

На правах рукописи



Редькина Ольга Юрьевна

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД
К ТИПОЛОГИИ ЖАНРОВ ДИДАКТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Специальность 10.02.19 – Теория языка

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Кемерово 2017

Работа выполнена на кафедре русского языка и литературы
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Челябинский государственный университет»

Научный руководитель:

кандидат филологических наук, доктор педагогических наук, профессор
Месеняшина Людмила Александровна.

Официальные оппоненты:

Пешкова Наталья Петровна, доктор филологических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», заведующий
кафедрой иностранных языков естественных факультетов,

Шмелева Татьяна Викторовна, доктор филологических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава
Мудрого», профессор кафедры журналистики.

Ведущая организация:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Волгоградский государственный социально-
педагогический университет».

Защита состоится «3» июня 2017 г. в 14.00 на заседании
диссертационного совета Д212.088.01 на базе федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Кемеровский государственный университет» по адресу: 650043, Кемерово,
ул. Красная, 6.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке
Кемеровского государственного университета и на сайте <http://www.kemsu.ru>.

Автореферат разослан «__» апреля 2017 г.

Материалы по защите диссертации размещены на официальном сайте КемГУ:
[http://www.kemsu.ru/\(F\(4C758D898742340DD46E297F7BF6AD52AC90B981CE
DCCFB24EB632E0091FDA361B6817098FF04A189C2813971\)\)/pages/d01_ann_n
ew](http://www.kemsu.ru/(F(4C758D898742340DD46E297F7BF6AD52AC90B981CEDCCFB24EB632E0091FDA361B6817098FF04A189C2813971))/pages/d01_ann_new).

Ученый секретарь
диссертационного совета



М.Н. Образцова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Реферируемое исследование посвящено специфике дидактического дискурса и, в частности, особенностям текстовых жанров, используемых в процессе обучения языку. Анализируется дискурсивная обусловленность жанровых характеристик и специфики функционирования текстов, используемых в рамках обучения языку. Исследование осуществлено на стыке дискурсивной лингвистики, лингвистики текста и теории речевых жанров, что связано с его актуальностью. Во-первых, современные интеграционные научные тенденции в развитии гуманитарных наук, связанные с попытками нового осмысления известных фактов и теорий, ставят перед учеными задачу проблематизации пограничных явлений, состояний, фактов и процессов. Во-вторых, в настоящее время основной методологической установкой гуманитарных исследований стала научная база лингвистики дискурса как междисциплинарная область современного языкознания. В-третьих, многоаспектность и динамичность институциональных дискурсов создает постоянную потребность в теоретическом осмыслении особенностей их функционирования. Таким образом, **актуальность** настоящего исследования обусловлена двумя причинами. Первая – отсутствие последовательности в категориальном аппарате, необходимом для изучения дидактического дискурса, в частности, в понимании устоявшегося термина «учебный текст». Остается открытым вопрос, включать ли в понятие учебного текста весь текстовый материал, предназначенный для использования в дидактическом дискурсе, или же только определенные его компоненты. Вторая причина – противоречие между потребностями научного сообщества в теоретическом осмыслении функциональной природы составляющих дидактического дискурса и в выработке системного представления о его структуре – и неполнотой знаний об устройстве дидактического дискурса.

Изучением текстов, функционирующих в дидактическом дискурсе, в частности, учебных текстов, занимались лингвисты, историки книжного дела, теоретики педагогики и психологии и другие специалисты.

Степень разработанности проблемы

Проблема определения учебного текста нашла свое отражение в работах А. Э. Бабайловой (1987), О. П. Богатыревой (2006), Т. Г. Гокжаевой (2005), Л. П. Доблаева (1982), Г. Жофковой (1999), Г. Зоммера (1996), Н. С. Ковалёва (2010), Н. А. Коминой (2004), Е. В. Лопаткиной (2009), Л. Мальцевой, (2010) Л. Рис (1980), А. А. Рогалевой (2010), О. Ю. Рязуновой (2003), А. А. Сабининой (2009), М. А. Самковой (2013), В. Е. Чернявской, З. А. Ярыгиной (2010) и др., где приводятся различные точки зрения на учебный текст в лингвистическом и лингводидактическом аспектах, выявляются основные категории учебного текста, обосновываются критерии отбора текстов для использования в качестве учебных текстов и устанавливаются параметры наиболее эффективных учебных текстов.

Понятие учебного текста неразрывно связано с условиями коммуникации, в которой он используется, а именно с разновидностью институционального дискурса – дидактическим дискурсом. Отнесенность дидактического дискурса к институциональному дискурсу обоснована статусно-ролевыми характеристиками участников общения, целью общения и прототипным местом общения, то есть наличием всех признаков институционального дискурса, указанных В. И. Карасиком. Подробный анализ понятия «институциональный дискурс» был проведен В. И. Карасиком; собственно дидактический дискурс, его стилевая отнесенность и характерные особенности рассмотрены в работах В. И. Карасика (1998, 2000), Р. С. Аликаева (1999), М. Ю. Олешкова (2006, 2008, 2011).

Теоретико-лингвистическая проблема

Дидактический и, в частности, лингводидактический дискурс может быть назван разновидностью институционального дискурса, поскольку обладает следующими чертами: 1) цель четко сформулирована, 2) участники – представители социальных групп, обладающие определенными ролевыми характеристиками¹, 3) обстоятельства общения – фиксированные типовые². Вместе с тем представление о структуре дидактического дискурса изобилует многочисленными лакунами. Так, нет полного описания жанров, образующих дидактический дискурс, их структуры и закономерностей взаимодействия между особенностями структуры и функциональной доминантой жанра. Наша задача – заполнить некоторые из этих лакун, а именно:

1) выявить корреляцию между функциональной доминантой текста и его адресатом;

2) выявить корреляцию между функциональной доминантой текста и его структурой;

3) выявить внутреннюю структуру жанров, образующих дидактический дискурс.

Гипотеза исследования

Мы предполагаем, что недостающим элементом в системе знаний о структуре дидактического дискурса является представление об учебном тексте как особом типе текста, о его месте в составе дидактического дискурса, о признаках, отличающих учебный текст от других типов текста, используемых в дидактическом дискурсе, о внутренней структуре жанров учебного текста и о функциональном потенциале жанрообразующих формантов учебного текста. Исходя из этого, мы предполагаем, что 1) в составе дидактического дискурса различаются два типа текста, а именно: учебный и методический, противопоставленных по функциональным основаниям; 2) разграничение учебных и методических текстов целесообразно

¹ Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Волгоград, 1998. С. 185–197.

² Карасик В.И. Язык социального статуса. М., 1992. 329 с.; Попова З.Д., Стернин И.А. Лексическая система языка (Внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы изучения). Воронеж, 1984. 148 с.

проводить не только на уровне жанра, но и на уровне жанрообразующих формантов как функциональных структурных единиц жанра.

Цель нашего исследования – уточнить представления о структуре дидактического дискурса.

Задачи:

1) проанализировать содержание категорий *институциональный дискурс, коммуникативная ситуация, типы и формы речевого взаимодействия, текст и речевой жанр* и соотнести их в рамках системных признаков языка и речи;

2) выявить специфику функционирования текстовых жанров в составе дидактического дискурса;

3) уточнить понятие учебного текста;

4) выявить характер соотношения функций языка и специфических функций текстов дидактического и лингводидактического дискурсов;

5) выявить внутреннюю структуру жанров лингводидактического дискурса;

6) охарактеризовать жанрообразующие форманты с точки зрения реализации ими специфических функций текстов лингводидактического дискурса.

Материал исследования

Материалом исследования стали 100 учебных изданий различной жанровой принадлежности, используемые в обучении русскому языку как иностранному на довузовском этапе (уровни А1, А2, В1)³.

Объектом исследования является текстовая база дидактического дискурса – учебные и методические тексты. **Предмет исследования** – жанровые характеристики учебных и методических текстов, используемых в рамках лингводидактического дискурса.

Методологической основой исследования стали лингвистические взгляды М. М. Бахтина (1997), в частности теория речевых жанров, а также труды по теории дискурса В. И. Карасика (1998, 2000), М. Ю. Олешкова (2006, 2008, 2011), В. Е. Чернявской (2009), по теории текста В. Г. Адмони (1985), М. М. Бахтина (1986), исследования в области теории речевой коммуникации Р. О. Якобсона (1975) и онтолингвистики – С. Н. Цейтлин (2001), а также исследования по дидактическому дискурсу и его жанрам В. И. Карасика (1998, 2000), М. Ю. Олешкова (2006, 2008, 2011), О. Н. Богатыревой (2006), О. Ю. Рязуовой (2003).

³ Перечисленным уровням владения иностранным языком в Российской многоуровневой системе тестирования соответствуют элементарный (достижение этого уровня позволяет удовлетворять элементарные коммуникативные потребности в минимальном наборе ситуаций), базовый (предполагает удовлетворение самых необходимых коммуникативных потребностей в ограниченном числе предсказуемых ситуаций) и первый уровень (необходим для поступления в российские вузы). Подробно см.: Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е.Владимирова и др. М.–СПб., 2001. 28 с.; Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М.Нахабина и др. М.–СПб., 2001. 32 с.; Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П.Андрюшина и др. М.–СПб., 2009. 32 с.

В ходе исследования применялись следующие **методы**: *моделирование* – для выявления структуры дидактического дискурса, реализуемого в контактной и дистантной формах, а также определения места письменных жанров в структуре дискурса; *метод компонентного анализа* – в процессе анализа внутренней структуры жанров учебных текстов; *метод классификации* – в процессе сопоставления типов текста, функционирующих в рамках дидактического дискурса, а также в процессе описания внутренней структуры жанров учебных текстов; *метод сплошной выборки* – при подборе материала исследования.

Научная новизна диссертационного исследования состоит в том, что в нем выявлен набор признаков, позволяющих выделить два типа текста, которые функционируют в рамках дидактического дискурса: учебные (УТ) и методические тексты (МТ). Установлен характер соотношения дидактической и метадидактической функций жанров дидактического дискурса и основных функций языка, реализующихся в этих жанрах. Определена функциональная доминанта учебных текстов, предназначенных для использования в лингводидактическом дискурсе: лингводидактическая функция УТ, которая соотносится с метаязыковой функцией языка и лингводидактической функцией в онтолингвистике. Выявлена внутренняя структура жанров лингводидактического дискурса, охарактеризованы жанрообразующие форманты жанров лингводидактического дискурса.

Теоретическая значимость заключается в разработке системы анализа жанров дидактического дискурса, обеспечивающей возможность включения в материал исследования всего корпуса материалов, предназначенных для обучения. Данная система анализа может быть использована для решения задач исследования следующих проблем:

- 1) соотношение фактора адресата с функциональной доминантой жанра;
- 2) соотношение фактора адресата с функциональной доминантой жанрообразующих формантов;
- 3) языковые особенности жанрообразующих формантов, обусловленные функциональной доминантой.

Таким образом, предметом анализа может стать весь корпус текстов, используемых в лингводидактическом дискурсе: учебные тексты, предназначенные для ученика, и методические, адресатом которых является учитель; в учебных текстах – тексты упражнений, не относящиеся к научному стилю; упражнения, включающие отдельные словосочетания, предложения без связи с ситуацией, слова и иные единицы, объединенные возможностью использования для изучения тех или иных правил, закономерностей, а также схемы, таблицы, иллюстрации и пр., то есть дотекстовые единицы. Следовательно, жанры дидактического дискурса и их элементы могут быть рассмотрены с позиций теории речевых жанров, функциональной стилистики и теории текста.

Практическая значимость исследования видится в возможности использования результатов исследования при разработке пособий,

предназначенных как для обучения русскому языку как иностранному, так и для подготовки к лингводидактическому тестированию всех категорий граждан зарубежных стран. Кроме того, возможно включение модуля «Учебный текст в лингводидактике» в общеобразовательные программы по направлению подготовки «Филология» в вузах или в программы дополнительного образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В рамках дидактического дискурса функционируют два типа текста – учебный и методический. Каждый из этих типов текста представлен совокупностью речевых жанров, объединенных функциональной доминантой. Основной функцией учебного текста является дидактическая, методического текста – метадидактическая. Выбор термина обусловлен тем, что речевые жанры, осуществляющие эту функцию, направлены на обучение не ученика, а учителя, который, в свою очередь, по отношению к ученику будет использовать собственно дидактические речевые жанры.

2. Лингводидактический дискурс обучения иностранному языку, в частности, русскому языку как иностранному на довузовском этапе, обладает специфическим качеством, выделяющим его из дидактического дискурса в целом. В рамках лингводидактического дискурса доминирующей функцией учебного текста является лингводидактическая функция.

3. Лингводидактическая функция является ситуационным вариантом метаязыковой функции языка и становится ядерной только в жанрах лингводидактического дискурса.

4. Ядерные функции учебных и методических текстов соотносятся с основными функциями языка (в классификации Р.О. Якобсона). Соотношение функций меняется в зависимости от типа текста, в котором они реализуются.

5. Лингводидактическая и метадидактическая функции реализуются на всех уровнях текста, в том числе в жанрообразующих формантах – функциональных и тематических конструктивных единицах жанра.

Апробация работы

Материалы и результаты диссертационного исследования были представлены в виде научных докладов на международных конференциях и семинарах в России: г. Москва («Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного», 2011, «Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации», 2015, «Интерактивные методы преподавания русского и иностранного языков», 2016), г. Челябинск («X Житниковские чтения. Русская речь: вчера, сегодня, завтра», 2011, «Лики традиционной культуры», 2011, «Языки профессиональной коммуникации», 2011, 2015, «Русский язык как иностранный: вызовы времени», 2016, «Диалог культур Евразии», 2016), Воронеже («Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся», 2010, 2012); в Китае: г. Хайлар («Русский язык в современном Китае», 2012); в Казахстане: г. Костанай («Русский язык в странах СНГ: проблемы и перспективы», 2012). Основные

положения исследования отражены в 16 публикациях, в том числе четырех статьях, опубликованных в журналах, рекомендуемых ВАК РФ.

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, включающего 218 наименований, списка источников, включающего 100 наименований, двух приложений. Общий объем работы составляет 203 страницы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы, освещается степень ее разработанности, определяется научная новизна исследования, его теоретическая и практическая значимость; формулируются цель, задачи, обосновывается выбор методологии, указывается объект и предмет исследования, перечисляются положения, выносимые на защиту.

Первая глава диссертации **«Сопоставительный анализ категорий дискурсивной лингвистики и теории речевых жанров»** посвящена теоретическому обоснованию рабочей гипотезы.

Задаче определения границ базовых категорий исследования (дидактический дискурс, дидактическая коммуникативная ситуация, типы и формы дидактического речевого взаимодействия) посвящен первый параграф **«Дефиниционное исследование категорий *дискурс, коммуникативная ситуация, типы и формы речевого взаимодействия*»**.

Учебные тексты анализируются с точки зрения 1) их места в определенной сфере человеческой деятельности⁴, а именно – в рамках конкретного типа институционального дискурса; 2) обусловленного характерными чертами данного дискурса перечня набора жанров. В качестве методологической основы исследования дискурса как речевой категории вообще и институционального дискурса – в частности – выбрана концепция В. И. Карасика. Важнейшими признаками институционального дискурса В. И. Карасик называет цель общения, представительскую коммуникативную функцию его участников (то есть наличие у коммуникантов определенных ролевых характеристик как представителей определенных групп людей⁵) и фиксированные типовые обстоятельства общения⁶. Изучаемое в диссертационном исследовании дидактическое речевое взаимодействие обладает всеми перечисленными признаками и потому может быть отнесено к институциональному дискурсу.

Термины *тип* и *форма речевого взаимодействия* принадлежат М. М. Бахтину, который определял порядок изучения языка следующим

⁴ Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности. М., 2000. С. 37–64.

⁵ Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Волгоград, 1998. С. 185–197.

⁶ Карасик В.И. Язык социального статуса. М., 1992. 329 с.; Попова З.Д., Стернин И.А. Лексическая система языка (Внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы изучения). Воронеж, 1984. 148 с.

образом: «1) формы и типы речевого взаимодействия в связи с конкретными условиями его; 2) формы отдельных высказываний, отдельных речевых выступлений в тесной связи со взаимодействием, элементами которого они являются, то есть определяемые речевым взаимодействием, жанры речевых выступлений в жизни и в идеологическом творчестве; 3) исходя отсюда, пересмотр форм языка в их обычной лингвистической трактовке»⁷.

Под формами речевого взаимодействия будем понимать модели речевых ситуаций, включающие свойственные им наборы взаимосвязанных текстовых и нетекстовых речевых жанров. Воплощениями форм речевого взаимодействия являются конкретные коммуникативные ситуации, возникающие в процессе речевой деятельности.

Формы речевого взаимодействия реализуются в определенных комбинациях, которые зависят от условий протекания коммуникации и функций ее участников. Таким образом складывается следующая ступень иерархии – тип речевого взаимодействия, которому соответствует реальный речевой материал, представленный в виде конкретного дискурса.

Таким образом, дискурс и коммуникативная ситуация представляют собой реальный речевой материал, а тип речевого взаимодействия и форма речевого взаимодействия – модель, схему, поэтому дискурс и коммуникативную ситуацию условно отнесем к речи, а тип речевого взаимодействия и форму речевого взаимодействия – к языку.

В отличие от формы речевого взаимодействия (далее – РВ), поддающейся моделированию в силу ограниченного набора элементов, тип РВ являет собой сложную систему, представить которую в виде схемы или модели можно лишь в том случае, если заданы определенные параметры: коммуникативная доминанта, статусно-ролевые характеристики участников общения, цель общения и прототипное место общения, то есть условия, определяющие, по мнению В. И. Карасика (1998), институциональный дискурс. Говоря о типе РВ как о модели, мы подразумеваем модель институционального дискурса. Немоделируемые типы РВ в область нашего исследования не входят.

Любой институциональный дискурс строится из ограниченного числа элементов, в которые входят коммуникативные ситуации, обусловленные ролями участников институционального общения, а также высказывания определенных речевых жанров – текстовые (1) и нетекстовые (2). К первым, в соответствии с теорией текста В. Г. Адмони⁸, отнесем высказывания, предназначенные для неоднократного воспроизведения, (в нашем случае, как правило, письменные); ко вторым – устные разовые высказывания.

Таким образом, в модель дидактического дискурса входят коммуниканты образовательного процесса (учитель и ученик) и совокупность

⁷ Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка // Волошинов, В.В. Марксизм и философия языка. М., 1993. 188 с.

⁸ Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. Л., 1988. С. 214–215.

текстовых жанров, используемых в процессе обучения. Для обозначения последних воспользуемся термином *учебный комплект*, предложенным государственным стандартом по информации, библиотечному и издательскому делу (2003). В учебный комплект входят тексты, адресованные учителю или ученику; в зависимости от адресата меняется и их функция. Тексты эти выступают посредниками между учеником и учителем и в зависимости от своей жанровой принадлежности реализуют разные функции: расширяют материал, объясняемый учителем, актуализируют информацию на конкретных примерах и так далее, то есть решают разнообразные задачи дидактической коммуникативной ситуации и потому являются полноправными участниками речевого взаимодействия.

Таким образом, модель коммуникативного акта в дидактической коммуникации имеет модифицированный вид: в число участников входят адресант и два адресата. Поскольку предметом нашего исследования является система письменных жанров дидактического дискурса, мы считаем целесообразным принять за адресанта учебный комплект. Адресатами являются учитель и ученик. Это допущение носит условный характер. У учебного комплекта имеется автор, а чаще – целый авторский коллектив. Но в рамках дидактического дискурса персональный образ адресанта совершенно нерелевантен, «стремится к нулю», настолько, что его можно «слить» с «сообщением», таким образом, учебный комплект как компонент коммуникации в дидактическом дискурсе соединяет в себе функции и сообщения, и адресанта.

В соответствии с представленной структурой коммуникации выстраивается и жанровая система дидактического дискурса. В учебный комплект входят жанры, предназначенные для ученика (учебник, учебное пособие, рабочая тетрадь, хрестоматия и другие), и жанры, адресованные учителю. Совокупность текстовых жанров, используемых в рамках дидактического дискурса и предназначенных для ученика, назовем учебными текстами. Основной функцией учебного текста⁹ в рамках дидактического речевого взаимодействия является передача ученику общепринятых положений дисциплины, то есть дидактическая. Вторую группу жанров назовем методическими текстами. Адресат методических текстов характеризуется неоднородностью и иерархичностью: пропозициональное содержание жанров – носителей методических текстов – предназначено для учителя, который обрабатывает его в зависимости от задач дидактического речевого взаимодействия и передает ученику. Таким образом, обнаруживается, что методические тексты характеризуются иерархической

⁹ Необходимо оговорить, что под учебным текстом мы понимаем как совокупность речевых жанров, реализующих дидактическую функцию, так и отдельные тексты, относящиеся к различным жанрам в составе этой совокупности (учебники, учебные пособия и пр.). То есть в термин «учебный текст» изначально заложена омонимия. Таким же свойством обладает введенный нами термин «методический текст». В целях различения омонимичных терминов в дальнейшем для обозначения типа текста, то есть родового понятия, мы используем форму единственного числа, для обозначения отдельных текстов – форму множественного.

структурой образа адресата: адресат (1) учитель – адресат (2) ученик, что обуславливает и последовательное усложнение ядерной функции. Основная функция методического текста – изложение методических рекомендаций по организации учебного процесса и формирование комплекса контрольных и оценочных средств, то есть метадидактическая.

Способы коммуникации участников дидактического дискурса и характер устанавливаемых между ними связей может быть различным. Выделим два способа коммуникации: контактный и дистантный. Схематическое изображение дидактического дискурса (Рисунок 1), реализуемого в контактной форме, показывает, что коммуникация учителя и ученика осуществляется при помощи учебного комплекта, включающего тексты, адресованные ученику, и тексты, адресованные учителю. Каждый из участников дидактической коммуникации выполняет свою функцию.

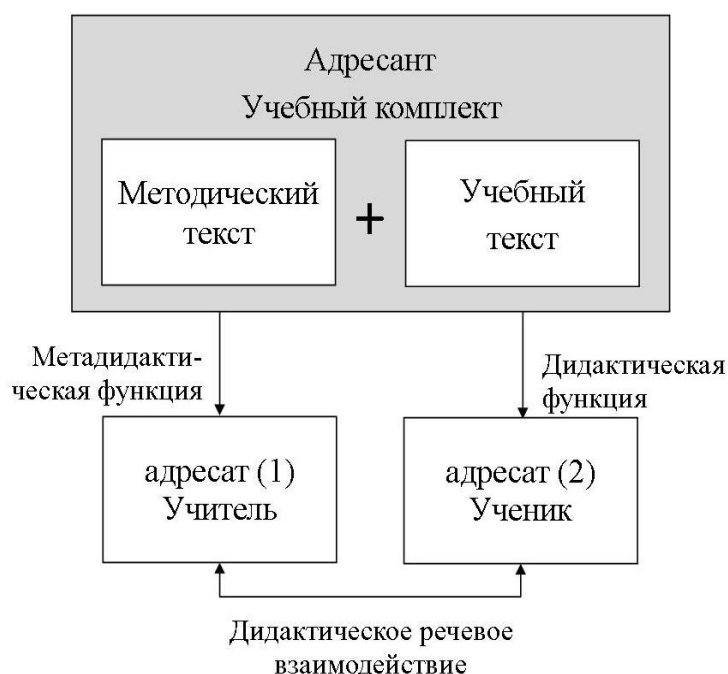


Рисунок 1. Дидактический тип речевого взаимодействия, реализуемого в контактной форме.

Более сложной представляется организация дистантной формы дидактического дискурса (Рисунок 2). С исключением учителя из коммуникации такие его функции, как организация и структурирование учебного процесса, передача знаний ученику, осуществление контроля и оценивания, переходят к другим компонентам дидактического РВ: методическим и учебным текстам. При этом степень значимости отдельных жанров методического текста (таких как дидактические материалы, поурочные разработки, методические рекомендации и других) снижается, поскольку метадидактическая функция текста и функции учителя по организации учебного процесса, контроля и оценивания частично реализуются в пределах жанров учебного текста. Реализация может быть

осуществлена 1) эксплицитно, в виде специализированных композиционных элементов, например, текстов-инструкций, предисловия, методической записки, раздела «От автора» и т. п., 2) имплицитно, на уровне композиции, а также в виде обращений к читателю, ссылок на другие разделы или источники из учебно-методического комплекса (рабочую тетрадь, словарь и пр.). Дидактическое речевое взаимодействие приобретает однонаправленный характер.

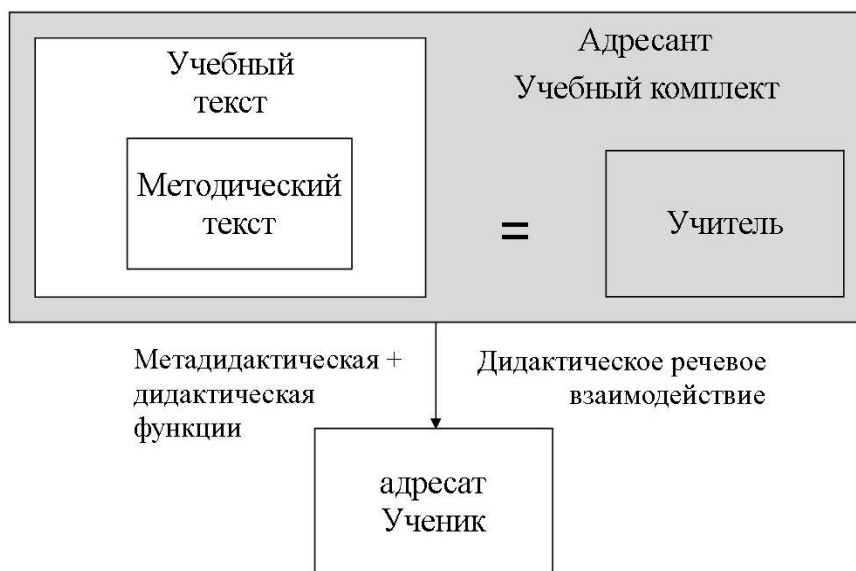


Рисунок 2. Дидактический тип речевого взаимодействия, реализуемого в дистантной форме.

Предложенные схемы реализации дидактического типа РВ применимы к любому дидактическому дискурсу независимо дисциплины, поскольку учебный процесс осуществляется в соответствии с государственными стандартами, устанавливающими цели и задачи обучения, знания, умения, навыки (или компетенции), приобретаемые в результате обучения, обязательный минимум содержания программ, требования к уровню подготовки выпускников. Жанр государственного стандарта является базой текстового комплекса, обслуживающего дидактический тип РВ, поскольку формирует представление как о содержательной стороне учебного процесса (основа для учебного текста), так и о методическом обеспечении для успешного освоения содержательного минимума (основа для методического текста).

Второй параграф «Текст и речевой жанр: место в иерархии языковой системы» посвящен проблеме соотношения понятий «текст» и «речевой жанр» и завершает систематизацию языковых и речевых единиц, начатую в параграфе 1.1. Проведен сопоставительный анализ различных точек зрения на текст как единицу языка и/или речи. Выявлено, что большинство исследователей признает амбивалентную природу текста, считая его единицей и языка, и речи. К системе языка текст относят в силу включенности в его

структуру языковых единиц других уровней, а также изоморфизма предложения и текста. В то же время очевидна уникальность каждого текста, что связано с таким признаком речи, как индивидуальность, в противоположность социальности языка.

Доказательством отнесенности текста к языковой системе является, по мнению многих исследователей, возможность типизации текстов. В число признаков того или иного класса текстов включают экстралингвистические факторы (контекст), тип коммуникативной ситуации, типическую форму обращенности и концепцию адресата высказывания, в зависимости от которых говорящий выбирает тот или иной набор языковых средств. Перечисленные признаки М. М. Бахтин (1986) относит к категории речевого жанра, а значит, тексты группируются по принадлежности их к тому или иному жанру. Речевой жанр, предполагающий наличие у текстов определенного набора признаков, является абстрактной единицей, которая представлена в дискурсе рядом конкретных текстов. Следовательно, можно говорить о том, что понятия «речевой жанр» и «текст» соотносятся так же, как «фонема» и «звук» и единицы других уровней языковой системы, то есть жанр является моделью построения текста и относится к системе языка, а каждый текст является конкретным воплощением того или иного жанра. Таким образом, «верхним этажом» (термин В. А. Бухбиндера, 1983) языковой системы становится речевой жанр, «относительно устойчивый тип высказывания». В настоящем исследовании мы говорим только о текстовых жанрах, поскольку нетекстовые жанры не входят в объект изучения, хотя, очевидно, все вышесказанное справедливо и для нетекстовых жанров.

В последнем параграфе первой главы – **«Феномен учебного текста»** – описываются различные точки зрения на учебный текст, приводится классификация разногласий, возникших в дискуссии об учебном тексте. Классификация строится на основании широкого¹⁰ или узкого¹¹ понимания учебного текста исследователями. Широкое понимание предполагает включение в понятие учебного текста всего текстового материала, предназначенного для использования в дидактическом дискурсе. Узкое предполагает включение в понятие учебного текста только определенных компонентов текстов и объединения остальных в отдельный класс – дидактических текстов.

Анализ литературы показывает, что большинство ученых выделяет учебный текст в качестве составляющей отдельных жанров (например, в виде текстов, на основе которых строятся упражнения), не давая исчерпывающей классификации всех структурных элементов жанров дидактического типа речевого взаимодействия. Другая распространенная точка зрения провозглашает равнозначность понятий «учебный текст» и «письменный жанр дидактического типа речевого взаимодействия». Несмотря на большое количество противоречий, все исследователи сходятся во мнении о том, что

¹⁰ Л. П. Доблаев, Г. Жофкова, Г. Зоммер, А. А. Сабина, Л. М. Яхшибаева и др.

¹¹ А. Э. Бабайлова, О. П. Богатырева, Т. Г. Гокжаева, Н. А. Комина, Л. Мальцева и др.

учебный текст является основным носителем дидактического типа РВ; что он вторичен по отношению к тем текстам, на основании которых создан; что в процессе своего формирования он подвергается определенной трансформации и приобретает дополнительные функции, не свойственные ему ранее.

В лингводидактическом дискурсе приоритетным является формирование у обучающегося коммуникативно-речевой компетенции, что обуславливает большинство особенностей лингвистического учебного текста. В их число мы включим следующие:

1) *Стилевая неоднородность*. Лингвистический учебный текст отличается от учебных текстов, используемых в других дисциплинах, отсутствием стилевой однородности. Традиционно учебный текст относят к периферии научного стиля, конкретно – к научно-учебному¹², или научно-образовательному¹³ подстилю с поправкой на то, что иностилевые элементы (а их большинство, так как к ним относятся тексты упражнений) занимают отдельную нишу и называются дидактическими текстами. Мы не считаем необходимым введение категории дидактического текста, так как основанием для объединения текстов упражнений и теоретического материала учебника в единое целое является их функциональная доминанта.

При использовании в лингводидактическом дискурсе текст приобретает новые характеристики, свойства, не присущие ему в исходном дискурсе. Это утверждение в равной мере касается как текстов научного стиля (характерных для блока изложения теоретического материала), так и текстов иных стилей (использованных в упражнениях). Этот процесс подразумевает децентрализацию прежних функций текста и формирование новой функциональной доминанты. Основной функцией учебного текста в обучении языку становится лингводидактическая.

2) *Вторичность учебного текста* по отношению как к научному, так и к любому другому речевому произведению, на основе которого он создается. Необходимо отметить, что, хотя исследователи отмечают вторичность текста, стоит говорить все же о производности жанров учебных текстов. По мнению М. М. Бахтина (1986), вторичный жанр – жанр либо производный, либо опосредованно соотнесенный с реальной действительностью и реальными чужими высказываниями. А поскольку один и тот же текст (в силу своей воспроизводимости) может многократно соотноситься с множеством реальных чужих высказываний, он естественно по этим признакам отвечает требованиям, предъявляемым к вторичным речевым жанрам. Каждый текст, принадлежа к числу тех или иных вторичных РЖ, обладает той или иной степенью производности. Жанры учебных текстов, которые традиционно относят к учебно-научному подстилю, вторичны по отношению к ядерным жанрам собственно научного стиля, обладающим высокой степенью интертекстуальности и, следовательно, тоже вторичны. Таким образом,

¹² Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста. 3-е изд. М., 2006. С. 10

¹³ Троянская Е.С. Научное произведение в оценке автора рецензии (к вопросу о специфике жанров научной литературы) // Научная литература: Язык, стиль, жанры. М., 1985.

степень производности жанров учебных текстов выше, чем степень производности собственно научных текстов.

Учебный текст вторичен по отношению к текстам собственно научного подстиля и обладает такими чертами научного стиля, как логичность, ясность, однозначность, терминологичность. В то же время учебный текст обладает такими не входящими в число характеристик текстов научного стиля¹⁴ коммуникативными свойствами, как ориентация на адресата-неспециалиста, концентрический способ подачи информации, включение оценочных средств и приемов актуализации и акцентуации предлагаемой информации. Кроме того, отличительной чертой учебного текста является сообщение информации, не обладающей самостоятельной научно-информативной ценностью. Весь теоретический материал, попадающий в жанры научно-учебного подстиля, подается авторами без демонстрации альтернативных точек зрения на то или иное явление.

В результате переосмысления и переработки научных текстов возникают синонимичные учебные тексты – явление, при котором одному тексту-источнику соответствует несколько учебных текстов. Возможность такой синонимии отмечают Н. М. Пешкова и Л. М. Яхиббаева: «На основе одного первоисточника может быть создано некоторое множество учебных текстов»¹⁵.

На наш взгляд, это утверждение верно по отношению к текстам, относящимся изначально к научному стилю (трансформировавшимся в блоки изложения теоретического материала в жанрах учебных текстов), и не применимо по отношению к текстам, положенным в основу упражнений. Интенции автора исходного научного текста и автора учебного текста совпадают. В обоих случаях интенцией адресанта является передача информативного сообщения, то есть знания. Они различаются адресатами, существенным признаком такого различия является степень подготовленности адресата. Именно она определяет выбор речевых средств.

В текстах упражнений используются фрагменты текстов различных функциональных стилей, первоначальная функция которых (информативная и/или поэтическая, в случае использования художественных текстов) и их лингвокультурологический потенциал уходят на периферию. Ядерной же функцией становится лингводидактическая. Выполнение лингводидактической функции отдельными текстами подразумевает реализацию частных целей, обусловленных задачами дидактического речевого взаимодействия на определенном этапе обучения. В связи с этим текст можно адаптировать для решения различных задач, то есть создать некоторое количество его вариантов, не меняя плана содержания, варьируя лишь план выражения. Но, несмотря на общность содержательной стороны

¹⁴ Основы научной речи / Н.А.Буре, М.В.Быстрых, С.А.Вишнякова и др. СПб.–М., 2003. С. 42.

¹⁵ Пешкова Н.М., Яхиббаева Л.М. Первичность и вторичность как онтологические категории учебного текста // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2009. Лингвистика. № 2 (135). С. 59.

текстов, к нему нельзя применить термин «синонимический», так как интенции адресанта – автора первоначального текста и адресанта – автора учебного текста – различаются.

3) *Креолизованность*. Чем ниже уровень владения языком у адресата, тем большее количество информации представлено в виде различного рода изображений. Они дополняют, уточняют либо поясняют информацию, представленную в виде текстов. Соотношение вербальных и невербальных элементов жанров дидактического дискурса не входит в задачи нашего исследования, представляя собой интересный предмет для дальнейшего изучения учебного текста.

Не исключено, что перечисленными свойствами особенности учебных текстов в обучении русскому языку как иностранному не ограничиваются, но именно они характеризуют его в наиболее общем виде.

Вторая глава исследования – **«Соотношение языковых функций в текстах дидактического и лингводидактического дискурсов»** – посвящена функциональным свойствам текстов, предназначенных для обучения русскому языку как иностранному.

Мы предположили, что дидактической и методической функциям текстов соответствуют функции языка, реализующиеся в жанрах учебных и методических текстов, а их иерархия меняется в зависимости от формы устанавливаемой коммуникации.

Основные функции языка, описанные Р. О. Якобсоном (референтивная, эмотивная, конативная, фатическая, метаязыковая, поэтическая), реализуются в разных видах коммуникации в трансформированном виде. На наш взгляд, степень трансформации зависит от дискурса, коммуникативных ситуаций, а также от характера текстов, в которых функции реализуются. Поскольку «словесная структура сообщения зависит прежде всего от преобладающей функции»¹⁶, в различных типах дискурсов, связанных с обучением, меняется не только соотношение функций языка, но и характер некоторых из них.

Так, очевидно, что в обучении предметом познания является та или иная область науки, а средством познания – язык. Следовательно, ядерной функцией в учебных текстах является конативная (функция передачи информации), а метаязыковая – вспомогательной (функция пояснения новых лексем). А в контексте обучения языку предмет и средство познания совпадают, следовательно, соотношение языковых функций будет иным, нежели в других разновидностях дидактического дискурса.

Аналізу трансформаций метаязыковой функции, реализуемой в разных типах дискурсов, посвящен первый параграф второй главы – **«Метаязыковая функция языка и ее ситуационные варианты»**.

Под метаязыковой функцией понимают функцию коррекции кода, которая реализуется в тех случаях, когда адресанту необходимо проверить, понимает ли его адресат, а также пояснить отдельные языковые единицы и так далее. В контексте обучения языку метаязыковая функция приобретает

¹⁶ Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975. С. 193–230.

лингводидактический характер, степень выраженности которого зависит от вида коммуникации, то есть ситуативно обусловлена.

Так, в диалоге взрослого и ребенка обучение языку является одной из целей коммуникации, причем эта цель скрывается от ребенка и часто не осознается взрослым. «Тот аспект коммуникации, который непосредственно связан с обучением ребенка языку, можно назвать привычным термином “лингводидактический”¹⁷». По мнению С. Н. Цейтлин (2001), он предполагает обучение ребенка родному языку и правилам коммуникации с использованием языка. Таким образом, в процессе естественного речевого взаимодействия взрослого и ребенка реализуется ситуационный вариант метаязыковой функции – лингводидактическая функция.

Более выраженный лингводидактический характер метаязыковая функция приобретает в контексте статусно-ориентированного общения учителя и ученика. В рамках лингводидактического дискурса эксплицируется цель коммуникации – обучение языку, – что обуславливает трансформацию метаязыковой функции языка в лингводидактическую. Она реализуется в устных и письменных высказываниях, относящихся в том числе к учебным текстам.

Говоря в дальнейшем о функциях языка, реализующихся в пределах жанров лингводидактического дискурса, и упоминая лингводидактическую функцию, мы подразумеваем последний ситуационный вариант метаязыковой функции. От лингводидактической функции в естественной коммуникации «взрослый – ребенок» ее отличают условия реализации, детерминированные экспликацией цели коммуникации.

Во втором параграфе второй главы – **«Трансформация функций языка в дидактическом дискурсе»** – выявляется соотношение функциональной доминанты учебных и методических текстов и основных функций языка.

Поскольку речевое взаимодействие в институциональном дискурсе ситуативно обусловлено, мы создали дискурсивную модификацию модели коммуникации Р. О. Якобсона. В этой модели под *когнитивной* функцией жанров учебных и методических текстов подразумевается функция передачи информации; под *конативной* – функция воздействия на адресата; под *фатической* – функция установления контакта между адресантом и адресатом, а также между частями учебного комплекта; под *поэтической* – функция организации текста; под *эмотивной* – функция экспликации личностного отношения к предмету речи; под *метаязыковой* – функция пояснения новых лексем.

В дидактическом дискурсе учебные тексты являются носителями новой информации о предмете изучения, которая сопровождается средствами для ее адекватного восприятия и понимания: пояснениями новой лексики, комментариями и пр. Поэтому когнитивная функция является основной, а

¹⁷ Цейтлин С.Н. Некоторые особенности диалога «взрослый – ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге. Выпуск второй. СПб., 2001. С. 10.

метаязыковая – вспомогательной. Иерархия остальных функций меняется в зависимости от формы устанавливаемой коммуникации. Поскольку большая часть жанров учебных текстов ориентирована на использование их во внеаудиторной работе, в функциональное ядро необходимо включить конативную функцию, средства реализации которой способствуют формированию навыков самостоятельной подготовки и самоконтроля. Таким образом, эквивалентом **дидактической** функции учебных текстов является совокупность когнитивной и конативной функций.

Приведенное соответствие дидактической функции учебных текстов языковым функциям действительно для всех типов дидактического дискурса, кроме лингводидактического. Его специфика заключается в том, что, с одной стороны, речевое взаимодействие осуществляется между неравными в плане владения языком партнерами, с другой – и предметом, и инструментом познания является язык. Функциональная специфика учебных текстов в лингводидактическом дискурсе является предметом рассмотрения третьего параграфа второй главы – **«Трансформация функций языка в лингводидактическом дискурсе»**.

В учебных текстах, используемых в процессе обучения языку, лингводидактическая функция претерпевает некоторые изменения. Они связаны с тем, что и объектом, и инструментом познания является язык, следовательно, лингводидактическая функция совпадает с когнитивной и тем самым формирует функциональную доминанту учебных текстов, используемых в обучении языку. Таким образом, в учебных текстах в рамках лингводидактического дискурса формируется особая иерархия функций. Ядром является совокупность когнитивной и лингводидактической функций, которую будем считать дискурсивной модификацией дидактической функции учебных текстов. Для наименования этой функции, на наш взгляд, уместно использовать термин «лингводидактическая». Именно эта функция является отличительной чертой лингводидактического дискурса, определяющей специфические черты отдельных его жанров. Опциональным является вхождение в ядро конативной функции, роль которой усиливается в случае реализации дискурса в заочной форме и ослабевает в очной. Поэтическая, фатическая и эмотивная функции находятся на периферии.

Задача методических текстов независимо от разновидности дидактического дискурса – воздействие на адресата-учителя с целью использования им оптимальных форм построения урока, способов передачи информации, а также контрольных и оценочных средств. Следовательно, в функциональное ядро методических текстов входит конативная функция. Второй ядерной функцией является фатическая, что связано с необходимостью установления связей между частями учебного комплекта, включающего несколько разновидностей учебных изданий (например, учебник, учебное пособие, рабочую тетрадь, учебно-методическое пособие). Следовательно, **метадидактической** функции соответствует совокупность конативной и фатической функций.

В третьей главе – **«Жанрообразующие форманты учебных текстов»** – анализируется внутренняя структура жанров учебных текстов, выявляются структурные компоненты жанра, выявляется их роль в реализации дидактической (лингводидактической) и метадидактической функций.

В первом параграфе – **«Учебный и методический тексты как типы текста»** – анализируются понятия учебного и методического текстов, приводится доказательная база для отнесения их к категории типа текста.

Как было отмечено выше, дидактический дискурс строится на учебных и методических текстах, представляющих собой не случайно соединенные высказывания, а совокупность текстовых жанров, обладающих общими характеристиками (лингвистическими и экстралингвистическими), позволяющими объединить их в группы, и индивидуальными чертами, позволяющими противопоставить один жанр другому. В перечень учебных изданий включают учебник, учебное пособие, хрестоматию, практикум, рабочую тетрадь, сборник упражнений, сборник (курс) лекций, сборник текстов и иные жанры. Их объединяет адресат (ученик) и функциональная доминанта – дидактическая функция.

Следовательно, учебный текст – не отдельно взятый жанр или его часть, а родовое понятие по отношению к перечисленным жанрам. Учебный текст – тип текста, совокупность речевых жанров, объединенных общностью выполняемой функции (передача адресату-ученику общепризнанных положений дисциплины, то есть дидактическая/лингводидактическая).

На основании функциональной доминанты в дидактическом дискурсе можно выделить второй тип текста – методический. Основная функция – изложение методических рекомендаций по организации учебного процесса и формирование комплекса контрольных и оценочных средств, то есть метадидактическая.

Введение в понятийный аппарат термина «тип текста» и распределение жанров дидактического дискурса по двум группам позволяет, во-первых, упорядочить структуру дидактического дискурса. Во-вторых – включить в материал исследования все элементы каждого жанра, в том числе все дотекстовые единицы (отдельные словосочетания, предложения без связи с ситуацией, слова и иные языковые и речевые единицы, а также схемы, таблицы, иллюстрации и пр.), которые наряду с текстовой составляющей реализуют основные функции.

Второй параграф третьей главы – **«Жанры лингводидактического дискурса»** посвящен описанию жанрового разнообразия лингводидактического дискурса.

В ГОСТ 7.60-2003 «Издания. Основные виды. Термины и определения» для обозначения всех жанров, используемых в дидактическом дискурсе, используется термин «учебное издание», под которым понимается «издание, содержащее систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и

рассчитанное на учащихся разного возраста и ступени обучения»¹⁸. В перечень учебных изданий включены учебник, букварь, учебное пособие, учебно-методическое пособие, учебное наглядное пособие, рабочая тетрадь, самоучитель, хрестоматия, практикум, задачник, учебная программа, учебный комплект. Анализ жанров, используемых в рамках дидактического и лингводидактического дискурсов, показал, что названными видами изданий текстовая основа дидактического дискурса не ограничена. В этот перечень можно включить также сборник упражнений, сборник текстов, сборник (курс) лекций, книгу для учителя, поурочные разработки, учебный словарь и так далее.

Конечная цель дидактического дискурса, отраженная в приведенном выше определении учебного издания, – изучение и преподавание – обуславливает структуру образа адресата методических текстов (адресат (1) – учитель, адресат (2) – ученик), а как следствие – сходство в строении жанров учебных и методических текстов. Кроме того, возможность реализации дидактического дискурса в дистантной форме детерминирует необходимость реализации в пределах одного жанра и дидактической (лингводидактической), и метадидактической функций. В качестве средства реализации той или иной коммуникативной функции выступают отдельные конструктивные единицы жанров.

Все жанры учебных и методических текстов производны, то есть вторичны, и «пользуются разными формами внедрения в конструкцию высказывания первичных речевых жанров и отношений между ними (причем здесь они в большей или меньшей степени трансформируются, ибо нет реальной смены речевых субъектов)»¹⁹. Так как вторичные речевые жанры подразумевают отношения производности, справедливо предположить, что эти отношения будут подобны отношениям производности на более низких уровнях языковой системы, таких как словообразование и синтаксис. В соответствии с этим в качестве обозначения конструктивной единицы речевого жанра как языковой единицы принимается жанрообразующий формант. Анализу жанрообразующих формантов посвящен третий параграф третьей главы – **«Жанрообразующие форманты учебных текстов лингводидактического дискурса»**.

Все функциональные и тематические конструктивные единицы жанра будем считать жанрообразующими формантами учебных текстов. Классификация жанрообразующих формантов учебных текстов выстроена по основным задачам, выполняемым формантом. Все конструктивные единицы жанра – форманты – условно разделены на два типа: общие и специальные. К общим относятся форманты, которые 1) предназначены для идентификации печатного издания в общем книжном массиве (ISBN – международный

¹⁸ ГОСТ 7.60-2003. Издания. Основные виды. Термины и определения [Электронный ресурс]. URL: www.ifap.ru/library/gost/7602003.pdf.

¹⁹ Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. М., 1997.

стандартный книжный номер), систематизации сведений о произведениях искусства, литературы, науки (классификационные индексы издания – УДК, ББК), общей характеристики документа (библиографическое описание, аннотация); 2) не выполняют лингводидактической функции.

К числу специальных формантов отнесем информацию, предназначенную собственно для обучения (адресатом ее могут быть и учитель, и ученик). Отличительной чертой специальных формантов является выполнение ими лингводидактической или метадидактической функций. Путем анализа конкретных учебных комплексов было установлено, что эти форманты входят в один из трех структурно-функциональных блоков:

1) изложение теоретического материала (задача – изложение общепринятых, фундаментальных положений дисциплины);

2) тексты-инструкции (задача – изложение рекомендаций по порядку и форме выполнения задания);

3) материал упражнений (задача – демонстрация речевого явления и другие, обусловленные частными целями дидактического речевого взаимодействия на конкретном этапе обучения).

В каждый из блоков входит набор определенных формантов, обладающих внутренней структурой. Блоки, в свою очередь, формируют структуру жанра. Каждый формант охарактеризован по степени свободы и связанности (по отношению к другим формантам), по степени обязательности (по отношению к жанру).

Четвертый параграф – **«Характеристика жанрообразующих формантов учебных текстов»** – включает анализ жанрообразующих формантов, которые сгруппированы по трем структурно-функциональным блокам.

1) Блок изложения теоретического материала является носителем диктальной составляющей учебных текстов и относится к категории учебных текстов. В учебных текстах, используемых в обучении русскому языку как иностранному на довузовском этапе (уровни А1, А2, В1), этот блок характеризуется отсутствием или минимальным проявлением черт научного стиля, а также широким использованием графических средств наряду с демонстрацией языкового материала. Чем ниже уровень владения коммуникативно-речевой компетенцией, тем большее количество информации представлено в виде различного рода изображений. Они дополняют, уточняют либо поясняют информацию, представленную в виде текстов. Кроме того, изображения, схемы и рисунки визуализируют системные отношения в языке и служат мнемоническим приемом.

2) Блок текстов-инструкций характеризуется функциональной неоднородностью. Такие форманты этого блока, как инструкция для преподавателя и ключи, реализуют метадидактическую функцию, следовательно, относятся к категории методического текста. Средствами реализации дидактической функции и, соответственно, учебными текстами

являются общая инструкция для ученика, формулировка задания, модель выполнения заданий.

3) Блок упражнений отличается крайней неоднородностью состава. В качестве материала упражнений используются тексты и дотекстовые единицы, видео- и аудиоматериал, а также различные изображения. Эти средства объединяет лингводидактическая функция, приобретаемая ими только в контексте лингводидактического дискурса. Все они являются либо стимулом для порождения высказывания, либо образцом речевого произведения, либо материалом для отработки определенных речевых навыков, то есть используются для формирования коммуникативно-речевой компетенции адресата.

Таким образом, разграничение учебных и методических текстов можно провести на уровне дискурса, опираясь на функциональную доминанту жанра. Тем не менее, возможность реализации дидактического дискурса во внеаудиторной форме, посредством учебных изданий, а также зачастую отсутствие методических текстов в виде отдельного издания, сопровождающего учебное пособие, определяют специфическую черту жанров учебных текстов. А именно – реализацию метадидактической функции в пределах учебного текста. Это значит, что разграничение методического и учебного текста может быть проведено и на уровне внутренней структуры жанра.

В **Заключении** подводятся итоги исследования, формулируются выводы.

1. Введенные М. М. Бахтиным категории *типы* и *формы речевого взаимодействия*, соотносятся с категориями дискурсивной лингвистики *институциональный дискурс*, *коммуникативная ситуация* по тем же принципам, что и фонема – звук, морфема – морф и пр. К системе речи можно условно отнести дискурс, коммуникативную ситуацию, текст; к системе языка – тип РВ, форму РВ, жанр как модели построения дискурса, коммуникативной ситуации, текста. Моделированию поддаются только разновидности институционального дискурса, поскольку коммуникация в его рамках подчиняется определенной цели, осуществляется между носителями социальных ролей и потому предсказуема. К числу моделируемых дискурсов относится дидактический дискурс.

2. Элементами структуры дидактического дискурса являются коммуниканты – учитель и ученик – и учебный комплект, являющийся текстовой базой дискурса. Речевое взаимодействие между учителем и учеником осуществляется при помощи учебного комплекта, в который входят специальные текстовые жанры – учебные издания. В учебных изданиях содержатся сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания. Жанры дидактического дискурса можно разделить на две группы. Первая адресована ученику и ориентирована на передачу ему знаний, то есть реализует дидактическую функцию – *учебные тексты*. Вторая группа адресована учителю и реализует

метадидактическую функцию, поскольку жанры, относящиеся к ней, являются носителями рекомендаций по организации учебного процесса и формируют комплекс контрольных и оценочных средств – *методические тексты*.

3. Учебные и методические тексты являются типами текста, так как представляют собой совокупность речевых жанров, используются в пределах одного дискурса, конечная цель их использования совпадает с целью дискурса, классифицирующий признак – функциональная доминанта. Устоявшийся термин *учебный текст* понимается нами как тип текста, то есть понятие более широкое, чем жанр или компонент учебного издания (таково традиционное понимание учебного текста).

Дидактической и метадидактической функциям учебных и методических текстов соответствуют основные функции языка. Дидактической функции соответствует совокупность когнитивной и метаязыковой функций (в зависимости от формы коммуникации в функциональное ядро можно включить конативную функцию, средства реализации которой способствуют формированию навыков самостоятельной подготовки и самоконтроля). Метадидактической функции соответствует совокупность конативной и фатической функций. Иерархия остальных функций меняется в зависимости от жанровой принадлежности учебного издания и формы устанавливаемой коммуникации.

4. Специфика лингводидактического дискурса заключается в том, что, с одной стороны, речевое взаимодействие происходит между неравными в плане владения языком партнерами, с другой – и предметом, и инструментом познания является язык. Все это позволяет предположить, что в функциональное ядро учебных текстов войдет метаязыковая функция. Под метаязыковой функцией понимают функцию коррекции кода, которая реализуется в тех случаях, когда адресанту необходимо проверить, понимает ли его адресат, а также пояснить отдельные языковые единицы и так далее. В контексте обучения языку метаязыковая функция приобретает лингводидактический характер, степень выраженности которого зависит от вида коммуникации, то есть ситуативно обусловлена. Так, в диалоге взрослого и ребенка обучение языку является одной из целей коммуникации, причем эта цель скрывается от ребенка и часто не осознается взрослым. Следовательно, в процессе естественного речевого взаимодействия взрослого и ребенка реализуется лингводидактическая функция как ситуационный вариант метаязыковой. Более выраженный лингводидактический характер метаязыковая функция приобретает в контексте статусно-ориентированного общения учителя и ученика в процессе обучения языку. И объектом, и инструментом познания является язык, следовательно, лингводидактическая функция как ситуационный вариант метаязыковой совпадает с когнитивной функцией и тем самым формирует функциональную доминанту учебных текстов, используемых в обучении языку. Дидактической функции учебных текстов в контексте обучения языку соответствует лингводидактическая функция. Специфические функции дискурса – дидактическая

(лингводидактическая) и метадидактическая – могут являться основанием для разграничения учебного и методического текста не только на уровне дискурса (учебник, учебное пособие, рабочая тетрадь – учебный текст, учебно-методическое пособие – методический текст), но и в пределах одного жанра. Связано это с возможностью реализации дискурса в дистантной форме и ориентации практически каждого издания на использование как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе, то есть реализацией в пределах учебного текста метадидактической функции.

5. Для решения пятой и шестой задач мы ввели понятие жанрообразующего форманта. Под ним понимаем функциональную единицу жанра, которая может быть представлена в виде некоторого набора композиционных единиц. Все форманты разделены на общие, обязательные для всех жанров печатных изданий независимо от дискурсивной принадлежности (к ним относятся средства идентификации издания и его общей характеристики: УДК, ББК, ISBN, аннотация и другие), и специальные. В пределах общих формантов дидактическая (лингводидактическая) и метадидактическая функции не реализуются. К специальным отнесены те форманты, которые являются отличительной чертой жанров дидактического дискурса. Каждый специальный формант реализует дидактическую или метадидактическую функцию, следовательно, может быть включен в качестве составляющей понятия *тип текста* наравне с жанрами. Формант не тождествен композиционному элементу учебного текста, так как выделяется на функциональной основе и может быть представлен в нескольких структурных элементах. Все форманты делятся на три группы: блок изложения теоретического материала, текстов-инструкций и упражнений.

Чертой, выделяющей лингводидактический дискурс из числа других разновидностей дидактического дискурса, является лингводидактическая функция, которая во многом обуславливает специфические свойства учебных текстов. Цель обучения иностранному языку – формирование коммуникативно-речевой компетенции, которое подразумевает необходимость изучения законов функционирования языковой системы, форм и правил коммуникации на изучаемом языке и информации лингвострановедческого характера. Средство достижения этой цели – лингводидактическая функция, результаты реализации которой отражаются в каждом структурно-функциональном блоке.

Таким образом, уточняя традиционное представление о структуре дидактического дискурса как особом виде институционального дискурса, включающее цель, коммуникантов, специфические формы взаимодействия, коммуникативные ситуации и особые единицы – тексты и высказывания, мы установили, что текстовая составляющая этого дискурса представлена учебными и методическими текстами, способными замещать позицию адресанта. Учебные и методические тексты представлены жанрами и жанрообразующими формантами, реализующими специфические функции дидактической коммуникации – дидактическую и метадидактическую.

Перспективы настоящего исследования видятся в дальнейшем исследовании методического текста, который может быть проанализирован как с позиций теории речевых жанров, так и с позиций функциональной стилистики, дискурсивной лингвистики и других.

Результаты исследования отражены в 16 публикациях.

В ведущих рецензируемых научных изданиях (журналах), включенных в Перечень ВАК Минобрнауки РФ:

1. Редькина, О. Ю. Требования к учебному тексту в контексте обучения русскому языку как иностранному / О.Ю.Редькина // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2011. – № 33 (248). – Филология. Искусствоведение. Вып. 60. – С. 258–261.

2. Редькина, О. Ю. Текст и речевой жанр: место в иерархии языковой системы / О.Ю.Редькина // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2013. – № 20 (311). – Филология. Искусствоведение. Вып. 79. – С. 85–88.

3. Редькина, О. Ю. Жанрообразующие форманты учебных текстов / О.Ю.Редькина // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2014. – № 16 (345). – Филология. Искусствоведение. Вып. 91. – С. 108–111.

4. Редькина, О. Ю. Характер соотношения языковых функций в рамках дидактического дискурса / О.Ю.Редькина, В.С.Захаров // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2016. – № 7 (389). – Филологические науки. Вып. 101. – С. 60–64.

В материалах всероссийских и международных научных конференций, сборниках научных трудов:

5. Редькина, О. Ю. Изучение русской литературы на уроках русского как иностранного / О.Ю.Редькина // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : материалы V Междунар. науч.-методич. конф. 28–29 января 2010 г. – Воронеж: Истоки, 2010. – С. 186–190.

6. Редькина, О. Ю. К проблеме определения учебного текста / О.Ю.Редькина // X Житниковские чтения. Русская речь: вчера, сегодня, завтра : материалы Всеросс. науч. конф. с зарубежным участием. 3–4 февраля 2011 г. – Челябинск: Энциклопедия, 2011. – С. 300–307.

7. Редькина, О. Ю. Фольклор в обучении русскому языку как иностранному / О.Ю.Редькина // Лики традиционной культуры : материалы Междунар. науч. конф. 25–26 февраля 2011 г. – В 2 ч. Ч. 2. – Челябинск, 2011. – С. 71–75.

8. Редькина, О. Ю. Функциональные свойства учебного текста / О.Ю.Редькина // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. 24–26 ноября 2011 г. – М.: МГУ, 2011. – С. 237–238.

9. Редькина, О. Ю. Речевая тема «Русская кухня» на уроках РКИ: из опыта методической разработки / О.Ю.Редькина // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : материалы II Междунар. науч.-методич. конф. 26–27 января 2012 г. – Воронеж: Истоки, 2012. – С. 110–114.

10. Редькина, О. Ю. Использование комиксов и карикатур на уроках РКИ (на материале работ Н. Роквелла и Х. Бидструпа) / О.Ю.Редькина // Русский язык в современном Китае : сборник научно-методических статей. Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. 11–12 апреля 2012 г. – Чита – Хайлар, 2012. – С. 217–221.

11. Редькина, О. Ю. Интертекстуальная специфика текста «Вниз по Волшебной реке» Э. Успенского при обучении русскому языку как иностранному / О.Ю.Редькина // Русский язык в странах СНГ: проблемы и перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. Дню независимости Казахстана. 20 декабря 2012 г. – Костанай, 2012. – С. 199–203.

12. Редькина, О. Ю. Коммуникативно-речевая компетенция в структуре языковой личности и программе адаптации иностранных работников / О.Ю.Редькина, Н.А.Ведякова // Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации : материалы междунар. науч.-практ. конф. – М.: РУДН, 2015. – С. 12–20.

13. Редькина, О. Ю. «Приключения Незнайки и его друзей» Н. Носова на уроках РКИ / О.Ю.Редькина // *Lingua mobilis*. – 2016. – № 1 (54). – С. 33–39.

14. Редькина, О. Ю. Из опыта разработки интерактивного словаря для вводно-фонетического курса / О.Ю.Редькина, В.О.Нурисламова // Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков : колл. моногр. / под общей ред. Т.М.Балыхиной. – М.: РУДН, 2016. – С. 243–247.

15. Редькина, О. Ю. Интерактивный словарь для вводно-фонетического курса в структуре лингводидактического дискурса / О.Ю.Редькина, В.О.Нурисламова // Диалог культур Евразии : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2016. – С. 33–37.

16. Редькина, О. Ю. Социокультурный аспект вторичной языковой личности и структура учебного текста / О.Ю.Редькина, Н.А.Ведякова // Диалог культур Евразии : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2016. – С. 136–139.

Подписано в печать 14.03.2017. Формат 60x84 1/16.
Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 1,6. Тираж 120 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО «Абрис-принт»
454008 г. Челябинск, Комсомольский пр., 2, оф. 203