

А.А. Богатырёв, А.В. Тихомирова
Тверской государственной университет, г. Тверь

**АЛЬТЕРНАТИВНАЯ СТИЛИСТИКА НАУЧНОГО ТЕКСТА
В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
CHOICE-BASED STYLISTICS IN ENGLISH FOR ACADEMIC
PURPOSES WRITING COMPETENCY ACQUISITION**

Ключевые слова: стилистика выбора, научный текст / академический дискурс, стратегия, текстопостроение, стандарт текстопроизводства, филологическая культура, лингводидактика, коммуникативная компетенция / компетентность, текстуализация, индивидуация, языковая личность

Keywords: choice-based stylistics, academic discourse, academic writing, style, text construction, text processing, education, acceptability, textualization, strategy, linguodidactics, communicative competency, individuation, communicator

*Das Buch will also dem Denken eine Grenze ziehen,
oder vielmehr nicht dem Denken,
sondern dem Ausdruck der Gedanken.
Ludwig Wittgenstein*

*Книга проводит границу мышлению,
или, скорее, не мышлению,
а проявлению мыслей.
Людвиг Витгенштейн*

Авторы исходят из широкого определения понятия «дискурс» как способа говорения о мире, предполагающего строгую зависимость слова от субъекта говорения, занимаемых им позиций в мире, характера его мировоззрения, ключевых интерпретационных установок, а также придерживающегося определенных правил порождения текста. Следовательно, текст в означенном приближении интерпретируется как несущий в себе отпечаток порождающего дискурса или многих дискурсов, на пересечении которых он образуется. В то же время текст рассматривается как риторическая машина, каузирующая порождение дискурса читателя.

Понимание академического / научного (вербального) текста трактуется как вхождение в академический дискурс, соответствующий той или иной филологической культуре. Означенного рода вхождение осмысливается как двуединая филологическая и педагогическая задача, апеллирующая к понятиям филологической культуры, языковой личности, менталитета, жанра, стиля, чувства стиля и выбора предпочтительной коммуникативной стратегии текста и его читателя. Владение стандартами текстообразования применительно к целевой филологической культуре рассматривается как своего рода ключ к успешной иноязычной профессиональной коммуникации. Однако означенного рода овладение

представляется оптимальным при опоре на опыт родного языка и культуры учащегося и индивидуацию студента в пространстве профессии и общения.

Представляется разумным предположить, что продуктивные и критические готовности учащегося в сфере научного производства в рамках соответствующей коммуникативной (также текстовой, стилистической, интерпретационной) должны быть так или иначе связаны с представлениями о стандарте текстопостроения, об адресате текста и об особенностях его рецепции. Означенное представление входит в основу разработки риторико-герменевтической программы академического текста. Разумеется, научный текст мыслится как «хорошо организованный», ориентированный на обеспечение должного уровня посвящения читателя в глубины содержания, а также как акцентирующий аутентичный намерению автора и содержанию текста адекватный способ его прочтения (ср.: Эко, 2005: 19, 21). В тоже время не следует абсолютизировать способность текста всегда управлять интерпретационной установкой любого читателя. Определенная в самом тексте герменевтическая установка по отношению к тексту является *привилегированной*, но не единственной схемой интерпретации текста. На тот факт, что научный текст может исследоваться в свете нетождественных (обусловленных подчас спорными диспозициями) интерпретационных установок прямо указывает Д. МакМанус, когда выделяет различные и не вполне приемлемые, по его мнению, подходы читателей и критиков к пониманию и объяснению ранних текстов Л. Витгенштейна в свете поздних: “The early Wittgenstein is digested into the later one, and erased from history is the advocate of an ineffable metaphysics and a picture theory of representation” (MacManus, 2006: 254).

Наука сегодня может быть определена как вселенская система универсального знания. Из этого определения следует и допущение об универсальности языка науки, которое может требовать комментария всякий раз, когда обнаруживается метафоричность утверждаемого тезиса об универсальном языке. Одновременно можно выделять национальные традиции академического текстопроизводства, стиль автора и стиль отдельного текста. Однако формула «один текст – один стиль» никак не может удовлетворить потребности в описании стилей мировой индустрии научного текстопроизводства. Рассмотрение стилевых оппозиций приводит нас к выявлению корреляций между полярностями, поиску закономерностей в предположительных корреляциях, к формированию интерпретационных *целостностей*, отвечающих как стихии текстопроизводства так и стихии рецепции и интерпретации текстов. Именно *филологическая культура* устанавливает пределы сказываемого в тексте. Здесь возможна образная аналогия с утверждением Л. Витгенштейна о том, что в миссию его книги входит проведение «границы проявлению мыслей» (Витгенштейн, 2005: 14).

Баланс желательного / необходимого и допустимого в «проявлении мыслей» в различных культурах может не совпадать. В этой связи можно ввести понятие авторской стратегии текстуализации. Под *текстуализацией* понимается поэтапное осуществление ряда нетождественных действий: (1)

усмотрение, выделение, оценка значимости и (2) включение пишущим в текст некоторого фрагмента действительности, события, явления, наблюдения, предмета и сопутствующих связей и смыслов; 3) фокусировка на некоторых обусловленных включением активных точках смыслообразования в риторической программе текста и (4) соотнесение означенных смыслов с событием понимания смысла целого текста (как целокупности понимаемого и понятого). Решающая роль в плане отбора материала для включения в текст может принадлежать конкретной филологической культуре и в частности функциональному стилю, а не самому фрагменту действительности, вещи, предмету, его ценности, его связям и смыслам. В таком случае проявляется *власть* или даже *тирания стиля*, принуждающего автора сказать об одном и умолчать о другом.

По мере перехода от общей идеи науки к ее конкретизации в тексте возрастает доля вариативности номинативных средств и риторических решений и вместе с ней и доля ответственности автора в выборе собственной писательской стратегии. В этой связи имеет смысл филологическая и педагогическая разработка «альтернативной» стилистики как *стилистики риторических альтернатив, предполагающей контрастивное исследование стилей научного текста в различных филологических культурах, а также педагогическую программу конструктивного выбора и синтеза учащимся индивидуального стиля академического письма в них*. Потребность в «альтернативной» стилистике обусловлена неготовностью монистической, линейной «безальтернативной» функциональной стилистики текста к рассмотрению амбивалентности и полифункциональности «слабых» и спорных риторических решений. (Например, единичный случай представления непропорционально большого сгустка профессиональной информации в одном предложении введения может быть не проявлением небрежности, а своего рода знаком-«шибболетом», частью риторической программы селекции адресной аудитории текста). Представленные ниже взгляды и позиции авторы не относят к числу единственно возможных и неоспоримых, но в то же время полагают заслуживающими внимания филологической и педагогической общественности в принятии определенной стратегии там, где речь может идти о формировании *инокультурной* и *интеркультурной* текстовой и стилистической компетенций и компетентностей в сфере научного / академического текстопроизводства. В избранном нами стилистическом / стилеметрическом подходе к тексту педагогическая суть филологической рефлексии будет заключаться преимущественно в выявлении системных оснований риторических решений и «текстовых поступков», а не в контрпродуктивном высмеивании риторических решений, *неформатных* с точки зрения той или иной принимающей культуры текстообразования.

Одной из частных задач дисциплины «Иностранный язык» в программе обучения студентов в магистратуре неязыкового вуза является формирование и развитие готовности учащихся к иноязычной научной коммуникации. Здесь нет ничего необычного, если принять во внимание то

обстоятельство, что сегодня означенная дисциплина является *самой междисциплинарной* в системе вузовской подготовки (ср.: Кузнецов, 2015: 4). Если же принять во внимание тезис о том, что образование есть «процесс и результат развития личности в ходе ее обучения и воспитания» (Ситаров, 2002: 185), несложно прийти к заключению о том, что на занятиях по иностранному языку происходит интегративное формирование личности учащегося. Поскольку получение высшего образования уровня магистратуры рассматривается как своего рода ступень и пропуск в науку, в содержание обучения на занятиях по иностранному языку включается овладение основами научного текстопроизводства (на родном и иностранном языке). Эта педагогическая задача является серьезным вызовом в условиях преподавания иностранного языка в неязыковом вузе и требует разработки определенной *педагогической стратегии*, частью которой может выступать опора на «альтернативную стилистику» академического дискурса.

Разумеется, иноязычное и инокультурное текстопостроение в контексте научного общения (как разновидности делового) и должно отвечать менталитету (и представлению о стандартах текстового общения) мыслимого реципиента, партнера по коммуникации, его филологической культуре. При этом остается открытым вопрос о сохранении автохтонной филологической традиции и культурной идентичности языковой личности учащегося. Мы вправе поднимать этот вопрос, поскольку сегодня в цели дисциплины «Иностранный язык» входит формирование коммуникативной компетенции студента и выпускника, как на изучаемом, так и на родном языке (ср.: Крестинский, Богатырёв: 128). Далее мы остановимся на некоторых контрастных чертах и подходах в разработке основ риторической программы текста, связанных с теоретическим осмыслением понятия текста, рассмотрением имманентных свойств и партикулярных особенностей научного текстообразования, выбором риторической стратегии текста на родном и на изучаемом (немецком, английском) языке.

Исходным пунктом дальнейшего рассуждения и анализа выступает сомнение. Наши *сомнения* в правомерности *отождествления* искусства академического текстопостроения с овладением функциональным стилем базируются не только на признании значимости независимого фактора описываемых / содержащихся в тексте весомых *научных результатов* пишущего, но и на признании *творческого характера* научного / академического текстопостроения. Последний недостаточно широко исследуется в рамках монистической и универсалистической теории функционального стиля (заметим, что в определении функционального стиля В.В. Виноградовым отмечается выделение функционального стиля прежде всего в сфере *определенного* «общественного, общенационального языка» (Виноградов, 1955: 73)), в общем случае основывающейся на стереотипных представлениях, а также на приоритетном критическом анализе патологий стиля (однако то обстоятельство, что пациент не болен тем-то и тем-то, еще не свидетельствует автоматически, что он полностью здоров). Уметь писать пресно и скучно не всегда означает умение писать

хорошо. Стиль научного письма основывается на *синтезе* стилевых черт информационного сообщения, описания, аналитики, рассуждения (как элемента исследования), делового общения и публицистической / *беллетристической* (ср.: Костомаров, 2005: 92) составляющей. Разумеется, уже само соотношение долей актуализации делового и беллетристического стиля (когда научный текст начинает напоминать по форме сообщения проповедь, отповедь или художественное эссе) выступает контрастно-способным основанием для стилистической типологии и характерологии академического дискурса.

Проблема проектирования эффективного обучения студентов академическому общению сегодня с одной стороны обусловлена невысоким общим уровнем *филологических готовностей* современного выпускника бакалавриата к академической коммуникации. С другой стороны, она едва ли может быть эффективно решена при сохранении методических акцентов на изучении искусственной, оторванной от решения *человекомерных риторических задач* грамматики научного текста, характеризующейся преобладанием *монистических* взглядов на стандарты академического общения, игнорированием различий в традициях и стратегиях текстообразования, нетождественных культурах научного редактирования.

В целом и в отечественной и в зарубежной стилистической и педагогической литературе преобладает представление о научном тексте как о *монотипе*, тождественном для всех культур, языков и народов и дифференцированном только в плане выделения основных жанров (аннотация, научная статья, презентация, монография). В этой связи в обучении академическому дискурсу методический акцент падает преимущественно на *линейную* композицию научного текста и эквивалентные синонимические замены на основе тренировки *репродуктивных* языковых готовностей учащихся (ср.: Armer, 2012: 73; Hewings, Thaine, 2012: 22; Kozharskaya et al, 2011: 76). При этом введение правильного субституента не изменяет смыслов высказывания и текста, а введение неправильного полностью лишено смыслов. В то же время в современной методике преподавания языка для академических целей (EAP – English for Academic Purposes) уделяется недостаточно внимания методическому обеспечению активного вариативного выбора учащимися номинативных средств, вносящих не только новую оркестровку мысли, но и новую *нюансировку смыслов и направленности* сообщения. Кроме того, в учебных комплексах EAP содержится мало заданий, направленных на создание оптимальных условий инициативного выбора учащимся в роли продуцента текста оптимальных риторических стратегий из ряда возможных (cf. англ. ‘thinking in styles’, ‘writing in styles’). Сведение понятия научного / академического текста к одному-единственному академическому функциональному стилю или к использованию терминологии представляется не вполне оправданным, когда в поле рассмотрения оказывается не только терминология, но *событие текстового общения* в целом и его смыслы.

В означенной связи противоположность между монистическим и

плюралистическим пониманиями научного / академического стандарта текстопроизводства обладает важными педагогическими импликациями. Тезис об исключительном праве на существование одного-единственного варианта стандартов академического текстопостроения (пусть даже такого авторитетного как англосаксонский) мы не разделяем. Разумеется, здесь речь не идет о навешивании ярлыков тем или иным традициям, гласным и негласным конвенциям научного дискурса, но речь также не идет и о мечтательной идеализации дискурсивных практик в сфере академического текстообразования и текстовосприятия. При смене языка и смене дискурсивного кода стандарты обмена сообщениями и содержаниями могут не отвечать накопленному индивидом опыту общения на родном языке. Интерпретационная установка на поверхностное прочтение инокультурного текста здесь не приносит добрых плодов. Появляется необходимость в нахождении / изобретении и совершенствовании *ключей* к пониманию условий и правил организации диалогического взаимодействия с представителями инокультурных сообществ. Не случайно книга М. Никса и Б. Томалина, посвященная описанию существенных особенностей различных коммуникативных культур мира включает методический термин “Unlocking”. Задача означенной *технологии* «открытия ключом» заключается в преобразовании поля хаоса, «сюрпризности» и когнитивного диссонанса в организованное пространство полноценного взаимодействия и обмена содержаниями и смыслами. «Раскодирование» авторами языка инокультурного общения и стандартов текстообразования опирается на набор шкалируемых оппозиций, лежащих в основе аксиологической и интеракциональной организации пространства общения (ср.: Tomalin, Nicks: 211, 231 etc.). Заметим, что часто коммуникативные стандарты филологических культур часто задаются «по умолчанию» и не в полной мере отображаются в своде формальных требований. Позиция исследователя культур также не нейтральна. Включенные западными учеными в перечень конститутивных и регулятивных стандартов текста понятия приемлемости/ допустимости / правомерности (Beaugrande, Dressler, 1981) изначально осмысливаются как Германо-центричные. Впрочем, и книгу Б. Томалина и М. Никса упрекают в англо-центризме, но ‘*faciant meliora potentes*’.

Остановимся несколько подробнее на некоторых элементах диверсификации больших академических стилей / этно-лингво-культурных академических дискурсов. Если в «западном» стандарте делового и научного письма преобладают черты «монокронной» низко-контекстной культуры, требующей строго следования одной-единственной теме, узкого «референциального расстояния» между упоминаемыми предметами, приоритетной сосредоточенности на внутренних связях понятия, то также существуют и такие «полихронные», «гибкие» и высоко-контекстные культуры, которые в основу терминообразования и исследования понятий полагают систему внешних, системных («соборных») связей понятий с ключевыми концептами / предельными *мета-смыслами культур*. Кроме того, текстопостроение автора может принципиально *адаптироваться* к

картине и модели мира реципиента, а может программировать «изменение сознания» аудитории (см.: Мусхелишвили, Шабуров, Шрейдер, 1998).

В формировании стилистической организации текста может просматриваться опора на коллективные, «семейные» партикуляристские либо на индивидуалистические универсалистские ценности. В качестве риторического идеала академического текстопостроения могут выступать «доступность», полезность, коммерциализуемость, а могут выступать духовность, красота, глубина и богатство смыслов мыслимого возможного мира текста. Автором может использоваться в качестве определяющей выбор стратегии текстопостроения «прагматичная» утилитарная установка читателя, а может гедонистическая как составная часть прагматической. Аргументативная программа текста может апеллировать к правилам логики, фактам и очевидностям, а может опираться на мифологемы, легенды и побасенки, например, про неинтеллигентного американского парня из секьюрити, якобы застрелившего актера в роли Отелло (см.: Лотман: 46).

Разумеется, студент должен получить не только «пропуск», но и своего рода дорожную карту в иноязычную культуру академического текстопроизводства, но эта карта будет для него более «читабельной» и полезной, если на ней будут нанесены маршруты, ведущие «к дому», к опыту отечественной филологической культуры текстопостроения как «точке восстановления» смыслов. При переводе текста в пространство другой филологической культуры может возникать необходимость комментария или удаления /«де-текстуализации» части исходного текста.

Нередко программа обучения хорошему стилю научного письма формулируется как *простая*. Когда мы говорим о научности некоторого текста, мы интуитивно исходим из *подразумеваемой* характеристики его содержания, но если мы утверждаем о сфере обращения такого текста, то скорее должны иметь в виду академическую среду, охватывающую и ученых, и преподавателей, и учащихся. По-видимому, в этой связи содержание научного текста традиционно характеризуется как «сложное», а форма – как «простая», «грамотная», «доступная». Так, например, И.В. Арнольд подчеркивает на том, что «текст должен быть написан правильным и простым русским языком», а «изложение должно быть ясным, точным, простым и строгим» (Арнольд, 1991: 122, 113). Что же, не будем здесь критиковать такие термины как «энтальпия художественного текста», «сигналы эстетической информации», «содержательно-подтекстовая информация», «вторичная моделирующая система» и прочие жертвоприношения информациологическим модам вчерашнего дня. При пристальном рассмотрении можно и в «художественном приеме» найти отсвет идеологии и культа труда, потеснившего «экономический» термин «средство создания художественной образности». Отметим также, что стремление *термина* обособиться от слова обыденного языка накладывает свой отпечаток на понятие академической простоты и доступности, а метафорическая природа терминовтвора – свои ограничения на (диалектические) требования академической точности и строгости «языка

науки» или *метаязыка*. Нередко научный термин в процессе становления и развития понятий постепенно отступает и от соответствия исходному словесному прообразу, первоначальной ситуации формирования и от требования единообразия значения как употребления. Отметим также, что в академическом дискурсе *интерпретации*, основанные «на фактах», нередко возводятся в *ранг фактов*, которые в свою очередь подвергаются критике и опровержению, реконструкции или разрушению. Наконец, иногда дискуссия по поводу «зонтиковых понятий» (англ. *'umbrella term'*) может прочитываться как сигнал к «пацификации» обсуждения, упразднению сколь-либо жестких и требовательных критических замечаний в адрес коллеги, уже по определению выступающего по «смежной» теме.

Полагаем, что уже этих нескольких беглых и разрозненных замечаний достаточно для того, чтобы указать на некоторую «неточность» и непростоту «правильного и простого языка» и искусную (англ. *subtle*) *риторичность* академического дискурса. Что же касается самого «научного содержания», то в его отношении сегодня сложно утверждать о наличии единого мнения и единого кодекса требований к таковому. Если же мы будем опираться только на такие понятия, как принцип верифицируемости, принцип фальсифицируемости, принцип систематизации всех определений, принцип обоснования объективности исследования в intersубъективности его понимания, то в таком случае понятие науки рискует полностью раствориться в риторике и герменевтике академического текста.

Следует отметить, что и само базовое понятие *текста* в различных филологических культурах не совпадает. Например, естественное для германского языкового и культурного ареала требование соответствия грамматической формы ответа форме вопроса в высоко-контекстной русской культурной среде может рассматриваться едва ли не как экзотическая *реалия*. Не меньше отличий наблюдается и на уровне представлений о целом тексте. Например, *эмотивность* не относится в распространенной на Западе модели ни к конститутивным, ни к регулятивным стандартам текста (Beaugrande, Dressler, 1981). Напротив, в отечественной филологической традиции она одна из немногих центральных категорий текста; эмотивность рассматривается как *имманентное*, неустранимое, *диалектическое* и *диалогическое* качество текста в силу учитываемого «четвертого основного закона библиопсихологии» (Сорокин, 1982, 2002; Богатырёв, 2001: 302-308). Речь идет о «законе консонанса и диссонанса эмоций» по Н.А. Рубакину (Рубакин, 1977: 94; Сорокин, 2002: 34). Впрочем, сегодня культура Запада «вновь открывает» для себя таинственный мир эмоций. Показательно высказывание немецкого исследователя А. Трайндла о величественном здании Культуры Запада, в котором «не нашлось места эмоциям». (Цит. по: Романов, Романова, 2015). В литературе также отмечается проблема перевода на русский категорий западной лингвистики текста (Макаров 2003: 194-195). В связи с вышесказанным представляется возможным утверждать о существовании межкультурных *различий в чувстве стиля, жанра, текста*.

Перенасыщенность информационной среды современного учащегося

самого различного качества «хрестоматиями», шпаргалками (sic!), цитатниками и анонимными «рефератами» сегодня разрушает традицию работы с первоисточниками, поддерживает порочную практику «пересказанного красноречия». «Не последнюю роль сыграли при этом и чисто эссеистические способности молодого философа, выдержанные в типично-галльской тональности безоглядно блистательного красноречия», – отмечает философ (Свасьян, 1987: 166). В словах исследователя отмечается и обыгрывается характерное взаимосочетание и взаимопроникновение жанра и стиля, идентифицируемое как национальное, как «галльский дискурс». Разумеется, для такого рода идентификации требуется много читать и общаться. Однако мы не ставим здесь ни непосильных задач описания всех коммуникативных культур мира, ни задачи дать уничижительную или комплиментарную характеристику того или иного национального стиля. Кроме того, когда традиция сложилась во всех своих противоречиях, достаточно сложно утверждать об одной предпочтительной схеме или инвариантном для всех случаях «конструктивно-смысловом векторе» (термин В.Г. Костомарова). (Костомаров 2005: 12 etc.). И тексты европейца Г. Гегеля и тексты европейца С. Кьеркегора диалектичны, хотя и стилистика и диалектика их различны, и остается трудность для читателя при переключении от чтения одних текстов к другим. В современном стремительно меняющемся мире все стили переходят от статики к динамике.

Нас интересуют педагогические условия основывающегося на рефлексии осознанного выбора учащегося в создании авторского текста. В этой связи лингводидактические установки высшего образования и соответствующие методические принципы и приемы более значимы, чем 'ria desiderata' общей филологической эрудиции и широкого кругозора учащихся. Как известно, центральным понятием лингводидактики выступает *языковая личность*, качества которой раскрываются в коммуникации в виде блистательных «речевых» или не вполне блистательных «текстовых» поступков (см. Богин, 1981: 3-4; Сорокин, 2012: 34). В основу разработки методики обучения академическому текстопроизводству должны быть заложены определенные методологические установки. Первая и основная – принятие точки зрения на научный текст как тип текстопроизводства, осуществляемого не только при опоре на методологический принцип единства в многообразии, но и на методологический принцип «единства несмотря на разнообразие» (ср.: Франкл, 1990: 76).

Разумеется, мы можем ожидать возражения в том ключе, что здесь затрагивается доминирующая установка программируемого монологического обучения «*поступай именно так и только так*». Однако сама природа человеческой индивидуальности воспитывает ее на основе следования другому правилу языковой игры – «*делай как-то так и увидишь, что будет*». Нет ничего методически невозможного в обеспечении выбора не между дурным и хорошим решением, а между хорошим и оптимальным «для меня». Здесь достаточно расширения базы вариантов решения и спектра соответствующих языковых игр (см.: Витгенштейн, 1994: 90). Например, в

рамках характерологии академического текста мы можем утверждать не только о монохронности/ полихронности (разветвленности), линейности/ партитурности, но и о высоком либо низком профиле выдвижения теплоты/ холодности / пассионарности, официальности/ доверительности, демократичности/ авторитарности, эгалитарности/ элитарности, экземплификации, конкретизации / абстрагирования, диалектичности, экспликационности / интерпретационности, аргументированности/ фасцинативности как риторических компонентов академического письма.

Второе возражение может касаться высокой степени клишированности и строгости обязательных и в особенности компактных форм научного письма. На это возражение мы ответим ниже следующим образом.

Возможности риторического маневрирования (и ретуширования) существуют даже в академических текстах самых компактных и строгих жанров – например, в написании аннотации. Автор может работать с эксплицитным образом желаемого адресата или формировать аудиторию путем указания решаемой проблемы, использования терминологии и пр. Автор может представить образ читателя как желающего укрепиться в некоторых убеждениях единомышленника или как потребителя полезной информации, или даже как любопытствующего. Автор может эксплицитно представить в аннотации основное содержание сообщения или только структуру последнего, что не одно и то же. Автор может сделать акцент на интересных выводах, ракурсах исследования, методиках, либо просто на самом по себе интересном материале исследования и связанных с оным вопросах. Автор может перечислить узловые понятия текста (что вполне соответствует европейскому стандарту), но он же может в одном абзаце свести используемые понятия в единую стройную систему. Также, по своему выбору, автор может акцентировать в аннотации основную рассматриваемую / решаемую проблему, исходный тезис, полученные результаты или сделанные выводы. Автор может обеспечить «выдвижение» (термин Р. Якобсона) на первый план *информирующей, ориентирующей* либо *интригующей* функции в тексте аннотации даже всего из трех строк. Более того, в тексте аннотации могут встречаться те или иные маркеры «узнаваемости» авторского стиля, в том числе ритмические. Разумеется, во всех осуществляемых продуцентом текста означенного рода «выборах опции» и («маркетинговых») стратегиях письма манифестируется *физиогномическая функция научного текста*.

Полнота описания многочисленных коммуникативных стратегий и вариантов текстообразования в рамках риторики научного текста не входит в задачи статьи. Поэтому мы остановимся лишь на некоторых установках текста, вполне характерных для интродуктивной части текста как риторического построения. Контрастные текстовые установки сгруппированы в виде полярных «опциональных» векторов (оппозитивных пар), рассматриваемых с позиций выбора продуцентом академического текста определенной риторической стратегии и следования соответствующей риторико-герменевтической программе текстопостроения.

1) Текст эксплицитно очерчивает круг своих оптимальных читателей или содержит неявные, имплицативные либо рассчитанные на читательские инференции, указания на круг званых и избранных читателей. Например, название беллетристической книги С. Лубенец «Черно-розовые сны» апеллирует к подростковой субкультуре эмо. Известное название научной статьи Ч. Филлмора «Дело о падеже открывается вновь» (Fillmore, 1977) апеллирует к читателям, которые прочли его предыдущую статью по теме.

2) Текст подает знаки инсайдерам или выставляет знаки защиты от внимания аутсайдеров (знаки-«шибболеты»). Эта оппозиция затрагивает деликатную сторону организации текста, заслуживающую специального диалектического рассмотрения, один из возможных обобщенных вариантов которого ранее представил У. Эко (e.g. Эко, 2005: 17-22).

3) Читатель мыслится как потребитель полезного товара или как энтузиаст-единомышленник.

4) Мотивация чтения обуславливается полезными свойствами товара или майевтической программой текста, ведущей читателя к вершинам по пути познания и самопознания.

5) Читателю представлен список поставляемых текстом полезных товаров и образовательных услуг или введение в диалектику некоторой мыслимой системы (некоторый новый опыт осмысления бытия, например, опыт карнавального сознания в монографии М.М. Бахтина).

6) В тексте преобладает маркетинговая и производственная направленность научного текста / дискурса или публицистическая установка на широкую поли-функциональность, подчеркивание общественной значимости слова ученого.

7) Приоритет для читательского прочтения составляет само содержание, контент текстового сообщения или диалектика смыслов текста и потенциальные выводы самого читателя.

8) Текст рассматривается как совершенный резервуар для хранения полезной информации или машина порождения новых знаний и смыслов.

Приведенный список риторических / риторико-герменевтических оппозиций коммуникативной стратегии академического текста можно продолжить. Вместе с тем следует иметь в виду цель – *индивидуацию* учащимся собственной стратегии текстопостроения, самоопределение человека в круге общения, в мире традиций, текстов, стилей и смыслов. Поиск человеком собственного стиля равен поиску самого себя как конкретного живого человека, а не «человека вообще». Как отмечает философ, «целью поиска стиля выступает «фактический человек, некто «вот этот вот», смогший бы в «себе» осуществить «назначение человека» и раздарить затем «себя» другим как путь познания, чтобы каждый мог на нем, как на «другом», пробудиться в «самого себя» (Свасьян, 2006: 228).

Полагаем, сказанного достаточно, чтобы представить себе «альтернативную» (в противовес традиционно «безальтернативной») стилистику научного текста. Она ориентирована на исследование вариативных опциональных элементов, ресурсов, стратегий текстуализации

и риторического обеспечения (академического) текста; апеллирует к способности человека к рефлексии и само-рефлексии; обуславливает педагогику свободного выбора и индивидуации в плюралистической и поликультурной модели формирования коммуникативной компетенции учащегося. Представленная выше лингводидактическая стратегия обретения академической текстовой компетенции основывается на принципах рефлексии, интерактивности и творчества, при этом диаметрально противоположна модели беспредпосылочного овладения инокультурной иноязычной компетенцией. *Педагогическая стратегия*, связанная с альтернативной стилистикой текста, ставит успешность формирования *инокультурной* компетенции учащегося в зависимость от уровня сформированности риторических и герменевтических готовностей индивида в составе *поликультурной* и *интеркультурной* коммуникативной компетентности. Последние предполагают готовность индивида к анализу коммуникативной ситуации, его открытость к освоению альтернативных культурных кодов, толерантность, установку на сотрудничество, прогнозирование и проектирование вектора динамики в ситуации (ср. Лельчицкий, Ершов, Песков, 2009), а также освоение коммуникативных техник переключения культурного кода без ущерба для ключевых смыслов сообщения, готовность к выбору оптимальной стратегии коммуникативного / текстового поведения в ситуации интеркультурного общения. Предполагается, что человек, пишущий на основе отрефлектированной и рационально выбранной риторико-герменевтической программы, сконструированной с учетом прагматических факторов и контрастных филологических культур, отдает себе отчет в том, в каком объеме и что из написанного на основе его выбора поддается / не поддается переводу на языки других культур.

Литература

1. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 140 с.
2. Богатырев А.А. Индивидуация интенционального начала беллетристического текста: дис. ... докт. филол. н. – Тверь, 2001. – 372 с.
3. Богин Г.И. Современная лингводидактика. – Калинин: КГУ, 1980. – 61 с.
4. Виноградов В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики // Вопросы языкознания. – 1955. – № 1. – С. 60-87.
5. Витгенштейн Л. Избранные работы / Пер. с нем. и англ. В. Руднева. – М.: Территория будущего, 2005. – 440 с.
6. Витгенштейн Л. Философские работы. Часть I. / Пер. с нем. М.С. Козловой и Ю.А. Асеева. – М.: Гнозис, 1994. – 612 с.
7. Крестинский С.В., Богатырёв А.А. Плюрализм трактовок коммуникативной компетенции в действующих ФГОС ВПО по неязыковым направлениям подготовки // Языковой дискурс в социальной практике. Сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции. / Н. А. Комина (отв. редактор). – Тверь, 2015. – С. 127 - 132.

8. Кузнецов А.Н. Проблемы реализации профессионально-компетентного потенциала переводческой подготовки в техническом вузе // Гуманитарный вестник. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана. – №2(28), 2015. – С. 4.
9. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
10. Лельчицкий И.Д., Ершов В.А., Песков И.В. Система поликультурных компетенций преподавателя // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. – № 8. – С. 99 - 106.
11. Лотман Ю.М. Семиосфера. – С.-Петербург: Искусство-СПб, 2010. – 704 с.
12. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
13. Мухелишвили Н.Л., Шабуров Н.В., Шрейдер Ю.А. Прагматика притчи. Препринт. – М.: АН СССР, Ин-т пробл. передачи информ., Межведомственный научный совет по проблеме «Сознание» ИППИ, 1989. – 20 с.
14. Романов А.А., Романова Л.А. Меметический механизм конструирования медиа-смыслов информационного противостояния // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнала . – №3, 2015. – С. 1 – 16. – Режим доступа: www.tverlingua.ru
15. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. – М., 1977. – 263 с.
16. Свасьян К. Растождествления. – М.: Evidentis, 2006. – 536 с.
17. Свасьян К.А. Феноменологическое познание. Пропедевтика и критика / Отв. ред. Э.Р. Атаян; АН АрмССР. Ин-т философии и права. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1987. – 199 с.
18. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд. стереотип. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
19. Сорокин Ю.А. Несколько реплик по поводу Рубакинской проекции текста // ARS LINGUISTICA: к 75-летию профессора Ивана Павловича Сусова. Межвуз. сб. науч. трудов / Отв. ред. проф. А.А. Романов. – М.-Тверь: ИЯ РАН, ТвГУ, ТГСХА, 2002. – С. 30 - 34.
20. Сорокин Ю.А. Текст, цельность, связность, эмоциональность // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. – М., 1982. – С. 61-73.
21. Сорокин Ю.А. Текстовые поступки: прессинг антропоморфизма или организмическое свойство? (памяти Анатолия Новикова) // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. - №1, 2012. – № 1 (26). – С. 79 – 85. - Режим доступа: www.tverlingua.ru
22. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла: Сб. / Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
23. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста / Перев. с англ. и итал. С.Д. Серебряного. – СПб.: Симпозиум, 2005. – 502 с.
24. Armer T. Cambridge English for Scientists / ed. Jeremy Day. Student's book. – Cambridge: CUP, 2012. – 128 p.

25. Beaugrande R. de, Dressler W. Introduction to text linguistics. – London, New York: Longman, 1981. – 290 p.

26. Fillmore, Charles J. The Case for Case Reopened.— In: Syntax and Semantics, Vol. 8. Grammatical Relations, (Ed. by P. Cole and J. M. Sadock). New York: Academic Press, 1977. - P. 59 – 81.

27. Hewings M., Thaine C. Cambridge Academic English An integrated skills course for EAP / ed. McCarthy M. Advanced. Student's book. – Cambridge: CUP, 2012. – 170 p.

28. Kozharskaya E. et al. Macmillan Guide to Science. Student's book. – Macmillan Education, 2011. – 127 p.

29. Tomali B. Nicks, Mike. The World's Business Cultures and how to unlock them. – Ashford Colour Press, UK; Thorogood, 2007. – 268 p.

(0,9 п.л.)