

От студента к профессионалу: как различия устной и письменной академической речи формируют риторическую зрелость

Д. Р. Гаребянц^{ID}

Российский государственный социальный университет, Москва, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

Введение: Устная и письменная академическая речь в университете выполняют не только коммуникативные, но и формирующие функции: через овладение этими двумя модальностями будущий специалист учится представлять знания в профессиональной среде. Однако различия между устной и письменной реализациями академического дискурса редко рассматриваются как фактор, требующий педагогически осмыслинного вмешательства. Особенно мало изучены эти различия в локальных образовательных контекстах, где отсутствует системная подготовка к мультимодальной академической коммуникации.

Цель: Настоящее исследование направлено на выявление риторических и структурных различий между устной и письменной формами академического дискурса в профессионально-ориентированной среде, а также на осмысление того, как эти различия могут быть использованы для оптимизации подготовки студентов, аспирантов и преподавателей.

Материалы и методы: Корпус исследования включал 60 текстов: 30 устных (записи академических выступлений) и 30 письменных (опубликованные статьи), собранных от респондентов четырех направлений обучения и преподавания – юриспруденция, ИТ, педагогика и биомедицина. Применялись методы корпусной разметки, дискурсивного анализа и частотной статистики. Анализ проводился по пяти параметрам: когезия, авторская позиция, номинализация, структурная организация, коммуникация с аудиторией.

Результаты: Выявлены устойчивые медиальные различия: устная речь характеризуется большей авторской эксплицитностью, прямыми стратегиями взаимодействия и преобладанием глагольных конструкций; письменная – высокой степенью номинализации, плотностью концептов и формализованной риторикой. Различия усиливаются в зависимости от уровня респондента: преподаватели демонстрируют наибольшую риторическую осознанность, студенты – наименьшую. Аспиранты занимают переходную позицию и требуют особой педагогической поддержки.

Выводы: Устная и письменная академическая речь формируют различные стороны профессиональной компетентности. Эффективная подготовка должна учитывать медиальную специфику дискурса и включать интегрированные форматы обучения, позволяющие развивать гибкость риторического поведения и осознанное владение жанровыми средствами в разных формах академической коммуникации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

академический дискурс; устная академическая речь; письменная академическая речь; риторическая структура; подготовка специалистов; мультимодальная коммуникация



From Student to Professional: How Differences Between Spoken and Written Academic Discourse Shape Rhetorical Maturity

Diana R. Garibeyants^{ID}

Russian State Social University, Moscow, Russian Federation

ABSTRACT

Introduction: Spoken and written academic discourse in the university context serves not only communicative but also formative functions. Through mastering both modalities, future professionals learn how to present knowledge within their disciplinary fields. However, differences between spoken and written forms of academic discourse are rarely addressed as a pedagogically significant issue. These distinctions are especially underexplored in local educational contexts, where systematic training in multimodal academic communication is often lacking.

Purpose: This study aims to identify rhetorical and structural differences between spoken and written forms of academic discourse in a professionally-oriented university environment and to explore how these differences can be used to improve the preparation of students, doctoral candidates, and university instructors.

Materials and Methods: The corpus for this research consisted of 60 texts: 30 spoken (recordings of academic presentations) and 30 written (published academic articles), collected from respondents representing four academic and professional domains – law, information technology, education, and biomedicine. The study employed methods of corpus annotation, discourse analysis, and frequency-based statistics. The analysis focused on five key parameters: cohesion, authorial stance, nominalization, rhetorical structure, and audience-directed communication strategies.

Results: The findings reveal stable modality-based distinctions: spoken discourse is marked by greater authorial explicitness, direct engagement strategies, and a prevalence of verbal constructions, while written discourse is characterized by a higher degree of nominalization, conceptual density, and formalized rhetorical presentation. These differences are further accentuated across educational levels: instructors demonstrate the highest degree of rhetorical awareness, while students show the least. Doctoral candidates occupy a transitional position and require specific pedagogical support.

Conclusion: Spoken and written academic discourse shape different dimensions of professional competence. Effective academic training should take into account the modality-specific nature of discourse and include integrated instructional formats that foster rhetorical adaptability and genre awareness in both spoken and written forms of academic communication.

KEYWORDS

academic discourse; spoken academic language; written academic language; rhetorical structure; professional training; multimodal communication.

For citation:

Garibeyants, D. R. (2025). From Student to Professional: How Differences Between Spoken and Written Academic Discourse Shape Rhetorical Maturity. *Journal of Employment and Career*, 4(1), 46–56. <https://doi.org/10.56414/jeac.2025.1.100>

Correspondence:

Diana R. Garibeyants
garibeyantsdr@mgri.ru

Data Availability Statement:

Current study data is available upon request from the corresponding author.

Received: 09.02.2025

Revised: 17.03.2025

Accepted: 20.03.2025

© Garibeyants, D. R., 2025

Declaration of Competing Interest:
none declared.



ВВЕДЕНИЕ

Академический дискурс в университете – это не просто средство передачи знаний, но и механизм формирования профессиональной идентичности. Именно в процессе овладения различными форматами академической речи будущий специалист учится мыслить в категориях своей дисциплины, структурировать аргументацию, представлять результаты и вступать в профессиональное взаимодействие. В этом контексте устный и письменный дискурс выступают как два взаимодополняющих канала профессиональной социализации, каждый из которых предъявляет специфические риторические, когнитивные и жанровые требования.

В образовательной практике часто сохраняется дисбаланс: внимание обучающихся сосредоточено преимущественно на письменной форме, ассоциируемой с научной статьей, курсовой работой, отчетом. В то же время устные формы академической коммуникации (лекция, защита проекта, конференционное выступление и т.д.) остаются недостаточно изученными и formalизовано преподаваемыми, хотя именно они являются первичным полем профессионального высказывания в естественной среде. Современные исследования подчеркивают, что эффективная подготовка к профессиональному дискурсу невозможна без координированного развития обеих модальностей – устной и письменной (Myers & Chen, 2024; Zou & Zhang, 2022).

Между тем, лингвистические и риторические различия между устной и письменной формой академической речи описаны достаточно подробно. Работы Chafe & Danielewicz (1987), Biber et al. (2004) и Tannen (1982) убедительно показывают, что эти модальности различаются не только по структуре предложения, плотности информации и уровню формализации, но и по характеру когнитивных процессов, стоящих за их порождением. Устная речь более процессуальна, ситуативно обусловлена и требует от говорящего интерактивных стратегий управления вниманием. Письменная – результативна, концептуально уплотнена, требует от автора аналитического самоконтроля и стилистической экономии.

В академическом контексте это означает, что владение обоими модусами – не просто стилистическая гибкость, а условие полноценного профессионального развития. Как подчеркивает Hyland (2005), академическое письмо формирует «публичное лицо исследователя», а устная речь – его способность вступать в научный диалог. При этом авторская позиция, метадискурсивные элементы и когезивные стратегии реализуются по-разному в зависимости от модальности. Последние исследования в области подготовки специалистов STEM-направлений также указывают на важность мультимодального риторического обучения как условия развития гибкой коммуникативной компетентности (Hyland & Fuming,

2019, 2025; Chang & Li, 2023). Исследования Flowerdew & Miller (1997) и Thompson (2003) показывают, что эффективная устная академическая коммуникация требует не меньшего внимания к структурированию и жанровой специфике, чем письменная. В российском образовательном контексте системные различия между устным и письменным академическим дискурсом изучаются фрагментарно (см.: Скорикова и Орлов, 2017; Исаева, 2020), что ограничивает возможности выстраивания целостных программ подготовки, способных учить медиальную специфику академической коммуникации и разный уровень риторической зрелости у студентов, аспирантов и преподавателей.

Цель настоящего исследования – сопоставить особенности устной и письменной академической речи в корпусе текстов, созданных представителями разных образовательных уровней (магистрантами, аспирантами, преподавателями) в рамках профессионально-ориентированного дискурса. Задача исследования: не просто описать лингвистические различия, но выявить их педагогическое значение для формирования умений, необходимых специалисту для уверенного и адекватного речевого поведения в разных академических ситуациях.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Дизайн исследования

Исследование реализовано в рамках сравнительного дизайна с элементами контрастивного анализа, что позволило сопоставить две медиальные модальности академического дискурса (устную и письменную) при сохранении сходных тематических и жанровых условий. Методология основана на корпусно-дискурсивном подходе (Biber et al., 2007; Hyland, 2005), в сочетании с качественным анализом pragматических и риторических особенностей порожденного респондентами текста. Основной единицей анализа выступал законченный фрагмент академической коммуникации (абзац или тематически цельный сегмент речи), а процедура кодирования была ориентирована на выявление повторяющихся дискурсивных паттернов, характерных для каждой модальности.

Участники

В исследовании приняли участие 30 респондентов, регулярно вовлеченных в профессионально-ориентированный академический дискурс в рамках своих образовательных и научных практик. Среди них – 20 студентов (11 женщин, 9 мужчин) и 10 преподавателей (6 женщин, 4 мужчины). Возраст участников варьировался от 22 до 56 лет.

Студенческая группа включала магистрантов и аспирантов по направлениям: «Юриспруденция» ($n = 6$), «Ин-

формационные технологии и анализ данных» ($n = 5$), «Педагогическое образование» ($n = 5$), «Биомедицина» ($n = 4$). Все студенты ранее проходили курсы по академическому письму, устной презентации и деловому общению, а также участвовали в научных конференциях или готовили письменные исследовательские работы в рамках своих программ.

Преподавательская группа представлена специалистами с опытом преподавания от 8 до 25 лет, работающими в университетах Москвы (РУДН и МГРИ). Пять преподавателей представляют юридический и управлеческий профиль, двое – ИТ направление, еще трое – биомедицинскую и педагогическую области. Все преподаватели имеют опыт публикаций в научных журналах и участия в международных конференциях, что позволяет говорить об их системной вовлеченности в академическую коммуникацию.

Корпус

Корпус составлен из 40 текстов, поровну распределенных между устной и письменной модальностями. Все материалы были собраны в 2024 году с согласия участников и с анонимизацией персональных данных. Тематически и жанрово тексты сопоставимы: они представляют собой фрагменты научных выступлений и письменных работ, отражающих профессионально-ориентированную проблематику.

Устные тексты

30 устных выступлений были записаны в естественных условиях – на защите магистерских проектов и конференциях. Тексты включают:

- (1) 10 презентаций магистров (по 7–10 минут), выполненных в PowerPoint-формате с устным комментарием;
- (2) 10 презентаций аспирантов (по 7–10 минут), выполненных в PowerPoint-формате с устным комментарием;
- (3) 10 преподавательских выступлений (отрывки лекций, докладов на профильных конференциях).

Каждое выступление транскрибировалось с согласия респондентов. Средний объем транскрибированного текста – 1100 слов. При этом соблюдалась сегментация на смысловые блоки: введение, постановка проблемы, изложение аргументов, вывод.

Письменные тексты

30 письменных академических текстов включали:

- (1) 10 статей, опубликованных магистрами перед защитой своих выпускных работ;
- (2) 10 статей, опубликованных магистрами перед защитой кандидатской диссертации;

- (3) 10 публикаций оригинальных эмпирических исследований, опубликованных преподавателями.

Тематика статей соответствовала профессиональной специализации участников. Например, тексты юристов касались регулирования цифровых платформ и административного судопроизводства; работы биомедиков – молекулярной диагностики; педагогов – дидактических моделей; ИТ-специалистов – анализа алгоритмов и моделей машинного обучения. Все рукописи были выполнены по модели IMRaD. Из каждого письменного текста для анализа извлекался сегмент объемом около 1000–1200 слов, содержащий ключевые разделы: постановка проблемы, аргументация и обобщение.

Методы

Анализ данных проводился по смешанной методологии с преобладанием качественного дискурсивного подхода, поддержанного количественной верификацией частотных характеристик.

Транскрибирование и разметка

Устные тексты транскрибировались вручную с последующим делением на дискурсивные единицы. Письменные тексты прошли предварительную фильтрацию для удаления метаданных (номеров страниц, ссылок и форматирования).

Кодировка и категоризация

В обоих подкорпусах выделялись следующие показатели:

- (1) средства логической когезии (лексические повторения, логические связи, параллелизм);
- (2) формы выражения авторской позиции (модальные глаголы, вводные конструкции, маркированная персональность);
- (3) степень формализации и номинализации;
- (4) структура риторической организации (наличие и эксплицитность переходов между частями);
- (5) коммуникация с аудиторией.

Результаты анализа сопоставлялись по медиальным параметрам (устный/письменный), с акцентом на различия между уровнем коммуникативного опыта (обучающиеся vs преподаватели).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Анализ корпуса продемонстрировал стабильные различия между устной и письменной модальностями академического дискурса по ряду параметров, связанных как с формой выражения, так и с глубиной концептуализации содержания. Ниже представлены ключевые результаты, организованные по аналитическим категориям, выделенным на этапе кодировки.

Средства логической когезии

Сопоставление устных и письменных текстов по частоте использования логико-связующих элементов показало существенные различия как между модальностями, так и между уровнями профессионального и коммуникативного опыта респондентов (Таблица 1).

Согласно Таблице 1, письменные тексты аспирантов и преподавателей демонстрируют наиболее высокую насыщенность когезивными средствами (в среднем 14,2 маркера на 1000 слов). Эта насыщенность говорит о сформированной риторической компетенции и умении выстраивать логические связи в сложной аргументативной структуре текста. У студентов, несмотря на соответствующую жанровую рамку, данный показатель оказался вдвое ниже – 7,9 на 1000 слов, что может свидетельствовать о незрелости письменного академического стиля, выражющейся в меньшем внимании к логической связности.

В устной модальности различия менее выражены, однако сохраняются. Преподавательские выступления содержали в среднем 6,3 когезивных маркера на 1000 слов, тогда как у студентов этот показатель был почти вдвое ниже – 3,8. Устная форма требует другой организации связности: здесь большую роль играют повторы, параллельные конструкции и эмфатические вводные, не всегда фиксируемые в корпусных подсчетах, но создающие эффект риторической связности. Тем не менее, преподаватели активнее эксплицировали переходы между смысловыми блоками, используя устойчивые фразы вроде *теперь, с вашего позволения, перейдем к следующему аспекту или возвращаясь к ранее обозначенной проблеме*.

Процент явных риторических переходов в устных выступлениях преподавателей составил 76% (в 8 из 10 текстов они были представлены в явной форме не менее трех раз). У студентов такой уровень эксплициатности наблюдался лишь в 41% случаев. Это подтверждает, что опытные коммуникаторы лучше осознают требования устного академического жанра и формируют его структуру с опорой на аудиторию.

Таким образом, медиальная модальность не только определяет тип связующих средств (формальные логические маркеры в письменной речи против эмфатических и диалогических – в устной), но и обостряет различия между респондентами разного уровня академического становления. Преподаватели, обладая рефлексивным контролем за риторическим оформлением, адаптируют свою речь к контексту, тогда как студенты (особенно в письменной форме) демонстрируют лишь частичное владение средствами когезии, чаще воспроизводя шаблонные связки без глубокого понимания их функции.

Формы выражения авторской позиции

Одним из показательных различий между устной и письменной формами академического дискурса стало то, как участники исследования выражают собственную позицию. Обнаружилось, что модальность (устная или письменная) напрямую влияет на риторический выбор, а уровень профессионального опыта определяет степень стилистической сдержанности и стратегического использования авторского «я».

Согласно Таблице 2, наибольшее количество прямых выражений авторской позиции встречается в устных выступлениях студентов – 5,2 на 1000 слов. Студенты чаще используют *я считаю, мы полагаем, я бы хотел подчеркнуть*, не всегда различая академическое и разговорное взаимодействие. Авторское «я» в студенческих презентациях работает как способ установить контакт с аудиторией, но зачастую используется избыточно и вне функциональной нагрузки. Аспиранты демонстрируют умеренное снижение частотности – 4,1 маркера, что может указывать на начало риторической рефлексии. Они реже прибегают к эмоционально окрашенным формулировкам, а некоторые заменяют прямое «я» на конструкцию *в данной работе предполагается*, сохранив при этом общее стремление к ангажированности.

Таблица 1

Частотность когезивных маркеров и доля явных риторических переходов в устных текстах

Группа	Когезивные маркеры на 1000 слов	Доля явных риторических переходов (устные тексты) (%)
Письменные тексты		
Студенты	7,9	-
Аспиранты/Преподаватели	14,2	-
Устные выступления		
Студенты	3,8	41
Преподаватели	6,3	76

Таблица 2

Частотность эксплициатных маркеров авторской позиции (на 1000 слов)

Группа	Эксплициатные маркеры авторской позиции
Устные выступления	
Студенты	5,2
Аспиранты	4,1
Преподаватели	3,6
Письменные тексты	
Студенты	2,1
Аспиранты	1,4
Преподаватели	0,9

В группе преподавателей зафиксирован самый низкий уровень эксплицитной авторской позиции в письменной модальности (0,9 маркера), что отражает осознанное стремление к формализации и объективированию текста. Однако в устной речи преподаватели все же используют авторскую позицию чаще, чем в письменной – 3,6 маркера. Эти проявления, как правило, более выверены: *я на этом настаиваю, мне важно подчеркнуть, что, я обращаю ваше внимание* – фразы, подчиненные задаче управления вниманием и установления экспертной дистанции. С другой стороны, в письменных текстах аспиранты еще сохраняют тенденцию к персональной подаче (1,4 маркера), но уже начинают перенимать стратегию формализации. Преподаватели в этом смысле демонстрируют окончательно сформированную научную идентичность, где автор не говорит от себя, а представляет знание через структурно-логическую аргументацию.

Сопоставление данных из таблицы позволяет сделать два ключевых вывода. Во-первых, устная форма дискурса допускает большее выражение авторской позиции на всех уровнях, что подтверждает представление об устной речи как более вовлеченной и ориентированной на непосредственную реакцию сл�ушателя. Во-вторых, уровень профессионального опыта напрямую коррелирует с падением частотности эксплицитного “я” в письменных текстах, что говорит о выработке соответствующей научной установки – не высказывать себя напрямую, а строить аргументацию через структурированные связки и обезличенные формулы. Таким образом, переход от самопрезентации в текста студентом к аспиранту и далее к преподавателю можно наблюдать и в лингвистических маркерах авторской позиции – он проявляется не только в снижении количественных показателей, но и в изменении их функций: от коммуникативной до риторико-методологической.

Формализация и номинализация

Вполне ожидаемо, письменный академический дискурс оказался более формализованным по сравнению с устным – прежде всего, за счет более высокого уровня номинализации. Под номинализацией в данном случае понимается использование отвлеченных именных конструкций вместо глагольных форм, что соответствует установкам на объективность, научную абстракцию и структурную плотность изложения.

Как следует из Таблицы 3, в письменных текстах преподавателей индекс номинализации достиг максимального значения – 3,1:1, что означает преобладание отвлеченных существительных над глагольными формами в соотношении более чем три к одному. Это свидетельствует о высокой степени абстрагирования и научной концептуализации, характерной для зрелого академи-

ческого письма. Особенно часто встречались формы типа *параметризация, структурирование, реализация взаимодействия* – типичные маркеры текстов, ориентированных на теоретическое моделирование или интерпретацию эмпирических данных.

Аспиранты также продемонстрировали выраженную тенденцию к номинализации в письменных текстах (2,4:1), однако их стиль был менее перегружен отвлеченными формами, а тексты – в целом более процедурными. На этом уровне происходил переход от описательной речи к аналитической, однако без полного отказа от глагольной динамики. Студенты, напротив, в письменных работах демонстрировали умеренный уровень формализации – 1,7:1, что может быть отражением учебной модели: стремления соответствовать жанру без полного понимания его риторических механизмов.

В устных выступлениях индекс номинализации существенно снижался у всех категорий респондентов. Даже у преподавателей он не превышал 1,2:1 – то есть именные конструкции использовались примерно наравне с глагольными. Устная речь предполагает линейность, динамичность и большую доступность для слушателя, а значит – акцент на действия, процессы, причинно-следственные связи, оформленные через глаголы. У студентов этот индекс оказался ниже единицы (0,9:1), что говорит о доминировании действий над абстракциями: *мы рассмотрели, они анализируют, я покажу вам* – типичные формулы их презентаций. Аспиранты в устной модальности находились в переходной зоне (1,0:1), демонстрируя тенденцию к использованию терминов, но при этом сохраняли живой, ориентированный на аудиторию ритм. Преподаватели в устных выступлениях чаще, чем остальные, совмещали абстрактные существительные с поясняющими глагольными фразами, что позволяло им варьировать уровень абстракции в зависимости от фрагмента (например: *вопрос институционализации власти мы рассматриваем в рамках модели*).

Таблица 3

Индекс номинализации в устных и письменных текстах

Группа	Индекс номинализации (именные : глагольные конструкции)
	Письменные тексты
Студенты	1,7:1
Аспиранты	2,4:1
Преподаватели	3,1:1
Устные выступления	
Студенты	0,9:1
Аспиранты	1,0:1
Преподаватели	1,2:1

В целом, данные подтверждают, что индекс номинализации – надежный показатель степени формализации и когнитивной плотности академического текста, который существенно зависит как от модальности, так и от профессионального уровня автора. Письменный дискурс требует стратегической формализации, особенно в научной статье, тогда как устный – допускает гибкость и опору на глагольную динамику как средство доступного объяснения.

Структура риторической организации

Сравнительный анализ письменных и устных академических текстов участников выявил устойчивые различия как в глубине реализации жанровой структуры, так и в умении маркировать логические переходы между смысловыми блоками. Эти различия проявляются по линии профессионального опыта и в значительной степени зависят от модальности высказывания.

В письменных текстах всех групп прослеживалась ориентация на базовую академическую модель IMRaD (введение, методы, результаты, обсуждение). Однако уровень ее реализации варьировался существенно. Преподаватели и аспиранты строго следовали жанровой логике, четко разграничивая риторические функции абзацев. Например, в текстах преподавателей разделы результатов не включали интерпретаций, обсуждение выстраивалось на сопоставлении с литературой, а заключения не дублировали проблематику. У аспирантов наблюдалась схожая структура, хотя переходы между разделами порой теряли четкость при переходе к обсуждению. У студентов, напротив, регулярно фиксировалось смешение функций: введение часто включало оценочные суждения, а обсуждение – повторы результатов. Особенно выражено это было в текстах магистрантов педагогического и юридического профиля, где повествовательная логика подменяла аналитическую композицию. Такие нарушения указывали на формальное знание структуры IMRaD без понимания ее риторической функции.

Ситуация в устной модальности оказалась еще более показательной. Здесь ключевым индикатором уровня риторической зрелости выступало наличие или отсутствие явных переходных конструкций между смысловыми сегментами выступления (Таблица 4).

Таблица 4

Частота явно маркированных переходов в устной речи (в % от общего числа выступлений группы)

Группа участников	Количество выступлений (%)
Преподаватели	89
Аспиранты	72
Студенты	58

По данным Таблицы 4, преподаватели демонстрируют уверенное владение структурой устного научного выступления: в 89% случаев в их презентациях были четко артикулированы переходы между логическими блоками – *теперь перейдем к методологической части, позвольте кратко обозначить результаты, в заключение я подчеркну*. Эти сигнальные выражения не просто соединяли части доклада, но организовывали восприятие слушателя, задавали ритм и усиливали риторическую цельность выступления. Аспиранты также активно использовали переходные маркеры (72%), хотя чаще ограничивались базовыми формулами типа *далее рассмотрим, теперь хотелось бы перейти, в следующем разделе*. Тем не менее, у них прослеживается формирующийся навык логической разметки выступления, особенно в случаях, когда презентация сопровождалась структурированным визуальным рядом. Наименее выраженной была структурная маркировка у студентов: только 58% презентаций включали более одного четкого переходного маркера. При этом характер формулировок часто носил бытовой или неакадемичный оттенок: *ну, давайте перейдем, следующий слайд, а теперь....* В ряде случаев наблюдалось и полное отсутствие переходных конструкций, что делало речь фрагментарной и затрудняло аудитории выстраивание когерентной логики выступления.

Данные таблицы наглядно показывают, что способность к управлению риторической структурой (как в письменной, так и в устной модальности) формируется поэтапно: от формального следования структуре у студентов, через частичную стилистическую адаптацию у аспирантов, к полному, осознанному риторическому контролю у преподавателей. Переходные маркеры при этом играют не второстепенную, а организационно-смысловую роль, особенно в устной научной речи, где отсутствие визуальной стабилизации текста компенсируется языковыми сигнальными средствами.

Коммуникация с аудиторией

Одним из наиболее явных различий в академическом дискурсе стало участие адресата в структуре высказывания. В устной речи, в отличие от письменной, коммуникативная направленность на слушателя – обязательный элемент. Однако способы реализации этой направленности различаются в зависимости от уровня респондента.

Таблица 5

Частотность стратегий обращения к аудитории в устной речи (на 1000 слов)

Группа участников	Количество употреблений (на 1000 слов)
Студенты	6,8
Аспиранты	5,3
Преподаватели	7,1

Как видно из Таблицы 5, наиболее активно коммуникативные стратегии, ориентированные на слушателя, использовались в устных выступлениях преподавателей – в среднем 7,1 случая на 1000 слов. Это подтверждает их способность целенаправленно управлять вниманием аудитории, делая акценты и структурируя восприятие. В их выступлениях регулярно встречались метатекстуальные конструкции: *как уже было сказано, давайте вернемся, это мы обсудим позже, позвольте зафиксировать главное*. Такие формулы выступают не просто как вежливые или оформительские элементы, а как риторические маркеры контроля над речевым потоком.

Студенты – вторая по активности группа (6,8 на 1000 слов), но их стратегии носили более непосредственный, а порой и импровизационный характер. Часто встречались формулы *уважаемые коллеги, давайте посмотрим, если вы помните, вот это интересно*. Эти элементы скорее указывали на стремление наладить контакт, чем на продуманное управление структурой. При этом в письменных работах этих же студентов обращения к адресату отсутствовали полностью – текст строился вокруг описания и изложения, без следов взаимодействия с читателем.

Аспиранты зарегистрировали переходную позицию. Их тексты демонстрировали умеренную риторическую вовлеченность: 5,3 случая на 1000 слов. Они использовали менее экспрессивные формулы (*следует обратить внимание, можно видеть, обратите внимание на следующее*), что отражает стремление сохранить баланс между научной отстраненностью и живым общением. В некоторых случаях наблюдалась внутренняя борьба между желанием объяснить и необходимостью сохранить академическую дистанцию.

В письменной модальности ни одна из групп не использовала стратегии прямого обращения. Здесь структура текста строилась вокруг метадискурсивных конструкций и ссылок на научный контекст: *данное исследование направлено на, в настоящей работе предпринята попытка, вопрос рассмотрен в рамках теории*. В этих случаях обращение к читателю реализовывалось не через коммуникативный акт, а через жанровое самопозиционирование, направленное на обоснование научной значимости и формальное включение в академическое сообщество.

Устная академическая речь не просто допускает, а требует речевых стратегий взаимодействия с аудиторией – однако их риторическая природа и уровень осознанности варьируются. Студенты чаще используют непосредственные средства контакта, преподаватели – стратегически управляют вниманием слушателя. Аспиранты же демонстрируют процесс перехода от интуитивной коммуникативности к отобранный академической риторике.

Результаты данного исследования демонстрируют, что медиальная форма существенно влияет на дискурсивную реализацию профессионально-ориентированной академической речи. Письменные тексты задают жесткие рамки формализации, снижая долю персональной ангажированности, но повышая плотность концептуальных структур. Устные тексты, напротив, требуют эксплицитной структуры и ориентации на слушателя. Эти различия усиливаются по мере роста профессионального и коммуникативного опыта: преподаватели гораздо более осознанно варьируют риторические стратегии в зависимости от медиума, в то время как студенты чаще механически переносят письменные практики в устные форматы или наоборот.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные в ходе исследования данные позволяют сделать важные выводы не только о системных различиях между устным и письменным академическим дискурсом, но и о конкретных трудностях, с которыми сталкиваются представители разных профессиональных и образовательных групп при их реализации. Эти различия следует интерпретировать не как естественные вариации, а как учебно-диагностические сигналы, указывающие на пробелы в подготовке к академической коммуникации – особенно в ситуациях, когда специалист должен одинаково уверенно владеть обоими модусами представления знаний.

Прежде всего, данные подтверждают выводы, сделанные в работах Hyland (2005) и Biber et al. (2007), о том, что письменная и устная академическая коммуникация не являются простыми модификациями одного и того же дискурса. Они требуют различных риторических стратегий, различного объема когнитивной переработки информации и различной логики построения аргументации. Эта специфика особенно остро проявилась в анализе номинализации и структурной плотности, где студенты в устной речи демонстрировали склонность к глагольным, событийно-ориентированным конструкциям, а преподаватели – к высокоабстрактному, концептуальному языку в письменной форме. При этом именно аспиранты, как показало исследование, оказались в уязвимом положении между этими двумя полюсами. Они уже утрачивают студенческую спонтанность, но еще не приобрели риторической рефлексии, позволяющей точно подбирать средства выражения в зависимости от модальности. Это подтверждает тезис, сформулированный в работах Mauranen (2010) и Tardy (2011), о том, что переход от «обучаемого» к «ученному» сопровождается не столько наращиванием знаний, сколько формированием академического самосознания, риторической осознанности и гибкости.

С педагогической точки зрения, различия, выявленные между группами, следует использовать как основу для

дифференцированной стратегии обучения академическому дискурсу. Во-первых, программы академического письма и публичной научной коммуникации не должны рассматриваться изолированно. На практике будущие специалисты (будь то юристы, ИТ-эксперты, педагоги или биомедики) будут постоянно переключаться между письменной и устной формами представления знаний – от заявки на грант до научного выступления, от публикации в журнале до лекции студентам. Следовательно, обучение должно быть интегративным, включающим параллельное развитие умений по структурированию и риторическому оформлению речи в обеих модальностях.

Во-вторых, учитывая, что студенты активно используют эксплицитную авторскую позицию в устной речи, но тяготеют к формализованной письменной среде, обучение должно включать разъяснение функциональной природы авторского «я». Здесь важно не просто запретить или разрешить его использование, а показать, в каком контексте оно усиливает аргумент, а в каком – ослабляет его. Tang & John (1999) подчеркивают, что продуктивное использование авторской позиции связано с жанровой и pragматической грамотностью, а не с механическим копированием риторических формул.

В-третьих, результаты по переходным структурам и средствам когезии позволяют утверждать, что слушатель и читатель по-разному требуют «навигации» по тексту. Устный текст, особенно академический, нуждается в четко артикулированных риторических переходах – и здесь преподаватели показали наилучшие результаты. Однако, как показывают исследования Flowerdew & Miller (1997), даже подготовленные слушатели теряют нить рассуждения при отсутствии явных сигнальных конструкций. Поэтому на занятиях по научному выступлению следует уделять особое внимание не просто содержанию речи, а ее интерпретативной логистике – формированию переходов, анонсированию структуры, метатекстуальной разметке.

Наконец, высокий уровень коммуникативной направленности речи у преподавателей (7,1 стратегии обращения на 1000 слов), выявленный в настоящем исследовании, должен быть институционализирован в обучении как норма. Направленность на аудиторию – не побочный эффект педагогического опыта, а необходимый риторический навык, формируемый через практику. Это означает, что в подготовке специалистов нужно вводить задания, требующие не только структурировать аргумент, но и «сопровождать» его риторически: комментировать, управлять вниманием, фиксировать смысловые вехи.

Таким образом, выявленные различия не только эмпирически подтверждают расслоение академического дискурса по модальностям и уровням, но и задают практический применимую траекторию обучения: от стили-

стической расплывчатости к риторической дисциплине, от интуитивной спонтанности к рефлексивному выбору, от формального следования структуре к осознанному владению дискурсом как инструментом профессионального влияния.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование подтвердило: различия между устным и письменным академическим дискурсом носят не только модальный, но и профессионально-сформированный характер. Они варьируются в зависимости от уровня подготовки, специализации и степени риторической зрелости участника. Эти различия – не случайны и не формальны. Они системно отражают то, как будущие и действующие профессионалы мысли формируют, представляют и оправдывают свои знания в академическом пространстве – устно или письменно, перед коллегами, экспертами, студентами или внешними стейкхолдерами.

С педагогической точки зрения это означает, что подготовка специалистов в университетах должна учитывать специфику двуформатного (устного и письменного) академического дискурса не как абстрактную риторическую задачу, а как профессиональную необходимость. Преподаватель, врач, инженер, юрист или ИТ-аналитик не может быть ограничен только навыками письменной аргументации или только устной презентации. Его компетентность в ХХI веке включает способность свободно переключаться между форматами, структурировать информацию под задачу и адресата, управлять вниманием аудитории и стилем аргумента.

Результаты исследования позволяют предложить конкретные педагогические решения. Для студентов: необходимо усиление связки между письменным и устным тренингом, с акцентом на обоснование риторических решений, а не только на формальное воспроизведение шаблонов. В частности, целесообразно внедрение задач, предполагающих конверсию текста – например, «превратите введение вашей статьи в устную аннотацию» или «напишите заключение по мотивам устного выступления». Для аспирантов необходима работа не только над содержанием и методами исследований, но и над академическим голосом в двух регистрах. Аспирант должен понимать, как одно и то же знание подается по-разному: через аналитическую плотность письма и через риторическую прозрачность устной речи. Для преподавателей результаты подчеркивают значимость их собственной речевой модели как обучающего инструмента. Они уже демонстрируют зрелую риторическую организацию устного дискурса, и важно, чтобы эта компетентность становилась предметом рефлексии и осознанной передачи – особенно в контексте подготовки курсов по академическому письму, публичным выступлениям и жанровой адаптации.

Ограничения исследования

Исследование было ограничено тремя параметрами. Во-первых, корпус охватывал лишь четыре профессиональные области (право, IT, биомедицина, педагогика), что не позволяет обобщать выводы на все академические дисциплины. Во-вторых, фокус был сделан на структуре, лексике и когезии, тогда как интонационные, проподические и визуальные особенности устного дискурса не анализировались. В-третьих, выборка не включала иноязычных студентов, что ограничивает применимость данных к межкультурным ситуациям академической коммуникации.

Перспективы дальнейших исследований

В дальнейшем представляется перспективным расширение корпуса за счет других дисциплин (экономика, математика, социология), а также включение мульти-

модальных параметров: жестикуляции, сопровождения речи визуальным рядом, структуры слайдов. Отдельного внимания заслуживает изучение рефлексивного компонента – как студенты и преподаватели осмысливают собственные речевые решения и модифицируют их в зависимости от задач и аудиторий. Наконец, интересным направлением будет сравнительное исследование аналогичных стратегий у профессионалов, работающих в международной среде и вынужденных код-переключаться между языками и академическими традициями.

В целом, проведенное исследование показывает: эффективная академическая коммуникация – это не универсальный навык, а настраиваемая система, опирающаяся на модальность, контекст, цель и опыт. И именно педагогика, основанная на эмпирических различиях, а не на риторических догмах, способна подготовить профессионала, свободно владеющего академическим дискурсом в обоих измерениях – устном и письменном.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Скорикова, Т. П., & Орлов Е. А. (2017). Жанровые особенности устной научной коммуникации: концепция лингвистического описания. *Вестник СВФУ*, (5), 117–126.
- Исаева, А. А. (2020). Маркеры дифференциации спонтанной подготовленной звучащей речи. *Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*, (4), 37–45. <https://doi.org/10.17308/lic.2020.4/3078>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (2004). *Longman grammar of spoken and written English*. Pearson Education.
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (2007). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. John Benjamins.
- Chafe, W., & Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. In R. Horowitz & S.J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 83–113). Academic Press.
- Chang, Y. Y., & Li, Y. (2023). Multimodal academic communication in English as a lingua franca settings: The role of oral and written modes in disciplinary identity construction. *Journal of English for Academic Purposes*, 61, 101202. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101202>
- Flowerdew, J., & Miller, L. (1997). The teaching of academic listening comprehension and the question of authenticity. *English for Specific Purposes*, 16(1), 27–46. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00030-5)
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K., & Fumig, J. (2019). *Academic discourse and global publishing*. Routledge EBooks.
- Mauranen, A. (2010). Discourse reflexivity – A discourse universal? The case of ELF. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 13–40.
- Myers, L., & Chen, S. (2024). Exploring pedagogical strategies for bridging oral and written academic discourse in multilingual classrooms. *TESOL Quarterly*, 58(1), 84–107. <https://doi.org/10.1002/tesq.3412>
- Tang, R., & John, S. (1999). The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18(S1), S23–S39. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(99\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00009-5)
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58(1), 1–21. <https://doi.org/10.2307/413530>
- Tardy, C. M. (2011). Voice construction, writer identity, and stance in L2 academic writing. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 55–70. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.003>
- Thompson, P. (2003). Points of focus and position: Intertextual reference in PhD theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(4), 313–334. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(03\)00048-5](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00048-5)
- Zou, B., & Zhang, X. (2022). Developing academic speaking and writing skills: An integrated approach in EAP instruction. *System*, 107, 102789. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102789>

REFERENCES

- Skorikova, T.P., & Orlov, E.A. (2017). Genre features of oral scientific communication: A concept of linguistic description. *Vestnik SVFU*, (5), 117–126.
- Isaeva, A. A. (2020). Differentiation markers of spontaneous and prepared speech. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. (4), 37–45. <https://doi.org/10.17308/lic.2020.4/3078>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (2004). *Longman grammar of spoken and written English*. Pearson Education.
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (2007). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. John Benjamins.
- Chafe, W., & Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. In R. Horowitz & S.J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 83–113). Academic Press.
- Chang, Y.Y., & Li, Y. (2023). Multimodal academic communication in English as a lingua franca settings: The role of oral and written modes in disciplinary identity construction. *Journal of English for Academic Purposes*, 61, 101202. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101202>
- Flowerdew, J., & Miller, L. (1997). The teaching of academic listening comprehension and the question of authenticity. *English for Specific Purposes*, 16(1), 27–46. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00030-5)
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K., & Fuming, J. (2019). *Academic discourse and global publishing*. Routledge EBooks.
- Mauranen, A. (2010). Discourse reflexivity – A discourse universal? The case of ELF. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 13–40.
- Myers, L., & Chen, S. (2024). Exploring pedagogical strategies for bridging oral and written academic discourse in multilingual classrooms. *TESOL Quarterly*, 58(1), 84–107. <https://doi.org/10.1002/tesq.3412>
- Tang, R., & John, S. (1999). The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18(S1), S23–S39. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(99\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00009-5)
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58(1), 1–21. <https://doi.org/10.2307/413530>
- Tardy, C. M. (2011). Voice construction, writer identity, and stance in L2 academic writing. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 55–70. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.003>
- Thompson, P. (2003). Points of focus and position: Intertextual reference in PhD theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(4), 313–334. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(03\)00048-5](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00048-5)
- Zou, B., & Zhang, X. (2022). Developing academic speaking and writing skills: An integrated approach in EAP instruction. *System*, 107, 102789. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102789>