

АКТУАЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ПОСТРОЕНИЯ ПОЛИЛОГА В ТЕКСТАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА *DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE*

Для цитирования: Смирнова Т. Ю. Актуальные черты построения полилога в текстах образовательного дискурса *Deutsch als Fremdsprache* // Немецкая филология в Санкт-Петербургском государственном университете. 2024. Вып. 14. С. 328–342. <https://doi.org/10.21638/spbu33.2024.117>

В статье освещаются актуальные изменения в построении вербального взаимодействия между основными участниками коммуникации в рамках учебных пособий, предназначенных для изучения немецкого языка как иностранного. Основой для дискурсивного подхода при описании текста служат динамические модели текстуальности с их основными признаками — контекстуальностью, интенциональностью, процессуальностью и диалогичностью. Образовательный дискурс представляет собой когнитивно-коммуникативное пространство, быстро реагирующее на изменяющуюся социокультурную ситуацию, на новые принципы организации образовательного процесса. Материал учебных пособий для изучения немецкого языка, выпущенных ведущими немецкими издательствами Hueber и Klett, демонстрирует, с одной стороны, значительное влияние *коммуникативного подхода* на построение диалоговых отношений в тексте, с другой — стремление представить в тексте этот подход максимально эксплицитно. К основным принципам, связанным с коммуникативным подходом, относятся, во-первых, определение речевого действия как центральной компетенции, которая позволяет оценить успех в овладении иностранным языком; во-вторых, определение статуса обучающегося как центральной величины образовательного дискурса; в-третьих, эксплицитное, «прозрачное» представление каждого шага при изучении иностранного языка для всех участников, в первую очередь для обучающихся. Учебное пособие, являясь письменным текстом с утилитарным назначением, представляет собой сложный полилог между адресантами — авторами пособия — и двумя адресатами — обучающимися и обучающими. В статье устанавливается влияние коммуникативного подхода на выбор стратегий построения полилога. С этой целью в статье решаются следующие задачи: определяются актуальные способы представления в учебных пособиях речевых действий как центральных компетенций, на которые ориентируется адресат-обучающийся; выявляются стратегии их «прозрачного» представления, в частности в композиции учебных пособий; очерчиваются границы применения установленных стратегий. Особое внимание уделяется языковым средствам выдвижения адресата-обучающегося в центральную позицию, способам манифестации в тексте перспективы адресата, а также стратегиям, демонстрирующим подчеркнутое внимание к интересам адресата.

Ключевые слова: диалог, образовательный дискурс, компетенции, немецкий язык как иностранный, речевой акт, дискурсивные стратегии.

ACTUAL FEATURES OF POLYLOGUE IN EDUCATIONAL DISCOURSE *DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE*

For citation: Smirnova T. Yu. Actual features of polylogue in educational discourse *Deutsch als Fremdsprache. German Philology in St. Petersburg State University*, 2024, iss. 14, pp. 328–342. <https://doi.org/10.21638/spbu33.2024.117> (In Russian)

The article highlights the current changes in verbal interaction between communication participants in German language textbooks. The discursive approach to the description of texts is based on dynamic models of textuality with their main features — contextuality, intentionality, processuality and dialogicality. Educational discourse is a cognitive and communicative space that quickly reacts to changing cultural and social conditions. The textbooks for learning German, published by the leading German publishers Hueber and Klett, demonstrate the significant influence of the communicative approach in language learning on building a dialogue in the text. The basic principles of communicative approach include, firstly, the definition of speech action as a central competence, secondly, the definition of the status of a student as a central value of educational discourse; thirdly, an explicit representation of each step in learning a foreign language for all participants. The textbook is a complex polylogue by the authors of textbooks and two addressees — students and teachers. The article shows the influence of the principles of the communicative approach on the choice of polylogue generation strategies. To this end, the article describes: a) current ways of presenting speech actions in textbooks as central competencies, b) strategies for “transparent” representation of competencies for the addressee, in particular in the composition of textbooks, c) the boundaries of the application of established strategies. Special attention is paid to language tools that make it possible to actualize the perspective of the addressee-student in the text.

Keywords: dialogue, educational discourse, competences, German as a foreign language, speech act, discursive strategies.

Переход от системно-ориентированных к антропоцентрическим, коммуникативно-ориентированным парадигмам описания языка, осознание того, «что язык функционирует именно в виде дискурса и что именно дискурс является единственной наблюдаемой реальностью языка» [Исследования по теории грамматики 2008: 8], выдвинули в качестве одной из актуальных задач лингвистики изучение вариативных возможностей решения коммуникативных задач в различных коммуникативно-прагматических пространствах. Целью исследования, результаты которого представлены в данной статье, является изучение изменения стратегий построения диалоговых отношений в учебниках немецкого языка.

В первую очередь речь идет о тех изменениях, которые обусловлены параметрами образовательного дискурса, новыми требованиями, предъявляемыми к диалогу и его участникам. Материалом послужили тексты учебных пособий по немецкому языку как иностранному, выпущенных в течение последних десяти лет издательствами Hueber и Klett, а также экзаменационные материалы, представленные на официальной веб-странице института TestDaF, одного из основных институтов, осуществляющих официальную оценку знаний немецкого языка.

Понимая всю сложность и многоплановость определения понятия «дискурс», ограничимся лишь общими методологическими положениями. Дискурс может быть определен как некое когнитивно-коммуникативное пространство, которое манифестируется в совокупности текстов или представлений о прототипах текстов, относящихся к определенной социально-коммуникативной сфере. Это означает, что дискурс напрямую подвержен влиянию со стороны изменчивого ситуативного контекста и, следовательно, принципы вербальной коммуникации оказываются под воздействием культурно-исторических и социальных факторов.

Коммуникативно-прагматический и дискурсивный подходы к изучению построения диалогических отношений в тексте основываются на моделях «динамической текстуальности», учитывающих в первую очередь такие ее признаки, как контекстуальность (*Kontextualität*), интенциональность (*Intentionalität*), процессуальность (*Prozessualität*) и диалогичность (*Dialogizität*) (см.: [Feilke 2000]). Первые два признака текстуальности отражают «включенность» текста в социокультурный контекст, тесную связь лингвистических и социальных факторов, а также ситуативную обусловленность текста. Что касается процессуальности, то суть процесса порождения текста очень точно описывает Е. А. Гончарова: «Создавая текст как целостную смысловую и речевую структуру, каждый речевой субъект “преднаходит” нужные ему элементы в языке, вливаемом в текст не как целостная структура, а фрагментарно, отдельными строевыми элементами, отбираемыми соответственно потребностям сообщения и общения» [Гончарова 2003: 12].

Изучая письменные тексты, то есть имея дело с неканонической дискурсивной ситуацией, диалогичность (то есть конституируемые в текстах диалогические отношения) следует рассматривать в логике металингвистики [Гончарова 2019: 135]. Любое высказывание диа-

логично. Не представляя в рамках данной статьи идеи М. М. Бахтина о диалогичности (см., в частности, [Бахтин 1979]), получившие широкое освещение в научной литературе, сошлемся лишь на менее известные «Заметки о поэзии» О. Мандельштама, в которых он определяет речь как «безумную», если «обращаясь к вам, безумный не считается с вами, с вашим существованием, как бы не желает его признавать, абсолютно не интересуется вами» [Мандельштам 1996: 196].

Диалогичность проявляется в ориентации на адресата. Благодаря ей в тексте манифестируется образ адресата с его интересами, целями, потребностями, образ того адресата, с которым адресант вступает в диалогические отношения. Адресат — одна из конституирующих диалог величин. В известной модели коммуникации «Четыре уха» Фридеманна Шульца фон Туна наряду с интенцией говорящего *Appell* (*oder: Wozu ich dich veranlassen möchte* — «К чему я хочу тебя побудить») в качестве одного из основных параметров модели рассматривается отношение к адресату, связь между адресантом и адресатом *Beziehung* (*oder: Was ich von dir halte und wie wir zueinander stehen* — «Как я к тебе отношусь и в каких мы отношениях») [Thun 2014: 30]. Значимость этого отношения подчеркивается в одной из авторитетных грамматик немецкого языка. В рамках главы, посвященной взаимоотношению между адресантом и адресатом — «*Sprecher-Hörer-Bezug*», — наряду с аспектом самопрезентации отражены «представление партнера по коммуникации» и «конституирование отношения» (*Selbstdarstellung, Partnerdarstellung, Beziehungskonstitution*) [Zifonun u. a. 1997: 934].

Следует подчеркнуть, что образ адресата представляет собой величину, конструируемую в рамках определенного коммуникативно-прагматического и дискурсивного пространства. В рамках теории текстопорождения «принцип диалогического порядка» (*Prinzip dialogischer Ordnung*), который рассматривается как «ориентация на адресата», тесно связывается с так называемой социальной когерентностью, то есть созданием социальных связей с адресатом, обусловленных коммуникативно-прагматической ситуацией [Gansel, Jürgens 2009: 143–144].

Диалог — метатекстовая дискурсивная связь между участниками коммуникации, находящая вербальное прямое или косвенное отражение в тексте, она манифестируется в категории адресованности, в отношении к адресату и в образе адресата и обусловлена коммуникативно-прагматическими параметрами дискурса.

Образовательный дискурс, в частности в области изучения немецкого языка, представляет собой своеобразный диалог или полилог, участники которого перечислены в документе Совета Европы «Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen» («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. Учиться. Учить. Оценивать»). К участникам этого полилога относятся обучающиеся, а также те, кто профессионально связан с преподаванием иностранного языка или оценкой/аттестацией уровня владения языком (*Lernende einer Sprache oder Angehörige einer der Berufsgruppen, die mit Sprachunterricht oder mit Beurteilen und Prüfen befasst sind — Lehrende, Prüfende, Lehrwerkautoren, Lehreraus- und -fortbilder, Mitarbeiter in der Bildungsverwaltung usw.*) [Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen...]. Тексты учебных пособий представляют собой полилог, в котором адресант (авторы учебного пособия) ориентируется на двух адресатов — обучающегося и обучающего.

Современный немецкий образовательный дискурс «Deutsch als Fremdsprache» в значительной степени обусловлен коммуникативным подходом, который связывается в первую очередь с выполнением двух основных требований — *handlungsorientiert* и *lernerzentriert*, то есть с ориентацией не на знания, а на речевые действия, необходимые обучающемуся при решении коммуникативных задач, и на интересы обучающегося. Понятие *lernerzentriert* предполагает также выдвижение обучающегося в центральную позицию образовательного процесса.

Значимым требованием является также прозрачность (*Transparenz*) образовательного процесса. Это требование распространяется на все части образовательного дискурса в рамках триады «изучение — преподавание — оценка» (*lernen — lehren — beurteilen*), но перспектива обучающегося является доминирующей, поэтому прозрачность, понятность всех целей и шагов для их достижения, а также возможность для учеников оценить успешность этих шагов самостоятельно являются приоритетными. При этом создается образ прагматичного, осознанно подходящего к процессу изучения иностранного языка адресата номер 1. Доминирующая перспектива обучающегося, его умение осуществлять речевые акты в определенных коммуникативных ситуациях отражается как в композиционных частях учебных пособий, так и в собственно вербальной коммуникации.

Находясь в рамках сложной коммуникативно-прагматической ситуации полилога, выстраивая диалог с двумя неравными по статусу адресатами — учениками и учителями, авторы учебных пособий прибегают к различным, иногда недостаточно последовательно реализуемым стратегиям. Так, учитывая требование обязательно эксплицитно называть цели каждого шага в оглавлении и/или в рамках отдельных разделов, авторы учебных пособий издательства Hueber, предназначенных для целевой группы «молодые люди» (*junge Erwachsene*), предлагают следующие варианты решения этой коммуникативной задачи.

1. Актуальные речевые действия или ситуация коммуникации (фрейм) обозначаются параллельно двумя или даже тремя способами. Авторы пытаются найти баланс при построении полилога с двумя тесно связанными друг с другом адресатами. Например, в учебниках серии «Menschen» центральные речевые акты каждого из разделов модуля обозначаются для обучающихся при помощи некой ключевой фразы (утверждения или вопроса):

- (1) *Hallo! Ich bin Nicole...; Ich bin Journalistin; Das ist meine Mutter; Der Tisch ist schön!; Was ist das? — Das ist ein F.; Ich brauche kein Büro; Du kannst wirklich toll...!* [Menschen A 1/1: 4] — «Привет! Я Николь...; Я журналистка; Это моя мама; Стол красивый!; Что это? — Это Ф.; Мне не нужен офис; Ты действительно умеешь хорошо...!».

Наряду с этими фразами в начале раздела в виде «записок на полях» также указаны актуальные речевые действия и приводятся структуры, служащие их экспликации:

- (2) *sich begrüßen/verabschieden: Hallo. — Tschüs.; nach dem Befinden fragen: Wie geht's?; sich und andere vorstellen: Das ist Paco. Er kommt aus...!* [Menschen A 1/1: 9] — «здороваться/прощаться: Привет. — Пока; спросить, как ты себя чувствуешь: Как дела?; представить себя и представить других: Это Пако. Он из...».

Оглавление также демонстрирует параллелизм простых ключевых фраз и сложных названий речевых актов. Последние при этом трансформируются в более лаконичные номинативные структуры (номинализации): *Begrüßung, Angaben zur Person, Einkaufen, Freizeit, Komplimente, Verabredungen, Einladung zu Hause* и т. п. [Menschen A 1/1: 3] — «Приветствие, личные данные, покупки, отдых, комплименты, договоренности, приглашение прийти в гости».

Очевидно, что такая стратегия представления речевых компетенций учитывает двух адресатов — обучающегося и обучающего, а «расщепление» необходимо не только в силу различающегося уровня владения языком, но и потому, что оно демонстрирует два разных образа адресата, один из которых имеет профессиональную подготовку, и к его функциям относится умение интерпретировать замысел адресанта.

Поэтому нелогичной, разрушающей диалогические отношения с адресатами, представляется стратегия, используемая в учебнике для начинающих «Akademie Deutsch A 1+». В начале каждого раздела также в формате «записки на полях» перечисляются цели, причем делается это с прямым обращением к адресату-ученику в форме Sie:

- (3) *In diesem Kapitel lernen Sie... sich begrüßen und verabschieden; sich und andere vorstellen; buchstabieren...; du oder Sie...* [Akademie Deutsch: 4]. — «В этой главе вы узнаете... как здороваться и прощаться; представиться и представить других; назвать по буквам...; ты или Вы...».

Если в первом случае можно было предположить, что дублирование связано с импликацией адресата-учителя, то в данном случае форма Sie (Вы) это исключает. Такой же эффект неадекватной оценки возможностей адресата-ученика производят включаемые комментарии, предполагающие высокий уровень владения языком, например об интонации немецкого предложения (*Satzmelodie*) [Akademie Deutsch: 6].

2. Прозрачной и значительно более логичной является стратегия включения в учебное пособие специального раздела, в котором эксплицитно представлена перспектива обучающегося. В учебных пособиях издательства Hueber, в частности серии «Menschen» (учебники уровня A2 и B1), в конце каждого модуля рабочей тетради есть специальный раздел — *Selbsteinschätzung. Das kann ich!* (дословно: «Самооценка. Я это могу!»). Следует отметить, что глагол *können* в совпадающих формах 1 и 3 лица единственного числа настоящего времени служит в немецком языке обозначением понятия «компетенция» (ср. понятие «описание компетенций» — *Kannbeschreibung*). В этом разделе, посвященном самостоятельной оценке приобретенных компетенций, абсолютно очевидно представлены все три основных принципа коммуникативного подхо-

да — речевые действия, которые названы эксплицитно, и при этом представлена перспектива обучающегося. Например, в учебнике Menschen A 2/2 раздел самостоятельной оценки результатов начинается с рубрики *Ich kann jetzt*:

- (4) *Ich kann jetzt...*
etwas erklären...
Zufriedenheit ausdrücken ...
Begeisterung ausdrücken ...
Enttäuschung ausdrücken [Menschen A 2/2, 98].
«Я теперь могу...
что-либо объяснить...
выразить удовольствие/удовлетворение...
выразить восхищение...
выразить разочарование».

И лишь во второй части названы компетенции-знания:

- Ich kenne...*
8 Wörter zum Thema „Internet/Online-Anmeldungen“...
8 Wörter zum Thema „Schule und Ausbildung... [Menschen A 2/2: 98].
«Я знаю...
8 слов по теме “Онлайн-регистрация”...
8 слов по теме “Школа и образование”» и т. п.

3. В учебных пособиях для обучающихся уровня B2 и C, например Sicher! B2 и C1, описание компетенций не включается в название темы раздела. Успешность в достижении целей декларируется в завершающем каждую часть подробном представлении приобретенных компетенций из перспективы адресата-обучающегося, например, часть Sprechen: Präsentation завершается следующим описанием:

- (5) *Ich kann jetzt...*
- *über gesellschaftliche Veränderungen in den letzten Jahrzehnten sprechen;*
 - *zusammen mit anderen einen klar gegliederten Vortrag vorbereiten und halten* [Sicher! C 1.1: 14].
- «Теперь я могу...
- говорить о социальных изменениях за последние десятилетия;
 - вместе с другими подготовить и представить четко структурированную презентацию».

В оглавлении в связи с необходимостью лаконично представить цели каждой части компетенции обозначены косвенно: в частях *Lesen*, *Hören* и *Schreiben* называются преимущественно жанры текстов. Например, в учебнике Sicher! С 1.1 в частях *Lesen* представлены жанры *Glosse*, *Zeitungsartikel*, *Reportage* «фельетон, газетная статья, репортаж» и т. п., а в частях *Sprechen* называется коммуникативная ситуация — *Präsentation*, *Rollenspiel*, *Diskussion* — «презентация, ролевая игра, дискуссия» и т. п. [Sicher! С 1.1: III–VII].

Сопоставляя рассмотренные стратегии прозрачного и понятного обоим адресатам представления целей каждого шага, можно сделать следующие наблюдения: с ростом уровня языковых компетенций адресата-ученика минимизируется представленность в тексте адресата-учителя, исчезает параллелизм в описании целей, сохраняется только перспектива обучающегося. При этом допускается косвенное обозначение целей, а их эксплицитная вербализация демонстрирует экспертный уровень, который рассматривается как доступный адресату-обучающемуся. Сопоставление демонстрирует, таким образом, изменение образа адресата в сторону значительного роста его самостоятельности. Адресат-обучающий имплицитно присутствует в текстах учебных пособий начального уровня благодаря обезличенным формам: он адресат дублирующих обозначений, комментариев и т. п., которые нужны ему для осуществления функции эксперта-консультанта (*Berater*, *Betreuer*). Нарушение этого баланса в построении диалога с обоими адресатами, завышение на базовом уровне требований к адресату-ученику нарушает логику всего полилога.

Коммуникативно-прагматическая перспектива построения диалоговых отношений с ориентацией на интересы обучающегося реализуется в ряде случаев более сложным способом. Это обусловлено тем, что адресант учитывает принципы коммуникации, которые в целом можно определить как принцип вежливости:

Höflich sind Formen sprachlichen Handelns, in denen Belange des Adressaten (Selbstbild, Bedürfnisse usw.) qua Ausdruckswahl in einer Weise berücksichtigt sind, die das Erreichen des Handlungszwecks besonders befördert. — «Вежливыми являются те формы речевых действий, в которых интересы адресата (его “лицо”, потребности и т. п.) благодаря выбору языковых средств учитываются наиболее благоприятным для достижения цели речевого действия образом» [Zifonun u. a. 1997: 934].

Примеры такого построения диалога, позволяющего «сохранить лицо», то есть максимально учитывающего позицию адресата, демонстрирует письменная коммуникация на официальной веб-странице института TestDaF.

Приведем пример диалога с адресатом — лицом, которое интересуется информацией об экзамене TestDaF. При представлении предъявляемых к соискателю требований в рамках письменной части экзамена перечень компетенций, соответствующих уровням B2–C1, представлен не как список требований (знаний, навыков и умений), а в виде вопросов, на которые отвечает при оценке результатов экзамена экзаменатор и на которые кандидат может ответить, оценивая собственные силы. Приведем небольшой фрагмент из перечня вопросов:

- (6) *Wie ist der argumentative Teil bearbeitet? Sind die vorgegebenen Meinungen mit eigenen Worten wiedergegeben, oder wurden sie lediglich abgeschrieben? Wird zum Thema begründet Stellung genommen, d.h. werden Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen und werden Argumente begründet? Oder wurde einfach nur die eigene Meinung ohne Begründung geschrieben?*

Ist der Text sachlich? Oder werden nur ganz persönliche Ansichten vorgebracht? [TestDaf].

«Насколько хорошо представлена аргументативная часть? Переданы ли приведенные высказывания собственными словами, или просто воспроизводится текст задания? Высказывается ли аргументированная позиция по теме, т. е. взвешиваются ли плюсы и минусы и обосновываются ли аргументы? Или представлено лишь собственное мнение без его обоснования?

Представляет ли текст объективную аргументацию? Или представлены только очень личные взгляды?».

Такая вопросная форма позволяет продемонстрировать процесс оценки результатов максимально прозрачно: она совмещает перспективы экзаменуемого и экзаменатора, повышает степень участия самого кандидата в оценке результатов. Совмещение двух перспектив осуществляется благодаря использованию безагентивных пассивных структур, образующих в данном тексте прагматическую доминанту — в фокусе внимания находятся только действия и результаты действий.

При описании экзаменационных требований (компетенций) последовательно применяется не модус долженствования — «Вы должны уметь...», а модус ожидаемого или желаемого:

(7) *Sie möchten:*

- *zusammenhängende, klar strukturierte Texte schreiben und argumentieren;*
- *Ihre eigene Position adressatengerecht schriftlich formulieren, aber auch fremde Meinungen in eigenen Texten adäquat wiedergeben [TestDaf].*

«От Вас ожидается, что Вы:

- пишете связные, четко структурированные тексты и представляете аргументы;
- формулируете свою собственную позицию в письменной форме, соответствующей адресату, а также адекватно отражаете чужое мнение в своих собственных текстах».

Каким образом создается иной прагматический потенциал в приведенном высказывании? Как известно, модальный глагол *mögen* в повествовательных предложениях служит средством выражения желания говорящего или описывает желание третьих лиц, а в отношении адресата (второго лица в ситуации коммуникации) этот глагол используется почти исключительно в вопросительных структурах, которые могут представлять собой также и косвенное побуждение: «In der Sprache der Diskretion und Höflichkeit spielt der indirekte Konjunktiv des Modalverbs *mag* eine beträchtliche Rolle... (*mögen wir/mögen sie/mögen Sie*)». — «В языке, демонстрирующем сдержанное и вежливое поведение, конъюнктив глагола *mag* с его косвенным значением играет значительную роль» [Weinrich 1993: 307]. Употребление формы, используемой для косвенного побуждения, в повествовательном предложении позволяет, сохраняя «вежливую» дистанцию, представить требования как наличие желаемой компетенции.

Выбор одной из приведенных стратегий построения диалога в рамках текста связан с основной целью — максимальным учетом интересов адресата. И это — приоритетное требование современного немецкого образовательного дискурса. В ситуации, когда адресат заинтересован в получении однозначной инструкции, например в экзаменационных или учебных заданиях, особенно для начинающих, предпочтителен прямой речевой акт, а в ситуации рекомендаций используются косвенные речевые акты, позволяю-

шие устранить эффект непосредственного воздействия и продемонстрировать уважительное отношение к личному пространству адресата.

Заключение

Предложенные в теоретической литературе динамические модели текстуальности позволяют определить основные факторы текстопорождения, обуславливающие выбор той или иной стратегии построения диалогических отношений в тексте.

Построение диалогических отношений в текстах учебников немецкого языка отчетливо демонстрирует признак контекстуальности: являясь частью образовательного дискурса «Deutsch als Fremdsprache», он отражает сформулированные в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» принципы организации процесса изучения немецкого языка, в частности культурно и социально обусловленное требование прозрачного, эксплицитного и понятного для обучающегося, представления цели изучения языка в виде умения выполнить определенные речевые действия.

Диалогичность в жанре учебного пособия, предусматривающего взаимодействие трех участников образовательного процесса (авторов, обучающихся и обучающихся), реализуется в виде полилога с центральным участником — адресатом-обучающимся. Необходимость эксплицитного представления в тексте второго адресата, обучающего, особенно на ранних этапах изучения немецкого языка, вызывает трудности в выборе стратегий построения полилога. Дублирование ключевой информации при помощи разных по сложности языковых средств является одной из наиболее соответствующих коммуникативной ситуации стратегий при построении полилога. Центральная позиция адресата-обучающегося отражается в соблюдении его интересов, в частности в учете уровня владения языком и в эксплицитном представлении его перспективы.

Признак интенциональности проявляется в зависимости стратегии построения диалога с адресатом-обучающимся от основных прагматических целей коммуникативной ситуации. Если в учебном пособии диалог демонстрирует признаки вежливого, но прямого руководства, то в методических рекомендациях наблюдается стремление к максимальному «сохранению лица» адресата. Обобщая сделанные наблюдения, отметим, что в арсенале адресанта на-

ходятся языковые средства, позволяющие в зависимости от различных параметров коммуникативно-прагматической ситуации в высшей степени вариативно — эксплицитно или имплицитно, прямо или косвенно — выстраивать диалогические отношения с адресатом.

Источники иллюстративного материала

Akademie Deutsch — *Schmoll S., Schenk B., Bleiner S., Wirtz M., Glaser J.* Akademie Deutsch A 1+ Intensivlehrwerk Band 1. Ismaning: Hueber Verlag, 2019. 205 S.

Menschen A 1/1 — *Evans S., Pude A., Specht F.* Menschen A 1.1 Deutsch als Fremdsprache Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag, 2016. 105 S.

Menschen A 2/2 — *Breitsameter A., Glas-Peters S., Pude A.* Menschen A 2/2 Deutsch als Fremdsprache Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag, 2013. 112 S.

Sicher! C 1.1 — *Perlmann-Balme M., Schwal S., Matussek M.* Sicher! C 1.1. Deutsch als Fremdsprache Kursbuch und Arbeitsbuch Lektion 1–6. München: Hueber Verlag, 2019. 114 S.

TestDaf. URL: <https://www.testdaf.de/de/teilnehmende/der-digitale-testdaf/vorbereitung-auf-den-digitalen-testdaf/#c1687> (дата обращения: 25.03.2024).

Литература

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 425 с.

Гончарова Е.А. Еще раз о стиле как объекте современного языкознания // Текст — Дискурс — Стиль. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та экономики и финансов, 2003. С. 9–23.

Гончарова Е.А. Содержание и выражение диалогических отношений в текстах печатного интервью // Немецкая филология в Санкт-Петербургском университете. 2019. Вып. 8. С. 133–145.

Исследования по теории грамматики. Вып. 4: Грамматические категории в дискурсе / ред. В.А. Плунгян (отв. ред.), В.Ю. Гусев, А.Ю. Урманчиева. М.: Гнозис, 2008, 487 с.

Мандельштам О.Э. Автопортрет: Стихотворения 1908–1937 гг. Заметки о поэзии / ред.-сост. И.А. Курамжина. М.: Центр-100, 1995. 256 с.

Feilke H. Die pragmatische Wende in der Textlinguistik // Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter, Mouton, 2000, S. 64–82.

Gansel Ch., Jürgens, F. Textlinguistik und Textgrammatik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009. 270 S.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. URL: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i8.htm> (дата обращения: 25.03.2024).

Thun F. Sch. von. *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 2014. 320 S.

Weinrich H. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1993. 1111 S.

Zifonun G., Hoffmann L., Strecker B. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter, 1997. 2569 S.

References

Bahtin M. M. *The aesthetics of verbal art*. Moscow, Iskusstvo Publ., 1979. 425 p. (In Russian)

Feilke H. *Die pragmatische Wende in der Textlinguistik. Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband*. Berlin; New York, de Gruyter, 2000, S. 64–82.

Gansel Ch., Jürgens F. *Textlinguistik und Textgrammatik*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2009. 270 p.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Available at: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i8.htm> (accessed: 25.03.2024).

Goncharova E. A. Content and expression of dialogical relationships in printed interview texts. *German Philology in St. Petersburg State University*. 2019, iss. 8, pp. 133–145. (In Russian)

Goncharova E. A. Once again about style as an object of modern linguistics. *Text — Discourse — Style*. St. Petersburg, Izd-vo Sankt-Peterburgskogo universiteta ekonomiki i finansov Publ., 2003, pp. 9–23. (In Russian)

Mandel'shtam O. E. *Self-Portrait: Poems 1908–1937 Notes on poetry*. Comp. by I. A. Kuramzhina. Moscow, Tsentr-100 Publ., 1995. 256 p. (In Russian)

Research on the theory of grammar. Iss. 4: Grammatical categories in discourse. Ed. by V. A. Plungyan (ed.), V. Yu. Gusev, A. Yu. Urmanchieva. Moscow, Gnozis Publ., 2008. 487 p. (In Russian)

Thun F. Sch. von. *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Verlag, 2014. 320 p.

Weinrich H. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich, Dudenverlag, 1993. 1111 p.

Zifonun G., Hoffmann L., Strecker B. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, Walter de Gruyter, 1997. 2569 p.

Татьяна Юрьевна Смирнова

доцент кафедры немецкой филологии РГПУ им. А. И. Герцена,

кандидат филологических наук

Адрес: Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48

Tatjana Yu. Smirnova

Associate Professor of German Philology Department the Herzen State Pedagogical University of Russia,

Doctor of Philological Sciences

Address: 48, nab. r. Moiki, St. Petersburg, 191186, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2241-4015>

E-mail: tansmi53@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12 марта 2024 г.

Принята к публикации 26 апреля 2024 г.