

A.I. Shamshina (Russia, Samara)

BLURB AS A PARATEXT ELEMENT IN ENGLISH METHODOICAL DISCOURSE

The article deals with blurbs as a paratext element in English methodical discourse. Pragmatic, structural and language value of blurbs is studied.

Key words: *paratext elements, blurb, methodical discourse.*

УДК 81`42

В.Э. Шукман (Россия, Самара)

СОВРЕМЕННЫЙ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК ТИП ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА

Данная статья посвящена обобщению дефиниций современного немецкоязычного образовательного дискурса, а также анализу его особенностей в сфере изучения немецкого языка как иностранного. В статье рассматриваются проблемы бытования и развитие понятий «дискурс», «институциональный дискурс», «образовательный дискурс» и также представлен анализ специфических черт и классификация важнейших вербальных действий, свойственных образовательному дискурсу ФРГ, на примере учебников немецкого языка для иностранцев начального уровня.

Ключевые слова: *определение дискурса, институциональный дискурс, образовательный дискурс, вербальные действия, учебники немецкого языка для иностранцев.*

В современной гуманитаристике образовательный дискурс, а также другие типы институционального дискурса представляют особый интерес для ученых-лингвистов ввиду активности его преобразований. Но на данный момент многие особенности, например, образовательного дискурса в сфере изучения иностранного, а именно немецкого языка, остаются еще мало исследованными. Данный аспект представляет особую актуальную сферу для современных лингвистических исследований также в связи с миграционной политикой современной ФРГ и с общеевропейской

политикой ЕС, направленной на рецепцию притока иностранцев и их целенаправленное обучение иностранному языку для целей общения и адаптации/интеграции в принимающей стране.

В настоящее время в методологии лингвистических исследований такого рода укрепляется позиция дискурсивного подхода и дискурс-анализа, который, тем не менее, рассматривается не как чисто лингвистический подход, а как междисциплинарный кластер, находящийся на пересечении гуманитарных наук, в частности, философии, социологии, психологии, педагогики и т. д. Так, Т. Г. Тарновская справедливо уточняет, что «в фокусе такого анализа находятся не сами лингвистические объекты, а различные типы социального взаимодействия с помощью языка» [Тарновская 2008: 97]. В настоящее время в лингвистике данная тенденция развивается, а дискурс-анализ продолжает набирать популярность как методология исследования языка, который ориентируется на оценку человеческого фактора как в языке, так и в тексте.

Справедливым является утверждение, что «мир, в который человек вращается, образуется человеческим языком и человеческими обычаями» [Миры дискурса 2015: 4]. Данная идея также развивается в немецкой традиции дискурс-анализа: актуальная для немецких дискурсивных исследований многомерная модель *Analyse-Modell DIMEAN* (Die diskurslinguistische Mehr-Ebenen-Analyse) тоже ориентирована на доминантность человеческого фактора при исследовании дискурсов [Шукман 2019: 139].

Междисциплинарность дискурс-анализа стала причиной появления большого количества трактовок как самого понятия «дискурс», так и его таксономий. Многообразие трактовок «дискурса» в лингвистике и в нелингвистических теориях приводит к отсутствию конкретного и единого понятия в гуманитаристике. В гуманитарных теориях, согласно М.Л. Макарову, дискурс – это «коммуникативное явление, базирующееся на диалоге, т. е. на языке современной гуманитарной науки термин «дискурс» и означает устойчивую, социально и культурно определенную традицию человеческого общения» [Макаров 2003: 81–86]. О том же ранее писал Э. Бенвенист: «С предложением мы покидаем область языка как системы знаков и вступаем в другой мир, в мир языка

как средства общения, выражением которого является дискурс (le discours)» [Benveniste 1985: 57-68]. Таким образом, язык в дискурсе рассматривается и изучается как средство общения (речевого взаимодействия) людей, которое подчинено определенным поведенческим и культурным традициям, установленным в рамках конкретного общества/социума.

В данной связи Т. ван Дейк также отмечал, что «выражения естественного языка вообще, и дискурс в частности, могут употребляться для того, чтобы указывать на что-либо, обозначать что-либо «в мире» или в некотором социокультурном контексте. Дискурс дает представление о предметах или людях, об их свойствах и отношениях, о событиях или действиях или об их сложном сплетении, т. е. о некотором фрагменте мира, который мы именуем ситуацией» [ван Дейк 2000: 68–69]. Таким образом, понятие дискурса разворачивается: как языковое явление он ограничивается не только человеческими традициями общения, но также и ситуацией, в которой это общение протекает. Ситуативность дискурса отличает его от отдельного текста, а для исследования дискурса являются важными не только лингвистические, но и экстралингвистические факторы, поэтому дискурс чаще рассматривается шире, чем текст.

Одно из наиболее полных определений дискурса в отечественной лингвистике принадлежит Н.Д. Арутюновой, которая определяет его как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное, социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [Арутюнова 1990: 136–137]. Дискурс представляет собой сложное коммуникативное явление, включающее не только текст, но и экстралингвистические компоненты (ситуацию, знания и представления участников дискурса о мире, цели их коммуникативного взаимодействия и т.д.). Для дискурса важны речевая ситуация и социальная группа, к которой

принадлежат участники общения. Он совмещает в себе процесс языковой деятельности и ее результаты.

Образовательный дискурс в целом, а также образовательный дискурс в области преподавания и изучения иностранных языков, в частности немецкого языка, обладает всеми признаками институционального дискурса. Согласно классификации В.И. Карасика существует два основных типа дискурса: «персональный (лично-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный). В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором случае – как представитель определенного социального института» [Карасик 2000: 6]. Институциональный (статусно-ориентированный) дискурс, к которому принадлежит образовательный дискурс, согласно В.И. Карасику, представляет собой «институциональное общение, т. е. речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов, число которых определяется потребностями общества на конкретном этапе его развития» [Карасик 1998: 190–191]. Институциональный дискурс является специализированной разновидностью общения, ограничен рамками норм определенного социума и обычно осуществляется базовым набором участников коммуникации, которые имеют свои социальные и статусные роли и общаются в пределах определенного социального института. При анализе образовательного дискурса, как и других типов институционального дискурса, нужно учитывать как параметры: статусно-ролевые характеристики участников общения; цель/цели общения; место общения.

Образовательный дискурс представляет собой феномен, связанный с образовательной деятельностью и данный аспект конкретизирует его специфические черты как типа институционального дискурса. Многие лингвисты приравнивают понятия «образовательный дискурс» и «педагогический дискурс», но некоторые считают, что понятие «образовательный дискурс» является более широким. Мы также будем пользоваться понятием «образовательный дискурс».

В.И. Карасик в своих теоретических построениях использует понятие «педагогический дискурс», но его концепция подходит под оба случая, используется в лингвистических исследованиях по «образовательному дискурсу» и по «педагогическому дискурсу». Согласно В.И. Карасику, цель образовательного (vs. педагогического) дискурса – социализация нового члена общества; хронотоп образовательного (педагогического) дискурса – время, закрепленное за учебным процессом (школьный урок, университетская лекция и т.п.), и место, где соответствующий процесс происходит (школа, класс, учебная аудитория); участниками образовательного (педагогического) дискурса являются учитель и ученик, вступающие в различные ситуации общения [Карасик 2002: 300-304].

В данном исследовании в качестве участников образовательного дискурса мы также отметим авторов учебников, по которым проходит обучение, так как они тоже манифестируют образовательный процесс, влияют на образовательный дискурс, протекающий непосредственно в аудитории. Особенно это актуально для учебников иностранных языков, в том числе немецкого, так как многие университеты, языковые центры, школы и лингвистические клубы в ФРГ предпочитают использовать аутентичные учебники иностранного языка при обучении разных групп иностранцев.

Рассматриваемый нами дискурс представляет собой письменный образовательный дискурс, бытующий между преподавателями, обучающимися и авторами-методистами, разработавшими учебник (*das Lehrwerk: das Lehrbuch, das Arbeitsbuch*), а также дополнительные элементы к нему (*der Intensivtrainer, das Testheft, die DVD, die CD, die Glossare, das digitale Unterrichtspaket, die interaktiven Tafelbilder (CD-ROM), die interaktiven Tafelbilder zum Download*) и транслирующими через них определенные знания, установки и методику обучения. Акт дискурсивной практики посредством учебников также подтверждается наличием отдельного методического руководства для преподавателей (*die Lehrerhandreichung, das Lehrerhandbuch*), специально разработанного авторами учебников. Таким образом, устанавливается дискурсивная

связь не только между обучающимися и авторами учебников, но и между этими авторами и преподавателями.

Конкретизируя статусно-ролевые отношения участников (акторов) образовательного дискурса, отметим, что учитель/преподаватель, а также авторы учебников иностранного языка имеют право транслировать и передавать обучающимся посредством языка знания и нормы поведения, принятые в социуме, которые они селектируют, персонифицируют как знания и опыт предыдущих поколений. Исследователи подчеркивают, что «образовательно-педагогический дискурс выстраивается таким образом, что одна группа коммуникантов передает другой группе некоторые знания и ценности относительно социокультурной реальности и оценивает её (группы) успехи» [Кожемякин 2016: 172]. Данная позиция дает учителю и авторам учебников право на высокий авторитет в образовательном институте и обществе. Также разницу в статусе подчеркивает тот факт, что учитель оценивает работу и контролирует поведение обучающихся, но только в пределах образовательного института.

Конкретизируя отмеченные явления, обратимся к анализу типичных примеров, представленных в современных аутентичных учебниках немецкого языка для иностранцев: это «Berliner Platz 1 NEU» и «Netzwerk A1.1», «Netzwerk A1.2». Данные учебники поделены на главы и в начале каждой главы каждого учебного комплекса обязательно выделены цели обучения (*die Lernziele*), конкретизирующие те аспекты, которые в ходе обучения иностранцы должны освоить. Также в учебниках представлены репрезентанты хронотопа данного дискурса, это: время («Berliner Platz 1 NEU» – *der Deutschunterricht, der Unterricht, der Kurs, der Deutschkurs, der Sprachkurs*; «Netzwerk A1.1», «Netzwerk A1.2» – *der Kurs, der Sprachkurs, der Deutschkurs, die Sprachentreffs*) и возможное место («Berliner Platz 1 NEU» – *der Raum, der Klassenraum, der Kursraum, die Sprachenschule, die Sprachschule, das Sprachenzentrum, die Universität*; «Netzwerk A1.1», «Netzwerk A1.2» – *der Raum, der Kursraum, der Kursort, der Sprachclub, die Sprachschule, die Universität, die Uni*) и репрезентанты, обозначающие участников дискурса («Berliner Platz 1 NEU» – *die Lerngruppe, die Kursleiterin,*

der Kursleiter, die Deutschlehrerin, die Lehrerin, der Lehrer, das Sprachschulteam, die Kursteilnehmerin, der Kursteilnehmer, die Kurspartnerin, der Kurspartner, die Partnerin, der Partner, die Autoren; «Netzwerk A1.1», «Netzwerk A1.2» – die Gruppe, die Partnerin, der Partner, die Lernpartnerin, der Lernpartner, der Kursteilnehmer, die Studentin, der Student, die Deutschlehrerin, die Lehrerin, der Lehrer, die Autoren) [Шукман, Дубинин 2020: 224-238].

Е. А. Кожемякин также отмечает, что «институциональные дискурсы специфичны не только условиями регламентированного производства знания, особым образом иерархизированными участниками, специальной «телеологией», но и кодом, который в единстве своих семантических, синтаксических и прагматических характеристик нацелен на достижение институциональными акторами определенных целей» [Кожемякин 2016: 167]. В дискурсивном лингвистическом исследовании особое внимание следует уделить вербальным действиям, которые играют основную роль в рамках учебной коммуникации. «То, что в значительной степени характерно для дискурс-анализа – это интерес не к коду как таковому, а к его использованию, основанному на выборе актором семиотических единиц в соответствии с характером производства знания в общественном институте» [Кожемякин 2016: 167]. Профессиональное педагогическое общение проходит в устной (непосредственно во время занятия, беседы, лекции, зачета, выступления на конференции и т. п.) или письменной, как указано выше, формах (опосредованно, через специальную педагогическую литературу). В рамках образовательной интеракции можно выделить два типа вербальных действий в зависимости от их функций: вербальные действия с социализирующей целью и вербальные действия с обучающей (методической) целью [Malamah 1987: 19].

Наиболее значимыми вербальными действиями, согласно классификации Е. А. Кожемякина, являются [Кожемякин 2016: 173]:

– директивы, наделяющие адресата «правом действия и знания»; с помощью директивов адресант принуждает «ученика» совершить определенные действия – поведенческие, когнитивные и вербальные. В учебниках немецкого языка для иностранцев

можно встретить большое количество директивов, обычно представленных глаголами в форме вежливого императива (*Lesen Sie..., Sprechen Sie..., Hören Sie..., Schreiben Sie..., Kreuzen Sie...an, Ergänzen Sie...*) [Шукман, Дубинин 2020: 224-238]. Преподаватель на основе учебников также использует данные директивы в процессе занятия. По своей сути почти все формулировки заданий в учебном процессе являются директивами;

– репрезентативы, предоставляющие описание и оценку положения дел, а также оценку действий «ученика»; этот вид речевых актов используется для «конвертации» объективного положения дел в знания, а также для характеристики успехов адресата образовательного дискурса в познании и поведении, для оценки соответствия воспроизводимого адресатом знания установленным стандартам. В учебниках немецкого языка для иностранцев обычно представлено большое количество репрезентативов. Самыми яркими примерами в «Berliner Platz 1 NEU» и «Netzwerk A1.1», «Netzwerk A1.2» являются обучающие таблицы, констатирующие как системные факты языка аспекты грамматики или произношения, ср.: «*Trennbare Verben und Betonung: Der Wortakzent ist immer auf dem 1. Wortteil*», а также советы (*Tipps*): «*Die Deutschen sagen für «nein» oft «nee» oder «nö», in Bayern und Österreich «na»* и страноведческие факты: «*Der Michel – eine Kirche – ist das Symbol von Hamburg*». Репрезентативы, которые выражают оценку действий обучающихся, активно использует уже непосредственно преподаватель в процессе урока;

– декларативы, конституирующие институциональные факты «на управленческо-административном уровне образования (например, высказывания о зачислении и отчислении студентов, назначении сотрудника на должность, вынесение выговоров и поощрений и т.д.)». Используемые в образовательном институте декларативы зависят непосредственно от системы организации учебного процесса в данном институте. В рассматриваемых нами учебниках немецкого языка для иностранцев начального уровня они почти не представлены.

Вербальные действия и способ их выражения в образовательном дискурсе имеют особое значение, так как «взаимодействие

учителя и ученика предполагает не только усвоение адресатом значений высказываний, но и самих речевых формул. «Воспитуемый» («ученик») не только интериоризирует знания, выраженные с помощью высказываний, не только выполняет определенные действия, предполагаемые речевыми актами, но и переводит во внутренний план форму высказываний с тем, чтобы адресаты воспроизводили их в различных институциональных ситуациях» [Кожемякин 2016: 174].

Таким образом, обучающиеся должны не только уметь распознавать и декодировать вербальные действия, свойственные образовательному дискурсу, но и сами владеть формами высказываний для успешной коммуникации в образовательном дискурсе. Поэтому «успешным образовательно-педагогическим взаимодействием будет считаться то, эффектом которого является воспроизведение и транслируемых знаний, и моделей поведения, и самой «формы трансляции»; это является залогом непрерывности образования и образовательно-педагогического дискурса» [Кожемякин 2016: 174].

Поскольку образовательный дискурс является подтипом институционального дискурса, то при анализе данного дискурса важны как лингвистические, так и экстралингвистические аспекты – ситуация общения: цель – социализация обучающихся и передача знаний и опыта, хронотоп – время и место осуществления учебного процесса и участники дискурса – учитель, ученик и, в случае письменного дискурса – через опосредованную литературу, авторы учебников и методических пособий. Также отметим значимость предшествующих общению знаний и опыта участников коммуникации.

Для лингвистических исследований, касающихся конкретного, например, немецкоязычного образовательного дискурса, в том числе в области преподавания и изучения немецкого языка как иностранного, важную роль играют вербальные, в частности закрепленные традицией, действия. Как самые значимые можно отметить *директивы* для принуждения к совершению поведенческих, когнитивных и вербальных действий, *репрезентативы* для преобразования объективного положения дел в знаниях и харак-

теристики успехов обучающихся, *декларативы*, конституирующие институциональные факты (зачисление, отчисление, выговоры, оценки, поощрения и другие).

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.

2. Дейк Т.А. ван, Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. – Благовещенск: Благовещ. гуманитар. колледж, 2000. – 310 с.

3. Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград: Перемена, 1998. – С. 185-197.

4. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. трудов. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.

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

6. Кожемякин Е.А. Лингвистические стратегии институциональных дискурсов // Современный дискурс-анализ: повестка дня, проблематика, перспективы: коллективная монография / под ред. Е.А. Кожемякина, А.В. Полонского. – Белгород: ИД «Белгород», 2016. – С. 167-174.

7. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.

8. Миры дискурса: монография / под общ. ред. Н.К. Даниловой. – Самара: изд-во «Самарский университет», 2015. – 240 с.

9. Тарновская Т.Г. Коммуникативный статус педагогического дискурса // Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. Вып. 5: Дискурс в современном гуманитарном знании. – Минск: БГУ, 2008. – С. 97-104.

10. Шукман В.Э. Особенности дискурсивного анализа в немецкой научной традиции // Эволюция и трансформация дискурсов: сборник научных статей / отв. ред. С.И. Дубинин, В.Д. Шевченко. Вып. 4. Самара: Центр периодических изданий, 2019. – С. 135-143.

11. Шукман В.Э., Дубинин С.И. Концепт LERNEN как когнитивная доминанта образовательного дискурса (на материале учебников немецкого языка) // Учен. записки Казанского ун-та. Серия Гуманит. науки, 2020. Т. 162, кн. 5. – С. 224–238.

12. Benveniste E. On discourse // The Theoretical Essays: Film, Linguistics, Literature. – Manchester Univ. Press, 1985. – pp. 57-68.

13. Malamah Thomas, Ann. Classroom Interaction. – Oxford University Press, 1987.– 150 p.

Источники

1. Dengler St., Rusch P., Schmitz H., Sieber T. Netzwerk A1.1. – Berlin und München: Langenscheidt KG, 2011. – 167 S.

2. Dengler St., Rusch P., Schmitz H., Sieber T. Netzwerk A1.2. – Berlin und München: Langenscheidt KG, 2012. – 160 S.

3. Lemcke Ch., Rohrmann L., Scherling Th. Berliner Platz 1 NEU. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2017. – 256 S.

V.E. Shukman (Russia, Samara)

MODERN GERMAN EDUCATIONAL DISCOURSE AS A TYPE OF INSTITUTIONAL DISCOURSE

This article is devoted to German educational discourse, including in the field of studying German as a foreign language. The article examines in detail the problems of existence and development of the definitions of «discourse», «institutional discourse», «educational discourse». It also provides an analysis of the specific features and classification of the most important verbal actions inherent in educational discourse, using the examples of German textbooks for foreigners.

Key words: *discourse, definition of discourse, institutional discourse, educational discourse, German, verbal actions, German textbooks for foreigners.*