

гические аспекты современных филологических исследований : тез. докл. Междунар. науч. конф. (15–17 октября 2019 г.). Екатеринбург : Ажур, 2019. С. 56–58.

9. Елистратов В. С. Словарь русского арго: (Материалы 1980–1990-х гг.): Ок. 9000 слов, 3 000 идиомат. выражений. М. : Рус. слов., 2000. 693 с. URL: [http://gramota.ru/slovari/argo/53\\_6597](http://gramota.ru/slovari/argo/53_6597) (дата обращения: 15.05.2020).

УДК 81'42+ 81'271

Науч. спец. 10.02.01

DOI: 10.36809/2309-9380-2020-27-93-97

## АНТИЭТИКЕТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье на основе анализа устных и письменных высказываний студентов, реализованных в ситуациях речевого общения с преподавателями, выявляются типичные для современного педагогического дискурса антиэтикетные проявления.

*Ключевые слова:* педагогический дискурс, речевой этикет, вежливость.

Педагогический дискурс определяется как институциональный, статусно ориентированный: он характеризуется речевым взаимодействием представителей разных социальных групп, одна из которых именуется агентами (это учителя, преподаватели — те, кто обучает), а вторая — клиентами (это ученики, студенты — те, кого обучают [1; 2].

Асимметричность социальных ролей обучающихся и обучаемых обуславливает известную запрограммированность, трафаретность общения участников образовательного процесса, что не может не влиять на выбор коммуникантами линии речевого поведения в конкретных ситуациях общения. Иными словами, обучающие и обучаемые как представители разных общественных групп призваны выполнять предписываемые им речевые роли. В педагогическом дискурсе эти роли регулируются традиционными требованиями речевой культуры, важным элементом которой является речевой этикет.

Традиционно речевой этикет понимается как «правила речевого поведения, система национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [3, с. 12]. Отмечается двойственность толкования речевого этикета: в широком смысле — это все правила речевого поведения, все принятые в обществе разрешения и табу, связанные с речью, в узком — специфические формулы, принятые для поддержания контакта общающихся в определенных коммуникативных ситуациях. Важными характеристиками речевого этикета признаются ситуативность, временная обусловленность, национально-культурная специфичность [4, с. 3; 5, с. 47].

С понятием речевого этикета связано понятие коммуникативной нормы. «Коммуникативная норма, понимаемая как совокупность принятых в обществе ориентиров общения, представляет собой неоднородное образование, в рамках

10. Леонтьев А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та им. М. В. Ломоносова, 1977. С. 5–16.

© Миллер В. А., 2020

*Л. Б. Никитина*

*L. B. Nikitina*

## ANTI-ETIQUETTE IN PEDAGOGICAL DISCOURSE

In the article based on the analysis of oral and written statements of students implemented in situations of speech communication with teachers, anti-etiquette manifestations typical for modern pedagogical discourse are identified.

*Keywords:* pedagogical discourse, speech etiquette, politeness.

которого можно выделить коммуникативные ориентиры, свойственные тому или иному типу дискурса и обусловленные жанрово-ситуативными характеристиками общения» [6, с. 36]. Применительно к педагогическому дискурсу отмечается жесткость и стереотипность коммуникативной нормы, что проявляется в каноничности речевого поведения агентов и клиентов данного дискурса.

Необходимым компонентом речевого этикета является вежливость. Быть вежливым по отношению к собеседнику — значит демонстрировать уважение к нему, сохранять позитивный настрой на общение, даже несмотря на возможные коммуникативные препятствия, мировоззренческие противоречия, отсутствие психологического комфорта. «Невежливым по отношению к адресату обычно является то этикетное действие, которое отводит адресату роль ниже, чем положено ему в соответствии с принятыми в данном обществе представлениями о первенстве» [7, с. 28]. Вежливость в педагогическом общении предполагает взаимное уважение коммуникантов, учет клиентами статусного первенства агентов дискурса.

В статье содержатся наблюдения над речевыми ситуациями, характерными для современного педагогического дискурса, хронотопом которого является непосредственное и опосредованное, контактное и дистантное общение студентов и преподавателей Омского государственного педагогического университета, представленное временными рамками последних десяти лет.

Материалом исследования послужили устные и письменные высказывания студентов, реализованные в частотных для диалогического контакта с преподавателем жанрах: сообщения, вопроса, просьбы, извинения, благодарности и др.

Целью аналитической работы стало выявление типичных для современного студента речевых проявлений, не соответствующих традиционным этикетным нормам, принятым в ситуациях официального общения.

Описание наших наблюдений начнем с констатации общего положения, согласно которому эффективная коммуникация невозможна без учета ситуации общения. В традиционном широком понимании ситуация общения — это все те экстралингвистические параметры, которые влияют на выбор собеседниками языковых средств для достижения коммуникативных целей.

Кажется очевидным, что говорящий, стремясь получить определенный результат, не может не анализировать условия, в которых он идет на речевой контакт. Тем не менее именно этой очевидностью говорящие часто пренебрегают. Так, типичны коммуникативные неудачи, обусловленные неумением или нежеланием студента планировать свою речевую деятельность сообразно ситуационному фону, проще говоря, обдумывать, что, кому и в какой обстановке будет сказано. Интересно, что в таких случаях говорящий четко осознает, что он хочет получить от общения, но не заботится о том, как он это получит.

Приведем примеры.

Студент обращается к лаборанту кафедры с просьбой подписать обходной лист. Лаборант направляет его в деканат для получения необходимых реквизитов. Вновь входя на кафедру после посещения деканата, студент направляется к появившемуся на кафедре преподавателю со словами *Я к вам сейчас с листочком подходил...* Далее, видимо, должна была последовать просьба подписать обходной лист. Недоумение преподавателя сменяется помощью студенту сориентироваться в ситуации. В итоге цель получения нужной подписи достигнута.

Данный коммуникативный сбой на первый взгляд кажется несущественным: обращение не по адресу было легко скорректировано. Но при этом нельзя не заметить отсутствие элементарного внимания студента к ситуации, в которой он действует, что порождает необоснованное вовлечение «случайного» адресата (преподавателя) в речевую ситуацию. Заметим, что сам студент продемонстрировал абсолютное равнодушие к своей коммуникативной ошибке: со словами *Ой, это вам* он спокойно направился к нужному адресату (адресовал просьбу лаборанту).

Приведем ещё примеры подобного речевого эгоизма, который метаязыковыми средствами можно описать так: «Мне необходимо нечто, и я этого добьюсь без лишних интеллектуальных усилий, потому что знаю, что мне поможет этого добиться».

Студент входит на кафедру, осматривает помещение, видит незнакомого ему преподавателя (не того, кого он хочет видеть, кто ему необходим) и произносит: *Ой, что, никого нет?* Налицо полное пренебрежение этикетными требованиями (отсутствие приветствия, извинения, представления, вопроса-просьбы). Преподаватель, однако, вступает в диалог с незадачливым студентом: выясняет, кто и с какой целью ему нужен, подсказывает ход дальнейших действий, объясняя, когда и где студент может найти нужного ему человека. Адресат отнесся к данной речевой ситуации с иронией, посмеявшись над тем, что он попал в разряд «никто», и в конце концов помог студенту в достижении цели — встретиться с тем преподавателем, который в подтексте фразы, мягко говоря, далекой от этикетных норм, был востребован посетителем кафедры.

Студент обращается к преподавателю с вопросом *Вы же у нас вели культуру речи в том семестре?* Опуская рассуждения об отсутствии этикетных формул, обратим внимание на уже отмеченное нежелание и неумение анализировать ситуацию речевого контакта: позиция студента укладывается в формулу «Мне нужен определенный человек», средства достижения цели (в данном случае найти преподавателя, который нужен для сдачи долга — зачета) говорящего не заботят (в этом и проявляется то, что мы называем речевым эгоизмом и отсутствием интеллектуальных усилий: *я хочу, мне надо — и я действую так, как мне удобно, не задумываясь*).

В подобных частотных коммуникативных ситуациях студентам необходимо установить речевой контакт с незнакомым или малознакомым человеком, что требует особого внимания к такому важнейшему компоненту речевой ситуации, как образ адресата. Налицо пренебрежение ориентировкой в ситуации и планированием речевой деятельности. Если в условиях неофициального общения такая коммуникативная спонтанность не столь заметна, то в педагогическом дискурсе она недопустима: студент должен ориентироваться в ситуации и в прямом и переносном смысле видеть адресата. Так, высказывания типа *Мне нужен преподаватель культуры речи; Где я могу найти преподавателя русского языка?; Можно преподавателя по культуре речи?*, исходящие от студентов-нефилологов, имеющих академическую задолженность и обращающихся на кафедру русского языка в поисках преподавателя, которому нужно сдать зачет, — наглядные примеры незнания тех условий, в которые погружается говорящий и которые он должен проанализировать до вступления в речевой контакт: задача студента как минимум заранее узнать, как зовут преподавателя, который вел дисциплину на соответствующем факультете, и по возможности при помощи третьих лиц (однокурсников) или посредством интернет-ресурсов, фотоизображений на стенде кафедры узнать, как искомый человек выглядит; как максимум — студенту надо знать о том, что все или многие преподаватели кафедры русского языка работают на нефилологических факультетах, что в принципе не так трудно предположить, если действовать не спонтанно, а обдуманно, иначе говоря, сориентироваться в ситуации.

Незнание студентом того, как зовут преподавателя, порождает уродливые в этикетном смысле номинации: *Мне нужна женщина по русскому* (фраза студента факультета иностранных языков, обратившегося на кафедру немецкого языка в поисках преподавателя русского языка и культуры речи); *Та у нас лекции читает, а на практику нам скажи ходить к вам* (адресованная преподавателю фраза магистранта-стажера, произнесенная в присутствии того преподавателя, который именуется *та*); *Я вам оставлял реферат. Только вас не было. Женщины обещали передать* (здесь *женщины* — незнакомые студенту преподаватели кафедры, которые именуются не по уместному в данной ситуации профессиональному признаку, а по гендерному); *Женщина, когда вы меня будете учить?* (гендерное наименование преподавателя в ситуации обращения к нему студента — абсолютный моветон). Наблюдается частотность наименований преподавателей по фамилии, что также можно

квалифицировать как этикетную аномалию; например, вопросы студентов *Никитина здесь?*; *Федяева когда будет?*; *Можно Астафьевой оставить контрольную?*

В письменном общении посредством интернет-технологий заметно использование неперсонифицированных формул приветствия, что также может быть связано как с незнанием того, как зовут преподавателя, так и с пренебрежением соответствующим этикетным правилом:

*Добрый день! Подскажите пожалуйста как у Вас можно сдать экзамен дистанционно?;*

*Здравствуйте, хотела бы сдать курсовую на проверку;*

*Здравствуйте! Я прикрепил реферат в раздел Контрольная работа, проверьте пожалуйста! Спасибо!* (Несмотря на то, что в последнем примере наблюдается насыщенность этикетными формулами, отсутствие обращения существенно снижает общий этикетный фон высказывания.)

Одной из основных этикетных ситуаций педагогического дискурса в условиях вуза является ситуация просьбы, что обусловлено самой природой педагогического процесса: студент, образно выражаясь, выступает в роли просителя знаний и дальнейшей проверки их качества.

Выражение просьбы требует от студента не только включения в речь соответствующих этикетных формул (*пожалуйста, будьте добры* и т. д.), но и четкой и лаконичной формулировки самой сути просьбы. Именно последнее, а также мотивировочные элементы просьбы вызывают, по нашим наблюдениям, наибольшую трудность, о чём свидетельствуют многочисленные примеры разного рода речевых погрешностей: многословия и его крайнего проявления — пустословия, отсутствия логической связи между частями высказывания, неуместных в условиях педагогического общения косвенных форм просьбы и других проявлений, затрудняющих понимание адресатом сути сообщения и влекущих коммуникативные неудачи.

Примеры просьб, осложненных многословным комментированием ситуации, изложением малозначащих для ситуации просьбы деталей, зачастую способствующих нелогичности языкового выражения мысли:

*Здравствуйте, мне сказали что вам можно написать тут, ибо я никак не могла Вас найти. Скажите пожалуйста, я из 104 группы, у меня 48 баллов, как я могу исправить ситуацию, или это уже незачет?;*

*Лариса Борисовна, здравствуйте ещё раз. Я к вам сегодня подходил по поводу экзамена. Вы сказали выбрать мне теоретический вопрос и отправить его вам, но я забыл у вас уточнить, а именно в какой форме вам его отправить, то есть в какой форме мне его выполнить. Подскажите пожалуйста.*

В следующих высказываниях наблюдается замена прямого выражения просьбы (с привлечением соответствующих этикетных формул) повествовательными и вопросительными конструкциями, актуализирующими стремление (желание) адресанта получить желаемый результат, что укладывается в семантическую формулу «Я хочу получить ответ на свой вопрос»:

\* Здесь и далее орфография, пунктуация, опечатки адресантов сохраняются.

*Лариса Борисовна, здравствуйте! Я хочу четверку. А можно что-н доделать по семинарам? Просто по баллам за экзамен у меня будет три;*

*Здравствуйте! Я хотела бы узнать, как мне модно добрать балы. У меня не хватает одного бала, когда можно к вам подойти;*

*Здравствуйте, я хочу узнать, а почему так мало баллов за контрольную работу?;*

*Здравствуйте! Вас беспокоит N (здесь и далее имена адресантов по этическим причинам не указываются) на счет курсовой. Хочу узнать на какую литературу посоветуете опираться во время написания курсовой? Какие вопросы должны быть рассмотрены? Какого рода должна быть вторая практическая часть? Исследования и какие разработки? Ещё хочу спросить что полностью убрать из предыдущей курсовой?*

Косвенное выражение просьбы через констатацию факта и вопрос типично для речевых ситуаций просьбы и легко прочитывается адресатом, однако выдвигание на первый план модального глагола *хочу* (и менее категоричной условной конструкции *хотел бы*) свидетельствует об эгоцентричности позиции адресанта и поэтому нуждается в этикетной корректировке, например: *не могли бы Вы...* (*ответить, пояснить* и т. д.). Попутно заметим, что в речи студентов наблюдаются и этикетные излишества в выражении просьбы: *можно, пожалуйста...; не могли бы вы, пожалуйста...* (подобные плеонастические этикетные конструкции стали в последнее время крайне «популярны»).

В следующих высказываниях просьба полностью замещается сообщением о факте и последнее, получая подробное описание, делает её неактуальной: студент сосредоточивается на изложении своих действий и формально ни о чём не просит и не извиняется за доставленные преподавателю неудобства, хотя сама ситуация предоставления выполненных (и, заметим, присылаемых не вовремя) заданий предполагает их проверку преподавателем, т. е. предусматривает просьбу проверить и оценить, а также извинение за несвоевременное выполнение заданий:

*Я отправила Вам на почту курсовую работу;*

*Добрый день! Лариса Борисовна, я не смогла прикрепить контрольную, так как там реферат. Программа не дала закрепить второй файл. Контрольную прикрепила к экзаменационной работе;*

*Добрый вечер, Лариса Борисовна! Скинула новый документ 1-го семинара. Материал, который добавила, находится после списка литературы (12 стр.). Второй семинар отправила текстовым документом. В 3-м семинаре будет документ: «доработки по 3 семинару». В 4-м семинаре документ: «доработки по 4 семинару».*

Обращение студента может быть продиктовано желанием получить тот результат (по преимуществу в виде оценки или рейтинговых баллов), на который он рассчитывал, поэтому обманутые ожидания часто провоцируют вопросы, скрывающими просьбу к преподавателю объяснить свою позицию. На подобного рода вопросы не накладывается этикетного табу, однако зачастую они выглядят как выражение недовольства студента или упрек в адрес преподавателя: выражая своё недовольство, студент забывает о том, что

позиция преподавателя защищена его статусом и профессиональным опытом, который требует уважения и предполагает первенство в принятии решения. Безусловно, преподаватель, как и любой человек, не застрахован от ошибок, но в условиях статусно ориентированного общения указание на них требует от клиента педагогического дискурса особой вежливости.

Приведем примеры категоричных по своему выражению студенческих высказываний, выдержанных в широком диапазоне отрицательно-оценочной тональности (от недоумения до упрека):

*Здравствуйте, тему на реферат, вы сказали выбрать любую тему, я выбрала культуру речи. Почему не так?;*

*Доброе утро! Пишет Вам N. Пишу по такому вопросу: Вы все баллы на портал выставили? Я ответила два индивидуальных сообщения, практикум отвечала и дополняла, а у меня всего 27, а за практикум вообще 2 балла. Как так?;*

*Здравствуйте Лариса Борисовна, у меня опять не верно Задание 4?*

В приведенных примерах актуализаторами семантики неудовольствия по поводу оценки являются вопросы *Почему не так?, Как так?* и наречие *опять*. Стоит вспомнить, что в русском языке имеется богатый арсенал средств снижения категоричности высказывания, в том числе этикетных [8].

Участились просьбы-вопросы, ответы на которые студент должен знать без участия преподавателя. В данном случае в пресуппозиции высказывания оказывается факт, должное знание критериев квалификации/оценки которого отсутствует: студент не утруждает себя ни анализом ситуативных факторов, ни самостоятельным поиском ответа на вопрос:

*Здравствуйте. Извините, что поздно отправила задания. Я всё выполнила или что-то ещё должна;*

*75 баллов это хорошо?;*

*А у нас после практики числитель или знаменатель?*

Обращение с подобными вопросами можно рассматривать как проявление неуважения к адресату: содержание заданий, балльно-рейтинговая система оценивания, расписание занятий — всё это студент может узнать из специальных источников или от третьих лиц (например, однокурсников), не внося в диалог второстепенных тем и экономя тем самым время преподавателя.

Отдельно отметим частотность отказа студента от диалога с преподавателем и анонимность обращений в условиях интернет-общения. Например, преподаватель получает по электронной почте файл, именуемый *Курсовая* (варианты: *Моя курсовая, Курсовик, Курсач*) или формально анонимное (неподписанное) письмо — и вынужден по сопутствующим атрибутам (например, по электронному адресу отправителя) идентифицировать адресанта, что не всегда заканчивается успехом. Нередки ситуации, когда студент должным образом не реагирует на интернет-сообщения преподавателя: не благодарит за помощь, не отвечает на адресованный ему призыв или вопрос, не подтверждает получение сообщения.

Безусловно, преподаватель, несмотря на свой статус, не может, да, видимо, и не должен быть закрыт для неформального, дружески-неофициального общения со студентом. Сегодня педагогический дискурс как никогда открыт для вхождения в него фатик: от праздноречевых её проявлений до тех, что направлены на формирование

межличностных отношений (о репертуаре фатических речевых жанров см. [9, с. 209–235]). Согласны с тем, что «именно фатическая речь выражает человека как языковую личность хотя и в неофициальном, но творческом ракурсе, имеющем аксиологическую ценность» [10, с. 11]. В то же время в педагогическом дискурсе фатика зачастую становится почвой для неуместной фамильярности и панибратства: грань между требуемой официальностью общения преподавателя и студента и стремлением коммуникантов к свободе речевого самовыражения начинает размываться. И тут мы имеем дело с проблемой так называемого внутреннего этикета, т. е. понимания границ дозволенного, выбора линии речевого поведения на основе существующих в лингвокультурном сообществе представлений о культуре и бескультурье, вежливости и невежливости.

К сожалению, преподаватель часто сталкивается с неумением студентов выбирать должный регистр общения, что приводит к коммуникативным неудачам:

*Ура! Когда и куда можно подойти с документами?* (ответ студента на сообщение преподавателя о зачете);

*Наталья Дмитриевна, вы меня узнаете?* (реплика имеющего задолженность студента при входе на кафедру);

*И чего я перлась?* (высказывание студента по окончании консультации к экзамену; фраза произнесена в присутствии преподавателя);

Преподаватель: — *Надо работать над ВКР. Посмотрите хотя бы моё последнее Вам письмо...* Студент: — *Ваше хотя бы последнее письмо я посмотрела...* (из интернет-переписки научного руководителя и студента).

Студенческий антиэтикет неоднороден как по степени его проявления (от фамильярности до агрессивного выпада), так и по причинным показателям (от случайной невнимательности до сознательного пренебрежения этикетными нормами). Многое из того, что несколько десятилетий назад применительно к педагогическому дискурсу считалось однозначно неприличным и получало общественное порицание, стало «простительным», привычным и даже общепринятым, а граница между вежливым и невежливым применительно к ряду ситуаций стала размытой. Это касается и пренебрежения орфографическими и пунктуационными правилами, невнимания к опечаткам и других «издержек» письменной речи, не являющихся помехами в осуществлении коммуникации и поэтому не ассоциирующихся у студентов с проявлением неуважения к адресату.

Наше исследование показало, что в педагогическом дискурсе, как, впрочем, и в других дискурсивных практиках, наблюдается сочетание индивидуального и социально-группового начала: участники образовательного процесса, с одной стороны, действуя в рамках отведенных им социальных ролей, демонстрируют приверженность принципам официального общения и соответствующим требованиям речевого этикета, а с другой стороны, выходя за рамки официального педагогического общения, демонстрируют речеповеденческие предпочтения, в том числе противоречащие существующим этикетным нормам и ведущие к деструкции педагогической коммуникации. Несоблюдение сложившихся правил речевого взаимодействия, пренебрежение этикетными формулами, отсутствие внимания к выбору языковых средств с учетом жанровой и ситуативной

специфики коммуникации разрушают институциональную сущность педагогического дискурса.

Студенческий речевой антиэтикет может быть обусловлен разными факторами (например, семейным и школьным воспитанием, окружающей социальной средой, личностными особенностями), но в ряду этих факторов есть один, который преподаватель вуза (в первую очередь филолог) может наполнить конкретным содержанием, — это фактор образования. Призыв учить речевому этикету и правилам вежливости кажется банальным, но сегодня он столь же актуален, как и его аргументация, содержащаяся в известном высказывании русского философа В. С. Соловьева: «Вежливость ещё не есть вся культура, но она есть необходимое условие всякой культуры, всё равно как грамотность, хотя и не исчерпывает умственного образования, но есть его необходимое условие. Нельзя ни от кого требовать ни высшей добродетели, ни высшего ума или гения, но можно и нужно требовать от всех соблюдать правила вежливости» [11].

1. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: проблемы семантики и прагматики : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 1999. С. 3–18.

2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.

3. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. М. : Рус. яз., 2002. 160 с.

4. Балакай А. Г. Словарь русского речевого этикета. М. : АСТ-Пресс, 2001. 672 с.

5. Маслова В. А. Лингвокультурология. М. : Изд. центр «Академия», 2004. 208 с.

6. Карасик В. И. Языковая матрица культуры. Волгоград : Парадигма, 2012. 448 с.

7. Гольдин В. Е. Речь и этикет. Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1978. 112 с.

8. Никитина Л. Б., Малышкин К. Ю. Категоричность как семантико-прагматическая категория высказывания : моногр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2016. 166 с.

9. Дементьев В. В. Теория речевых жанров. М. : Знак, 2010. 600 с.

10. Винокур Т. Г. Информативная и фатическая речь как обнаружение разных коммуникативных намерений говорящего и слушающего // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М. : Наука, 1993. С. 5–29.

11. Соловьев В. С. Три разговора о войне, прогрессе и конце всемирной истории. Разговор второй // ЛитМир : электрон. б-ка. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=114562> (дата обращения: 18.01.2020).

© Никитина Л. Б., 2020

*С. Н. Оводова, А. Ю. Жигунов  
S. N. Ovodova, A. Yu. Zhigunov*

УДК 81'42

Науч. спец. 10.02.01

DOI: 10.36809/2309-9380-2020-27-97-101

**«ГОРОД» В ОГНЕ: АНАЛИЗ  
УРБАНИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА  
МЕТОДИКОЙ КОГНИТИВНО-  
СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ  
(СОЦИОЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ)  
ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ\***

В статье анализируется понятие и признаки урбанистического дискурса как репрезентирующего поля коммуникации сообществ в современном городе. Рассматривается коммуникативный конфликт ключевых акторов дискурса (медиа, власти, активистов), связанный с дифференциальным представлением указанных субъектов о благоустройстве городского пространства. Предпринимается попытка охарактеризовать когнитивные доминанты урбанистического дискурса — урбанемы, а также их структурные и функциональные особенности, детерминированные дискурсивной природой.

*Ключевые слова:* урбанистический дискурс, урбанема, коммуникативный конфликт, благоустройство.

**“CITY” ON FIRE:  
THE ANALYSIS  
OF THE URBAN DISCOURSE  
BY THE COGNITIVE-SOCIOLOGICAL  
(SOCIO- AND LINGUA-COGNITIVE)  
DIFFERENTIATION METHODOLOGY**

The article demonstrates the concept and features of urban discourse as a representative field of communication of communities in the modern city. Communicative conflict of key actors of discourse (media, authorities, activists) related to differential representation of these subjects about improvement of urban space is considered. An attempt to characterize the cognitive dominants of urban discourse — urbanemes, as well as their structural and functional features, determined by discursive nature is made.

*Keywords:* urban discourse, urbaneme, communicative conflict, improvement.

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-311-00210 «Социолингвистический анализ урбанистического дискурса городских сообществ (на примере города Омска)».

The article study was funded by RFBR according to the research project № 18-311-00210 “Sociolinguistic Analysis of the Urban Discourse of Urban Communities (On the Example of the City of Omsk)”.