з таких розділів: "Вступ" (*Introduction*), "Матеріали і методи" (*Material and Methods*), "Результати" (*Results*), "Обговорення" (*Discussion*), "Висновки" (*Conclusions*). Кожний розділ містить специфічну інформацію: у вступі знаходимо формулювання мети і

обґрунтування актуальності (попередній досвід роботи над даною проблемою), наступний розділ присвячено описові пацієнтів, процедур, експериментальних тварин, матеріалів тощо. У розділі *Results* автори повідомляють про те, що вони спостерігали. *Discussion* – зіставлення власних результатів із тими, що були отримані раніше.

Наступні вправи ми використовуємо для ознайомлення студентів з організацією тексту.

4. Read the portion of the text and define to which section of the article it belongs.

5. Read the text and define its type.

6. Read the piece of text and define its type. What makes you think so?

7. Read the text and divide it into parts.

У цій вправі студенти знаходять розділи тексту розміром один абзац. Для цього виду роботи доцільно використовувати малі за обсягом тексти (наприклад, *case report*, *abstract*), оскільки вони, маючи невеликі розміри, концентрують у собі інформацію всієї статті.

Оскільки лексика безпосередньо відбиває зміст тексту, можна запропонувати для виконання вправу, яка тренує вміння прогнозувати інформацію за ключовими словами (*key words*):

8. While reading the text you found the following words:

effect, drug, trial, indications, sideeffects, contraindications, dose, intravenous.

Define the type of the text.

Вправи, які було описано вище, допомагають зрозуміти текст у цілому. Студенти вчаться оцінювати його інформацію взагалі та відбирати частини тексту, які можуть бути найбільш необхідними для них, які найбільше цікавлять їх із метою подальшого детальнішого аналізу.

Зручно, що такі вправи дозволяють організувати роботу в групі з різним рівнем мовної підготовки (що є реалією нашої вищої школи: у групі можуть бути студенти різних рівнів: від початкового до високого).

Наводимо приклад, як була організована робота у групі студентів із різним рівнем мовної підготовки. Спочатку була виконана вправа на добирання відповідників (1), потім студенти швидко прочитали текст реферату наукової статті та знайшли у ньому підрозділи (*Background, Purpose, Methods, Results, Conclusion*). Після цього їм були запропоновані вправи, які традиційно використовуються для перевірки розуміння (питання, "правильно – неправильно", продовжити речення тощо). Студенти з високим рівнем підготовки додатково написали реферат до іншої статті, використавши розібрану модель і подану інформацію.

Працюючи зі спеціальним текстом, викладач ставить перед студентами декілька завдань: менш підготовлені студенти відбирають тексти для подальшого читання або відшуковують уривок, який містить необхідну інформацію; у цей же час більш підготовлені проводять ретельний аналіз змісту тексту. Працюючи з одним текстом, вони фактично виконують різний об'єм роботи, але вся група водночас отримує практичні навички пошуку та опрацювання інформації.

Жанрово орієнтоване читання не є панацеєю, оскільки вирішує лише одне завдання: відбір літератури та передбачення, що важливо на перших стадіях роботи з письмовими джерелами інформації. Але з огляду на те, що успішний відбір забезпечує успішне читання, жанровий підхід – ще один крок до успіху.

4.5. Жанровий підхід до навчання письма

Письмо є однією з чотирьох основних мовленнєвих навичок, продуктивний вид мовленнєвої діяльності. У літературі з прикладної лінгвістики називають декілька значень цього терміна: діяльність і продукція цієї діяльності; конкретний процес; навичка, яка є соціальною необхідністю

(The Oxford Companion 1992: 1131). На думку С. Tribble, "бути позбавленим можливості навчитися писати – бути виключеним із широкого кола суспільних ролей, включаючи ті, які більшість членів індустріальних суспільств асоціюють із силою (power) і престижем" (Tribble 1996: 12). Зараз методисти наголошують на необхідності навчання письма як мовленнєвої компетенції. Воно є бажаним для всіх не тільки для ефективного існування суспільства, але й для досягнення мети і розвитку окремих його членів. Вміння писати – життєво важлива навичка для тих, хто вивчає іноземну мову, отже виробленню цієї навички треба приділяти достатню увагу на заняттях (Harmer, 2005: 3-4). Успіх письма як виду комунікативної діяльності, звичайно, ґрунтується на "загальних" знаннях (грамотність, вміння логічно організувати текст, розвинути аргументацію у межах абзацу, ясність висловлювання, знання структури речення, граматики). Проте, К. Hyland попереджає, що важливим завданням викладача EAP/ESP є врахування специфіки (specificity). Він застерігає проти прийняття "автономного" погляду на грамотність, який "хибно націлює студентів повірити, що вони просто мають оволодіти набором правил, які можна вживати у будь-якій галузі" (Hyland 2002: 392).

Ми цілком погоджуємося з цим поглядом. Оскільки одиницею комунікації є текст, ми вважаємо, що навчання письма має проводитися саме на цьому рівні: разом із відпрацюванням необхідного лексико-граматичного матеріалу мають бути засвоєні конвенції певних жанрів.

У зарубіжній практиці навчання англійської мови як другої (L2) у вищих навчальних закладах розроблені та застосовуються численні курси навчання академічного письма (*academic writing, academic science writing, academic technical writing, etc.*) (L. Hamp-Lyons, B. Heasley, R. White, V. Arndt, B. Petric, D. Rodeout, C. Tribble, A. Oshima, A. Hogue, W.R. Smalzer, J. Trzeciak, S. Mackay та ін). Популярною формою письмової комунікації викладач – студенти є використання сайтів у мережі для розташування навчальної інформації. Метою таких курсів і блогів є допомога студентам

сформувати комунікативну дискурсивну компетенцію, необхідну для самостійного письмового мовлення і, як результат, виконання дослідних робіт.

Зарубіжні лінгводидакти багато уваги приділили опису типології академічних та наукових жанрів та пропагуванню жанрового підходу у навчанні письму (*writing*). Можна розглянути приклад навчальних сайтів (академічних блогів) для навчання письмовим творам наукового жанру.

У застосованій класифікації представлені такі узагальнені жанрові типи письмових повідомлень, які застосовують студенти та професіонали, що навчаються або проводять дослідження в будь-якій науковій галузі. Основними жанрами визначені *lab report, process essays, expository papers, scientific reviews, and argumentative essays*. В коментарі відмічено варіювання тональності наукових творів відповідно до того, кому адресована ця комунікація – спеціаліст, студент або неспеціаліст, звичайний мовець, а також відповідно до того, якою є комунікативна мета повідомлення – спеціальна наукова інформація, навчальна інформація або науково-популярна інформація.

Жанр "лабораторний звіт" ("*lab report*") описується, як тип есе, який часто застосовують у базовій науковій освіті. За допомогою цих есе записують процеси, застосовувані для проведення експерименту, а також початкові очікування та заключні висновки щодо експерименту. Розглянуті жанрові особливості послідовності розгортання опису: спочатку пояснення гіпотези експерименту "*explaining the hypothesis of the experiment, or what the writer is trying to discover by the experiment*". Потім – опис: "*the experiment itself, how it was performed, what materials were used, and what raw data was gained in the process*". І завершується пояснення вказівкою про те, що лабораторний звіт може включати висновок на основі аналізу сирих даних, які можуть довести, спростувати або частково підтвердити початкову гіпотезу "*the lab report may include a conclusion based on analysis of the raw*

data, which may prove, disprove, or partially prove the initial hypothesis" (<http://www.wisegeek.com/what-are-the-different-types-of-science-essays.htm>).

На відміну від лабораторного звіту, жанр експозиторного есе застосовується для пояснення наукової концепції. Як приклад наводиться тема письмового есе, яка може бути "*How does Photosynthesis Work?*". Автор має пояснити в такому випадку, що таке фотосинтез і як він працює у природі. Експозиторні есе дозволяють визначати наукові ідеї та іноді застосовуються для навчання. Повідомляється, що студентів можуть попросити написати експозиторні наукові есе, для того, щоб визначити їх знання з окремої наукової теми.

Одним із важливих для наукової діяльності є жанр експозиторного есе, який є основою найбільших письмових форм, таких як наукова стаття, дисертація та ін. Жанр експозиторного есе визначають, як письмовий жанр, який інформує, описує або пояснює за допомогою різних видів текстів (напр., автобіографія, есе, стаття тощо). Взагалі, експозиторне есе становить цілісний, зв'язний, логічний письмовий твір на задану тему в обмеженому обсязі. Власні ідеї автора тут виникають на основі опрацьованої інформації (текстів інших авторів) з метою довести свою компетентність у фаховій або іншій сфері за допомогою формулювання тези та розгортання її пояснення, узагальнених висновків.

Як можна побачити, такий дидактично підготовлений опис основних жанрів викладений зрозумілою адресату мовою та дозволяє в узагальненій формі охарактеризувати відмітні риси цих жанрів, а також стимулює до письмової роботи відповідно до власної комунікативної мети як адресанта нового повідомлення.

Комунікативна подія обміну спеціальними знаннями за допомогою наукових публікацій є багатоаспектною як у підготовці, реалізації, так і розумінні наукового повідомлення. В зарубіжній англомовній дидактичній

практиці прийнято поділяти академічне письмо на письмо як процес і письмо як продукт: *Writing as a Process (prewriting, drafting, revising, editing, postwriting)*, *Writing as a Product (resulting in a formal product or publication)* (наприклад, Standards Language Arts Literacy на навчальному сайті <http://questgarden.com/61/42/7/080228163857/t-standards.htm>).

У такому розподілі відбиті етапи роботи при створенні письмового твору: письмо як процес передбачає підготовку до написання, чернеткові записи, коректування, редагування, довершення.

Письмо як продукт має на увазі сам результат письма як публікація або готова письмова робота. Загальною інструкцією є вимога написання зрозумілою мовою, стисло, формулювати з варіаціями в змісті та формі для різних слухачів та відповідно до різних цілей "*in clear, concise, organized language that varies in content and form for different audiences and purposes*" (Language Arts And Literacy Standards And Progress Indicators http://www.state.nj.us/education/cccs/1996/08langstan3_3.html). Так, звертається увага на оформлення та правопис, а також аудиторію, тобто адресата та цілі написання письмового твору.

Написання наукової статті англійською мовою має певну специфіку, яка ґрунтується, зокрема, й на жанрових особливостях. Вивчення специфіки створення англійських наукових статей, розгортання структурних та змістових компонентів становить великий практичний інтерес.

Письмова комунікація вимагає суміжних навичок, таких як навички академічного письма, виправлення та редагування, критичне читання та презентація даних (*academic writing, revision and editing, critical reading and presentation of data*). Ці фонові знання є важливими, наприклад, перевірка та редагування – для покращення написаного та презентованого перевірка орфографії, граматики та стилю.

Навички академічного письма включають письмо з метою проаналізувати тему, викладення погляду у зв'язку з цією темою крізь дослідження мислення та переконати вашого читача, що ваша точка зору підтримана ідеями та інформацією, яку ви презентуєте, напр., есе, стендова доповідь, стаття або дисертація (*an essay, poster, paper or thesis*).

Письмо – складний для користувачів мовою вид мовленнєвої діяльності: розділеність у часі та відстані автора та читача унеможливають корективи та уточнення в процесі сприймання тексту, отже вимагають від мовлення автора таких характеристик, як точність та безпомилковість (*accuracy*). Останні не є такими, що набуваються природним шляхом, а навпаки засвоюються у формальних умовах (Banda 2003). У зв'язку з цим вважають, що письмо має викладатися просто та доступно.

У літературі з викладання мови висловлювалася думка, що створення письмового твору є результатом імітації та маніпулювання мовленнєвими моделями, які надаються викладачем (Hyland 2003: 3). Метою викладача є ознайомлення студентів зі структурами, які знають ті, для кого мова є рідною.

Вважають, що одна з причин поганих результатів письма англійською мовою є недостатня кількість жанрово-специфічного письма в процесі навчання. Отже, жанрова орієнтація навчання може допомогти у вирішенні цього завдання розвитку навичок письма (Mojibur Rahman 2011: 2).

З нашого досвіду, робота над розвитком навичок письма традиційно для концепції мови для спеціальних потреб починається з аналізу потреб, який виявляє комунікативні жанри, необхідні для засвоєння. Після цього логічна структура жанру описується у термінах етапів та кроків, а для кожного з них встановлюється притаманний для нього лексико-граматичний матеріал. Цей матеріал використовується для створення системи вправ з розвитку навичок написання тексту певного жанру.

Наприклад, послідовність представлення інформації у тезах наукової доповіді можна проілюструвати схемою (рис. 4.1).

Розділ тексту	Етап	Крок
Introduction	Вступна частина	Контекст (актуальність проблеми, розповсюдженість)
		Попередні досягнення
		Недоліки попередніх робіт (невирішені проблеми)
		Мета роботи
Methods	Опис методики	Опис пацієнтів (кількість, вік, стать, хвороба/ скарга, поділ на підгрупи, контрольна група) або експериментальних тварин (вид, кількість, стать, вага, хвороба, поділ на підгрупи, контроль)
		Опис використаних методів дослідження /лікування (методики дослідження, процедури, дози ліків, терміни)
Results	Опис результатів	Основні результати
		Статистична оцінка
Conclusion	Основні висновки	Головне досягнення

		Рекомендації
		Гіпотези
		Перспективи

Рис. 4.1. Структура тексту тез наукової доповіді у зіставленні з структурою комунікативної події (жанровою структурою)

Кожному кроку властивий певний набір граматичних і лексичних особливостей. Чітка структура та наявність лексико-граматичних закономірностей дають можливість організувати процес розвитку навичок написання тез на їх основі.

Наш досвід засвідчує, що написання професійно-орієнтованих текстів є проблемним для переважної кількості студентів, навіть тих, які мають високі результати при написанні тестів або на усній співбесіді. Основні труднощі студентів є незнання правил організації тексту певного жанру, невміння визначати обсяг інформації та відібрати ту, яка буде висвітлена у тексті, невміння організувати інформацію у тексті відповідно до вимог жанру, невміння відбирати лексику та її невідповідність стилю, недостатнє знання стійких словосполучень, недотримання правил вживання граматики.

Студенти потребують знання стратегій ефективного спілкування, тобто як обирати одиниці мови, необхідні для досягнення комунікативної мети. J. Harmer вказує: "Мова не є лише фрагментами граматики, до неї входять функції мови (запрошення, погодження, непогодження, пропозиція тощо), якими студенти повинні вміти користуватися. Вони також повинні знати про умисність (доцільність), коли говорять або пишуть з погляду на то, якою мовою користуються (офіційна, неофіційна, спеціальна тощо)" (Harmer 1998 :32).

Отже, система вправ, яку ми практикуємо на заняттях, має на меті усунути вказані проблеми та сприяти ефективному письмовому фаховому

спілкуванню. Для розвитку навичок письма ми використовуємо такі завдання:

- вправи, спрямовані на засвоєння логічної структури жанру (наприклад, *Read the text and divide it into paragraphs*);
- вправи для відпрацювання навичок вживання лексики та граматики (наприклад, *Open the brackets using the proper form of the verb*);
- вправи із закріплення для відпрацювання навичок вживання лексики, використання сталих словосполучень (*collocations*) (наприклад, *Choose the proper word; While reading the text you found the following words: effect, drug, trial, indications, side effects, contraindications, dose, intravenous. Define the type of the text*);
- вправи з напрацювання навичок написання окремих компонентів логічної структури (наприклад, *Use one phrase from each column to describe the purpose of the work*);
- написання текстів певного жанру з використанням заданої інформації (наприклад, *Use the information of the case notes to write case presentation*);
- самостійне написання текстів вказаного жанру (наприклад, *Read the article and write the abstract*).

Виконання подібних вправ використовується нами для навчання написання реферату наукової статті та тез наукової доповіді (*Abstract*), історії хвороби (*Case presentation*), лекції, ділових листів (*Letter of request, Cover letter*), резюме (*CV*).

Розгляньмо, як проходить навчання навичок письма на прикладі *Abstract*. Жанровий аналіз оригінальних англомовних текстів цього жанру за методом J. Swales дозволив визначити логічну структуру тексту (рис. 4.1).

Як показало наше дослідження, розгортання змісту названого жанру проходить у такій послідовності: контекст, досягнення, недоліки попередніх робіт, мета роботи, пацієнти (тварини), процедури, результати, висновки,

рекомендації, гіпотези. Основна лінія розповіді та зміщення фокуса уваги передаються часом дієслів (*Past Simple* для опису власної роботи, *Present Perfect* для досягнень і недоліків попередніх робіт, *Present Simple* для контексту та висновків) та лексичними засобами (*The purpose of this study was...It can be concluded that...*).

Маркування дискурсу з погляду причетності / непричетності за допомогою пасивного стану забезпечує ритуальну сторону комунікації. Загальний деперсоналізований виклад стає персоналізованим при формулюванні висновків (за рахунок зміни стану дієслова та вживання особових і присвійних займенників першої особи): *We conclude ...*, *Our findings suggest that...*, що ми вважаємо відображенням оцінки авторами значущості певних етапів роботи (причетність до найбільш важливого).

Варто вказати, що описані особливості мають дескриптивний, а не прескриптивний характер, тобто не виключають уживання інших способів презентації інформації у тексті даного жанру, проте їх вживання гарантує дотримання конвенцій жанру і, відповідно, комунікативний успіх.

Сталі словосполучення та граматичні особливості жанру *Abstract* були представлені нами у формі схеми, яка ілюструє залежність мовного вибору від компонента логічної структури тексту (рис. 4.2).

ABSTRACT STRUCTURE

Move	Step	Grammar	Collocations (examples)
Background	Context	PS	<i>X. has a potential role..., X. is a promising ..., ... occur..., X. accounts for..., X. Is found in...,</i>
	Achievements / Failures	PP	<i>Several studies have explored...,</i>
	Limitations	PS	<i>A and B are limitations..., There is no consensus on..., X. have rarely been evaluated..., Controversy exists regarding / whether ..., Little is known about ...,</i>
	Purpose	PastS	<i>The study was designed to..., The aim of the present study was..., This study was conducted to describe..., In our study we compared..., The purpose of this study was..., This paper compares...,</i>
Basic procedures	Subjects	PastS	<i>Ten patients (...males, ...females) aged ... had..., The study was performed on 10 patients with..., ... were excluded from the study. ... were chosen from A as controls subjects.. ... patients were included in this study, ... subjects served as control group, ... patients were enrolled in the study...,</i>
	Animals	PastS	<i>Seventeen... mice weighing... were divided into control and treatment groups.</i>

	Methods	PastS	<i>X was measured..., X was performed..., X were examined to determine..., X were analyzed by (instrument)..., X. were calculated using..., X. was examined by (method)..., X. was evaluated by way of ..., X. was assessed using..., X. were screened fore..., The study compared..., X was determined on (equipment)..., X. was determined by (method) ..., X was performed using..., X. were analyzed, were determined using a method of ..., X. were tested, X. showed higher... when compared to...,</i>
Results	Findings	PastS	<i>Significant difference was found between two groups. X. was identified in ... cases. X. were found to be..., X. was significantly reduced..., X comprised...% of the total, X accounted for ...% of ..., The values of X. Were significantly higher than in the control group, The indices of X. were similar in both groups, X. Were not different between the groups. There was no significant difference in..., X was present in..., X was detected..., Mean ... were ..., X. were not different from ..., We found increased..., a difference was noticed in... between the two groups, X. ranged from... to ..., X. showed statistically significant correlation with ..., X. were high compared with ..., X. were found increased..., In contrast, X. were..., Quantitative analysis revealed that..., ... showed significantly higher ...than..., ... were found in ... compared to ..., There were no difference in ..., changes in ... were moderate.</i>
Conclusion	Significance	PS	<i>The present study demonstrates ..., The study indicates that..., Our findings suggest that..., Analysis revealed that ..., The data demonstrate..., We conclude (believe, suggest) that..., It can be concluded that ..., These findings support the hypothesis that (demonstrate) ..., These results do not support (show that) ..., This study suggests,</i>
	Recommendation	Should, may	<i>The present findings may suggest..., We recommend</i>
	Hypothesis	May	<i>May represent..., ... may be...we believe..., This may reflect...,</i>

PS – present simple, PastS – past simple, PP – present perfect

Рис.4.2. Залежність мовного вибору від компонента логічної структури тексту *Abstract*

Розроблені вправи спрямовані на розвиток навичок написання *Abstract* англійською мовою з урахуванням традицій оформлення цього жанру в англомовній літературі.

Спочатку пропонується виконати вправи, які формують почуття жанру, допомагають засвоїти його структуру в цілому:

- Match the titles of research articles (1-6) with the abstracts (A-F);
- Read the abstracts. Are all items of information (background, purposes, basic procedures, main findings, principal conclusions) present in the abstract? Find them;
- Write key words for the abstracts and compare them with the authors' keywords;

- Define which item of an abstract (*Background, Purpose, Basic procedures, Findings, Conclusion*) the following sentences refer to;
- Arrange the sentences to make an abstract.

Для закріплення навичок уживання граматичних форм дієслів виконують такі вправи:

- Study the abstracts. What tense is used to state the purpose, describe the methods, describe the results, state the conclusion?
- Use the proper form of the verb;
- Choose the word of those in the brackets and put them in the appropriate form, if necessary.

Далі – вправи, які тренують написання окремих розділів:

- *Use the phrases to state the purpose of the research;*

The study was designed to	assess	the normal frequency of hypermobility.
This study was conducted to	compare	the effect of oxytocin on intercellular communication.
In the present study we	study	suitability for ablation procedure in children.
In this study we	investigate	antifungal activity of the drug.
The aim of the present study is	determine	applicability of laparoscopic surgery for treatment of acute biliary pancreatitis.
The study was undertaken to	examine	differences in accommodative function between subjects with myopia and emmetropia.
	estimate	the effect of arterial hypertension on chronic renal failure.
	evaluate	the effect of dexamethasone treatment on hepatic sensitivity to insulin.
	describe	the tumor immunity to soluble renal cancer antigens.
		the MR imaging features of solid pseudopapillary tumor of the pancreas.
		somnolence in myotonic dystrophy patients with healthy controls.

- The words used to state the purpose of the study are: to assess, to investigate, to evaluate, to determine, to examine, to identify, to test the hypothesis, to establish. Doing your research you want to know the reference

values in different models of hypertension (etc). Write the purpose of the work;

- Write the purpose of your thesis work, the article you are preparing now or have recently written;

- Use the information and describe the subjects of the research: 30 patients (20 m, 10 f), 45-70 years old, hypertension, 30 controls;

- *Using the model, describe in detail the patients (subjects) of your thesis paper;*

- *Describe the procedures of your thesis paper or an article you have recently written;*

- *Describe the methods of your thesis work, the article you are preparing now or have recently written.*

- *Study the ways of expressing the same idea in a conclusion:*

Idea: *ACEI therapy induces apoptosis in erythrocyte progenitor cells of renal transplant patients via induction of death receptor apoptotic cascades.*

Ways to make it less categorical:

- *It is possible that ACEI therapy induces apoptosis in erythrocyte progenitor cells of renal transplant patients via induction of death receptor apoptotic cascades.*

- *ACEI therapy may induce apoptosis in erythrocyte progenitor cells of renal transplant patients via induction of death receptor apoptotic cascades.*

- *ACEI therapy might induce apoptosis in erythrocyte progenitor cells of renal transplant patients via induction of death receptor apoptotic cascades.*

- *ACEI therapy may induce apoptosis in erythrocyte progenitor cells of renal transplant patients at least in part via induction of death receptor apoptotic cascades.*

- *Our results suggest that ACEI therapy induces apoptosis in erythrocyte progenitor cells of renal transplant patients via induction of death receptor apoptotic cascades.*

- *Our results suggest that ACEI therapy induces apoptosis in erythrocyte progenitor cells of renal transplant patients at least in part via induction of death receptor apoptotic cascades.*

- *Our results suggest that ACEI therapy may induce apoptosis in erythrocyte progenitor cells of renal transplant patients at least in part via induction of death receptor apoptotic cascades.*

- *ACEI therapy appears to induce apoptosis in erythrocyte progenitor cells of renal transplant patients via induction of death receptor apoptotic cascades.*

- Present observations confirm that ACEI therapy apoptosis in erythrocyte progenitor cells of renal transplant patients via induction of death receptor apoptotic cascades.

Use different ways to express the following ideas in the conclusion:

- a) This device is useful to support the management of stress urinary incontinence.*
- b) Transdermal ERT is safer than oral ERT with respect to thrombotic risk.*
- c) The innate immune system is involved in RAU pathogenesis.*
- d) The peripheral total leukocyte count is strongly associated with the development of heart failure, cardiogenic shock, and death during hospitalization for AMI.*
- e) The WBC count should be considered an important prognostic factor associated with adverse hospital outcomes in patients with AMI.*
- f) In subjects with hypertension and other risk factors, endothelial damage/dysfunction (and thus, atherogenesis), thrombogenesis, and angiogenesis are abnormal and correlate with overall cardiovascular risk.*
- g) Hyperinsulinemia and IRS participate in the mechanisms of tissue injury and their improvement induces improvement in arterial elasticity.*
- h) An increased C-reactive protein level is an independent prognostic indicator for the occurrence of death or nonfatal myocardial infarction following coronary angioplasty- Write the conclusion for the article you have recently written.*

Потім пропонується написати Abstarct, використовуючи наведені дані. Заключний етап роботи – написання Abstract до запропонованої чи власної статті.

Запропонований нами алгоритм роботи з розвитку навичок професійно-орієнтованого письма на заняттях з англійської мови сприяє засвоєнню способу досягнення комунікативної мети, поєднує формальні та функціональні аспекти мови, сприяючи їх одночасному засвоєнню, спрощує роботу над мовним матеріалом, і таким чином, зберігає час та зусилля студентів.

4.6. Використання жанрового підходу у викладанні. Прагматика жанру та формування професійної культури.

Викорстання жанрового підходу у викладанні іноземної мови для спеціальних потреб – складний педагогічний процес, який полягає у формуванні і розвитку мовленнєвих навичок, а також включає аспекти формування професійної культури фахівців, бо мова, будучи засобом обміну

концептуальною інформацією, також є інструментом створення складних соціальних структур (Dijk 1983:74).

Оскільки жанр є соціальною дією, він має потенціал до створення та підтримання соціальних стосунків і вираження соціальних ролей, виділення та ідентифікації соціальних груп, а також свідчення про соціальний статус індивіда. Використання взаємно визнаних конвенцій жанру ототожнює комунікантів (вони розмовляють однією мовою, розуміють один одного, а отже, дорівнюють один одному). Ігнорування конвенцій жанру, прийнятих певною спільнотою, може сприйматися як невідповідність комуніканта, а отже неприналежність до спільноти (що зазвичай змінює ставлення, може викликати бажання навчати) чи як прагнення відокремити себе від даної спільноти (демонстрація зверхньої позиції, недружній акт).

Правильний вибір жанру, який ураховує комунікативну ситуацію, та відповідність його конвенціям є дотриманням кооперативного принципу Grice Н.Р. Це відповідає максимах кількості (повідомляй стільки інформації, скільки вимагається), стосунків (говори по суті), способу (говори зрозуміло) (Grice 1989: 28), дотримання яких гарантує успіх комунікативної взаємодії. Отже, текст створюється зусиллями двох сторін: відправника та одержувача; обираючи жанр, перший підлаштовується під другого, а той, у свою чергу, відіграє активну роль співавтора тексту.

З іншого боку, не можна виключити свідоме маніпулювання жанрами і жанровими конвенціями, що може використовуватися як стратегія лінгвістичної ввічливості, тобто вираження солідарності чи дистанціювання тих, хто бере участь у спілкуванні. Вибір жанрів може бути пов'язаний з питаннями домінування і сили, джерелом яких у медичній практиці називають знання (Jamous, 1970) та професійну підготовку (Freidson 1994). Сила демонструється, якщо знання протиставляються, в чому певну роль може зіграти і вибір жанру, наприклад, якщо лекцію для студентів побудувати за правилами доповіді на науковій конференції, то автор підкреслить дистанцію, нерівність соціальних стосунків, що й буде

демонстрацією сили. Своїм жанровим вибором він дає зрозуміти: "Я знаю більше – отже я сильніший". З іншого боку, така тактика може служити для того, щоб вказати на близькість соціальних позицій ("Ми говоримо однією мовою – ми на одному рівні"), і тут потрібен певний досвід, почуття балансу, або навіть талант, щоб не зробити своє мовлення занадто зарозумілим, а отже таким, що не виконає комунікативної мети.

Оскільки жанр визнається усіма членами певної спільноти, його конвенції відомі як відправникові, так і одержувачеві тексту. Знання певних жанрів, таким чином, виконує прагматичне завдання маркування соціальної позиції автора і стосунків "свій-чужий". Якщо текст оформлений не відповідно до прийнятих правил, автор може сприйматися як такий, що не належить до цієї соціальної групи, що, в свою чергу, може призвести до комунікативного зриву, оскільки реципієнти не отримують очікуваної інформації в очікуваній формі. Цілком можливо, що інформація, викладена не так, не буде сприйнята належним чином.

Знання жанру сприяє задоволенню інформаційної потреби, коли для пошуку певної інформації використовуються конкретний жанр тексту, а знання його особливостей сприяє успіхові такої діяльності, оскільки дає можливість прогнозувати та спрямовувати інформаційний пошук (наприклад, відомості про останні дослідження з конкретного питання слід шукати в науковій статті, а не в підручнику), що на першій погляд очевидно, але, як показує практика, може викликати труднощі в недостатньо підготовлених в цьому аспекті реципієнтів інформації.

Використання жанру тексту зумовлюється соціальними ролями учасників мовної взаємодії в конкретній ситуації, яка визначає тактику вибору мовних одиниць. Неправильний вибір жанрової стратегії може викликати роздратування, поблажливе ставлення і, зрештою, не сприяє успіху комунікації.

Очевидно, що формування компонентів мовленнєвої культури як частини професійної культури є актуальним завданням викладача мови. Ми

цілком погоджуємося з К. Hyland, який застерігає викладачів від автономного погляду на мовну підготовку, націлену тільки на оволодіння певним набором правил, які можна використати у будь-якій ситуації (Hyland 2002: 392) і, окрім традиційної роботи з лексико-граматичним матеріалом, вважаємо за необхідне розвивати у студентів навички вживання жанрів фахового, зокрема медичного тексту (знайомити їх не тільки з мовленнєвими особливостями, а й логічною структурою, розвивати навички створення текстів певних жанрів, а також вести до розуміння комунікативної мети, комунікативної спільноти та обставин жанру).

Викладач іноземної мови має пам'ятати про необхідність створення умов для усунення нерозуміння, які охоплюють не тільки засвоєння певних одиниць іноземної мови, але і її ритуального компонента, що ми розуміємо як правила та норми висловлення певного пропозиційного змісту, прийняті в конкретних соціокультурних групах.

Формування жанрової культури майбутнього лікаря ми вважаємо одним із напрямів розвитку культури мовлення, а в ширшому сенсі, професійної культури. З погляду лінгвістичної прагматики, правильний вибір жанру та дотримання його конвенцій забезпечує успіх комунікативної взаємодії, оскільки створення тексту є результатом співпраці двох сторін: відправника й одержувача. Обираючи жанр та дотримуючись правил його побудови, адресант пристосовується під адресата, останній у такий спосіб стає співавтором тексту.

Дотримання вимог комунікативного жанру є демонстрацією лінгвістичної ввічливості, тобто вираження солідарності з тими, хто бере участь у спілкуванні. Правильна побудова тексту пов'язана з питаннями домінування і сили. Коректне вживання мовного матеріалу засвідчує близькість соціальних позицій ("Ми говоримо однією мовою – ми рівні").

Як відзначає один з основоположників жанрового аналізу John M. Swales, при навчанні професійної англійської мови (ESP) найефективнішим є

підхід, який поєднує три ключові концепції: дискурсивну єдність, жанр та цілеспрямоване навчання мови.

Жанровий аналіз становить засіб навчання усного та письмового дискурсу визначеним цілям. Жанроцентричний підхід пропонує шлях до ефективного визначення сенсу численних комунікативних подій, які відбуваються в сучасній англійській академії, які створюють смисл, що прямо відповідає завданням різноманітних англійських курсів та тих, хто на цих курсах навчається (Bhatia, 2008; 1). Саме дослідницький напрям тих, хто навчається, націлює на інтернаціоналізацію підходу до засвоєння академічного письма.

V. K. Bhatia у відомій праці "*Genre analysis, ESP and professional practice*" (2008) підкреслював, що дослідження спеціальних жанрів та професійна діяльність постійно взаємно доповнюються, оскільки вони не лише взаємно впливають, але й часто становлять спільну структуру в спеціальних професійних контекстах. Однак професійні жанри часто аналізувалися ізольовано, обходячи вивчення професійної практики майже повністю за винятком забезпечення контексту для спеціального аналізу, таким чином розмиваючи роль логічності в професійних жанрах та практиці (Bhatia, 2008; 161).

Принцип жанрового підходу до навчання іноземної мовленнєвої діяльності враховує, що процес створення тексту становить вибирання не тільки мовних засобів, але й обов'язкової для цього тексту форми побудови, яка відповідає меті та завданням спілкування, характеру адресата та адресанта, специфіці ситуації спілкування.

Жанр – дуже важливе поняття в професійній комунікації, оскільки представники певної спеціальності та певної "дискурсивної спільноти" (*discourse community*) поєднуються, крім іншого, ще й певним набором усних і письмових жанрів, застосовуваних ними в професійному спілкуванні

(Swales, 1990). У зв'язку з цим системне навчання мовленнєвим жанрам належить здійснювати диференційовано. Слід виходити з того, що ті, кого навчають, мають знати, насамперед, ті мовленнєві жанри, які найбільш затребувані в їх майбутній професійній або ж у науковій діяльності (Hymes, 1972; Swales, 1990; Miller, 1994; Borg, 2003).

<http://www.wisegeek.com/what-are-the-different-types-of-science-essays.htm>

Нині особливого значення набуває навчання жанрам дискурсу (Vijay K. Bhatia, J. Flowerdew, J. Swales та ін.). Дидактичне опрацювання цих знань є дуже важливим. Очевидно, що іноземна мова потрібна фахівцям немовних спеціальностей у виконанні професійних задач. Світові тенденції глобалізації змінили положення і розширили функції іноземної мови. Зросла кількість ситуацій застосування іноземної мови в реальній комунікації. Завдяки посиленню міжнародних контактів, інформатизації спілкування зросла роль письмового мовлення як засобу комунікації, обміну різноманітною інформацією у будь-якій сфері.

Отже, принцип жанрового підходу у навчанні письмовому мовленню при підготовці наукових та науково-педагогічних кадрів високої кваліфікації відіграє провідну роль. Навчанні жанрів наукового мовлення англійською мовою є пріоритетним завданням, для виконання якого необхідно з'ясувати питання вибору жанру наукового тексту, який є доцільним, адекватним з лінгвометодичного погляду для знайомства з композиційно-смісловою структурою англійського наукового тексту.

Література до розділу 4

Badger, R., & White, G. (2000). *Product, process and genre: Approaches to writing in EAP* [Electronic version]. - *ELT Journal*, 54 (2): 153-160.

Bawarshi, A. (2000). *The genre function*. - *College English*, 62 (3): 335-360.

Bhatia, Vijay K. (2008). *Genre analysis, ESP and professional practice*. - *English for Specific Purposes*, 27: 161-174.

Bowker, L. and Pearson, J. (2002). *Working with Specialized Languages*. - London: Routledge.

Douglas, D. (2000). *Assessing Language for Specific Purposes*. - Cambridge: Cambridge University Press.

Bradford-Watts, K. (2003). *What is Genre and Why is it Useful for Language Teachers?*- *The Language Teacher*, 27 (5): 6-8.

Burns, A. (2001). *Genre-based approaches to writing and beginning adult ESL learners*. In: C. Candlin & N. Mercer (eds.), *English language teaching in its social context: A reader*. - London: Routledge: 200-207.

Byram, M. (2004). *Genre and genre-based teaching*. - *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge : 234-237.

Banda F. (2003). *I can't really think in English: Translation as literacy mediation in multilingual/multicultural learning context*. - *Per Linguam*, 19: 66-89.

Borg, S. (2003). *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. - *Language Teaching*, 36 (2): 81-109.

Dik, S.C. (1983). *Some basic principles of functional grammar* .- *Proc. of the XIIIth Intern. Congress of Linguists*, Aug. 29-Sept. 4, 1982, Tokyo: 74-88.

Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dudley-Evans, T. and StJohn, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. - Cambridge: Cambridge University Press.

Fernández, T. & Peters, P. (2009). *Transdisciplinary Approaches to ESP for Graduate Students in Architecture*. In: *Language for Professional Communication: Research, Practice and Training*. Edited by Vijay K Bhatia, Winnie Cheng, Bertha Du-Babcock, Jane Lung. - The Hong Kong Polytechnic University: 258-269.

Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: theory, prophecy, and policy*. - Cambridge: Polity. - 239 p.

Gillette, R.D. (1987). *Procedures in Ambulatory care*. - New York.

Godman, A. & Payne, E. M. F. (1981). *A taxonomic approach to the lexis of science*. In: L. Selinker, E. Tarone & V. Hanzeli (eds). *English for academic and technical purposes: Studies in honor of Louis Trimble*. - New York: Newbury House: 23-39.

Grice, H.P. (1989). *Studies in the way of words*. - Cambridge MA: Harvard University Press. - 394 p.

Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. - Harlow: Longman.

Harmer, J. (2005). *How to Teach Writing*. - Harlow: Longman. - 154 p.

Hyland, K. (2002). *Directives: Argument and Engagement in Academic Writing*. In: *Applied linguistics*, 23 (2): 215-239.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2002). *Specificity revised. How far should we go now?* - *English for Specific Purposes*, 21: 385-395.

Hyland, K. (2008). *Genre and academic writing in the disciplines*.- *Language Teaching*, 41: 543-562.

Hyland, K. (2002). *Genre in primary classrooms: The New South Wales (NSW) K-6 syllabus*. In: C. N. Candlin & D. R. Hall (eds.). *Teaching and researching*.- Harlow, Essex: 96-103.

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In: J. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*.- Harmondsworth: Penguin: 269-293.

Hyon, U. (1996). *Genre in three traditions: Implications for ESL*. - *TESOL Quarterly*, 30 (4), 693-717.

Jamous H., Peloille B. (1970). *Changes in the French university hospital system*. In: J. Jackson (ed.). *Professions and Professionalization*. – Cambridge: CUP: 11-152.

Johns, A. M. *College Reading and Writing: The Typical and the Exemplary*. - <http://ibintern.sdsu.edu/>). - 3.11.2014.

Johns, A. M. (2008). *Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest.*- Language Teaching, 41 (2): 237-252.

Johns, A. M. (1997). *Text, role, and context: Developing academic literacies.*- Cambridge: Cambridge University Press.

Language Arts And Literacy Standards And Progress Indicators
http://www.state.nj.us/education/cccs/1996/08langstan3_3.html - 03. 11. 2014.

Millar, D. (2011). *Promoting Genre Awareness in the EFL Classroom:* English Teaching Forum, 2: 2-15.

Miller, C. R. (1994). Rhetorical community: the cultural basis of genre. In: A. Freedman & P. Medway (eds.), *Genre and the new rhetoric.* - London: Taylor & Francis: 67-77.

Mojibur Rahman, M. (2011). *Genre-based Writing Instruction: Implications in ESP Classroom.* - English for Specific Purpose World, 11: 1-9.

Paltridge, B. (2001). *Genre and the language learning classroom.*- Ann Arbor: University of Michigan Press.

Pearson, J. (1998). *Terms in Context.* Amsterdam: John Benjamins.

Robinson, P.C. (1991). *ESP today: a Practitioner's Guide.* - Hemel Hempstead: Phoenix.

Sager, et al. (1980). Sager, J.C., Dungworth, D., & McDonald, P.F. *English Special Languages.* Wiesbaden: Brandstetter.

<http://questgarden.com/61/42/7/080228163857/t-standards.htm>. – 03.11. 2014.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*.- Cambridge: Cambridge University Press.

The Oxford Companion to the English Language. (1992). T. McArthur (ed.).- Oxford-New York: Oxford University Press. - 1184 p.

Trimble, M.T. and Trimble, L. (1982). *Rhetorical-grammatical features of scientific and technical texts as a major factor in written ESP communication*. In: Hoedt, et al., 12: 199-216.

Tribble, C. (1996). *Writing*. - Oxford: Oxford University Press. - 172 p.

Uniform requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals //
http://www.v2020la.org/pub/PUBLICATIONS_BY_TOPICS/VARIOUS/Uniform%20Requirements%20for%20Manuscripts.pdf. – 03.11.2014.

Varantola, K. (1986). *Special Language and General Language: Linguistic and Didactic Aspects*. - ALSED-LSP Newsletter, 9 (2), (23).

Yang, H. (1986). *A new technique for identifying scientific/technical terms and describing science texts*.- Literary and Linguistic Computing, 1: 93-103.

Zwaan, R.A.(1994). *Effect of genre expectations on text comprehension*. - Journal of Experimental Psychology / Learning, Memory & Cognition, 20.

Writing Tutorial Service (Indiana University)

[http://www.indiana.edu/%7Ewts/pamphlets/plagiarism.shtml#wwwplagiarism.](http://www.indiana.edu/%7Ewts/pamphlets/plagiarism.shtml#wwwplagiarism) -
03.11.2014.

The writer's handbook. Avoiding plagiarism (the University of Wisconsin)

https://writing.wisc.edu/handbook/qpa_plagiarism.html. - 03.11.2014.

The Harvard College Writing Program

[http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k70847&pageid=icb.page342054.](http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k70847&pageid=icb.page342054) -
03.11.2014.

<http://slovopedia.org.ua/42/53407/288054.html> - 03.11.2014.