



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

<https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-3-52-64>

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ИНТЕНЦИЙ ПОРИЦАНИЯ И ПОХВАЛЫ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В.М. Глушак

v.glushak@my.mgimo.ru

Ю.Э. Мюллер

j.mueller@my.mgimo.ru

*Московский государственный институт международных отношений (Университет)
МИД России (Москва, Россия)*

М. Ковач

marina.zarudko@uni-due.de

Университет Дуйсбург-Эссен (Дуйсбург, Эссен, Германия)

Аннотация: Настоящая статья посвящена рассмотрению особенностей немецкоязычного педагогического дискурса, в частности устной речи учителя. Педагогический дискурс как вид институционального дискурса характеризуется ярко выраженным культурным компонентом, связанным с различиями образовательных систем, традиций и современных практик коммуникативного взаимодействия между педагогами и обучающимися. Целью исследования является анализ оценивающих и содействующих стратегий педагога, реализующихся в речевых актах порицания и похвалы. Материалом исследования служат речевые средства на немецком языке, рекомендуемые учителям для использования на занятиях в немецких школах. Для тематической дифференциации объектов похвалы и порицания учащихся был применен метод контекстуального анализа, затем с помощью процедуры выявления интенций учителя были разграничены речевые акты похвалы и порицания. Анализ грамматико-синтаксического построения высказываний позволил определить языковые средства реализации похвалы и порицания в немецкоязычном учительском дискурсе, а также выявить корпус языковых средств, основной функцией которых является увеличение или уменьшение смысловой и эмоциональной значимости компонентов высказывания.

Ключевые слова: немецкоязычный педагогический дискурс, оценивающие стратегии учителя, речевые акты, интенции порицания и похвалы.

Для цитирования: Глушак В.М., Мюллер Ю.Э., Ковач М. (2021). Вербализация интенций порицания и похвалы в немецкоязычном педагогическом дискурсе. *Дискурс профессиональной коммуникации*. 3(3), С. 52–64. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-3-52-64>

1. ВВЕДЕНИЕ

Особенности педагогического дискурса неоднократно становились объектом исследования в работах отечественных и зарубежных лингвистов. Исследуя характеристики образовательного дискурса в средней школе США, С. С. Беркнер и Б. В. Пеньков выделяют его разновидности: школьно-административный, учительский и ученический, – и отмечают, что образовательный дискурс включает такие разностилевые элементы, как разговорная речь, общелитературный язык, профессиональный язык педагогов и официально-бюрократический стиль школьной администрации [Беркнер, Пеньков, 2003, с. 40]. Б. В. Пеньков отмечает, что учительский дискурс характеризуется большей дифференциацией, в связи с многообразием ситуаций и целей речевой деятельности учителя. Исследователь проводит различие между устной формой речи (урок, консультация, беседа) и произносимой письменной речью (лекция, доклад) [Пеньков, 2009, с. 64]. Отмечается, что важной составляющей учительского дискурса являются стратегии поведения учителя во время урока, направленные, например, на поддержание дисциплины, а также на выражение позитивного отношения к ученикам и похвалы. Устная речь учителя характеризуется наличием разговорной лексики с вкраплениями фамильярной [Пеньков, 2010, с. 18].

Несмотря на выделение различных подвидов, исследователи едины во мнении относительно того, что педагогический дискурс имеет институциональную природу. В рамках данного дискурса педагоги как представители общественного института призваны обучать и воспитывать подрастающее поколение [Карасик, 2002]. Отмечая важную роль личностного компонента в педагогическом дискурсе, В. И. Карасик указывает на лингвокультурные различия данного компонента в образовательных системах разных стран на примере США и России. Автор также анализирует коммуникативное взаимодействие в рамках педагогического дискурса и выделяет объясняющую, оценивающую, контролирующую, содействующую и организующую стратегии [Ibid., с. 213], не вдаваясь, однако, в детали их языковой реализации.

В соответствии с целями настоящего исследования остановимся подробнее на оценивающей стратегии педагога, которая включает в себя речевые акты похвалы и порицания. При этом мы опираемся на положение о том, что в педагогическом дискурсе необходимо нивелировать языковую асимметрию положительной и отрицательной оценки, заключающуюся в том, что в естественном языке преобладают слова с отрицательным оценочным значением [Скворцова, 2014, с. 342]. В целях обеспечения эффективности коммуникации учителя и ученика необходимо разграничивать оценивание выполнения учебных задач и оценку личности обучаемого, чтобы не задеть его чувство собственного достоинства. По этой причине в учебных заведениях США и Великобритании не практикуется публичное порицание. В. И. Карасик связывает процесс критического обсуждения результатов работы обучаемых с оценочными стереотипами, характеризующимися стандартным набором признаков, например, определенный алгоритм и оформление решения задачи. Кроме того, оценочные стереотипы могут затрагивать и систему ценностей адресата, таких как умение подчиняться общим правилам и контролировать свое поведение. Разграничивая оценивающую и содействующую стратегии, автор отмечает, что последняя исходит из постулата безусловного положительного отношения к адресату с целью формирования оптимальных условий для

развития личности [Карасик, 2002, с. 213].

Стратегический аспект взаимодействия педагога и учеников неоднократно рассматривался в лингвопрагматических исследованиях. Так, например, М. Ю. Олешков, рассматривая лингвопрагматические аспекты дидактической коммуникации, классифицирует стратегии педагогического дискурса в соответствии с их целями и выделяет информационно-аргументирующую, манипулятивно-консолидирующую, экспрессивно-апеллятивную и контрольно-оценочную стратегии. Экспрессивно-манипулятивная стратегия включает в себя такие тактики, как формирование эмоционального настроения (комплимент) и дискредитация (оскорбление, насмешка, осуждение), в то время как оценочная стратегия объединяет тактики оценки усвоения материала, поведения и отношения к учебе и эмотивной оценки – похвалы или порицания [Олешков, 2006].

В исследованиях по проблемам педагогического дискурса отмечаются различия в вербальном поведении преподавателей из различных лингвокультурных общностей. Так, Е. В. Ковалева и О. А. Рыжкина исследуют речь англоязычных и русскоязычных преподавателей английского языка в русскоязычной аудитории и констатируют значительные расхождения в коммуникативном поведении данных групп преподавателей. В частности, чтобы похвалить и ободрить студентов, англоязычные преподаватели используют экспрессивные лексические единицы и речевые формулы, характеризующие хорошо выполненное задание. Русскоязычные преподаватели чаще прибегают к положительной характеристике самого студента, хорошо справившегося с заданием. Делая критические замечания, англоязычные преподаватели предпочитают более мягкие и обтекаемые формы высказываний, в то время как русскоязычные преподаватели высказывают критику более прямо и категорично. В целом, для англоязычных преподавателей характерен более индивидуальный и партнерский подход к студентам, что проявляется, в частности, в применении тактик похвалы и порицания, не задевающих чувство собственного достоинства обучаемых [Ковалева, Рыжкина, 2009].

К похожим выводам приходит Л. М. Осинковская [Осинковская 2012], проанализировавшая особенности педагогического дискурса в русской и американской лингвокультурах. Автор отмечает традиционность официальных отношений между российскими учителями и учениками и противопоставляет этому сочетание вежливости общения и коммуникативного демократизма, свойственных американскому педагогическому дискурсу. Следует отметить, что личность обучающего и способы взаимодействия с обучающимися зачастую является определяющим фактором мотивации в учебе [Ibid., с. 157]. В связи с этим стоит обратить внимание на исследование Минны Майяла, которая в результате опросов финских студентов, изучающих немецкий язык в качестве второго иностранного языка, приходит к выводу, что одним из главных мотивирующих или демотивирующих факторов является личность преподавателя и его коммуникативное поведение [Maijala, 2012].

Одним из важных аспектов коммуникативного взаимодействия в рамках педагогического дискурса, выявленным в исследованиях педагогического дискурса, является категоричность/некатегоричность речевого поведения преподавателя [Becker-Mrotzek, 1993; Spiegel, 2006]. В частности, Ф. Фанг и Р. Фройденберг-Финдайзен, описывая типы ошибок китайских студентов, изучающих немецкий язык, предостерегают преподавателей от категоричных формулировок при оценке результатов работы студентов и исправлении ошибок, так как это снижает мотивацию студентов и подрывает их веру в собственные силы [Fang, Freudenberg-Findeisen, 2019].

Таким образом, в научной литературе по вопросам педагогического дискурса подробно

разработаны теоретические основания этого вида дискурса, выделены и проанализированы коммуникативные стратегии, отдельные тактики и виды речевых актов учителей. Исследователи отмечают важную роль личностного и эмоционального компонента коммуникативного поведения педагога и выявляют его характерные признаки в различных культурах, анализируют особенности национальных педагогических дискурсов в сопоставительном аспекте.

Цель настоящего исследования состоит в рассмотрении оценивающих и содействующих стратегий учителя, реализуемых в речевых актах похвалы и порицания в рамках немецкоязычного педагогического дискурса.

2. МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Материалом исследования послужил сборник коммуникативных ситуаций речевого взаимодействия учителя и учеников „Unterrichtssprache Deutsch“ [Butzkamm, 2011], в котором содержатся речевые средства и клише учителя на немецком языке, рекомендуемые для использования на занятиях в немецких школах. Для лингвистического анализа было отобрано около 250 примеров, которые отвечают интенциям учителя, направленным на похвалу или порицание учащихся.

На основе метода контекстуального анализа отобранных речевых образцов была осуществлена тематическая дифференциация объектов похвалы и порицания учащихся, а с помощью процедуры выявления интенций учителя были разграничены речевые акты похвалы и порицания. Анализ грамматико-синтаксического построения речевых актов позволил определить типичные языковые средства реализации похвалы и порицания в немецкоязычном учительском дискурсе.

Для определения степени воздействующего потенциала похвалы или порицания, выражаемых учителем в адреса ученика, применялся метод компонентно-смыслового анализа лексем с семантикой градации действий и признаков.

3. РЕЗУЛЬТАТЫ И ДИСКУССИЯ

3.1. Вербализация интенций порицания учащихся

Анализ коммуникативных ситуаций речевого взаимодействия учителя и учеников в немецких школах показал, что порицание учителем представляет собой важный аспект воспитательного процесса и может быть направлен на различные виды деятельности учеников. Прежде всего, порицание является реакцией на неудовлетворительные результаты и качество ответов или игнорирование учениками процесса учебной деятельности, а также на отклоняющееся от общепринятых стандартов поведение обучающихся на уроках.

Приводя отрицательный отзыв на устный ответ ученика, учитель может указать на низкое качество ответа, при этом учитель старается избегать абсолютной категоричности своих высказываний. Исправления ошибок должны мотивировать учащихся и давать им правильную модель [Westdörp, 2010, p. 4]. С этой целью используются средства эпистемической модальности – частицы *doch noch*, *schon mal*, *nicht so*, *ein paar*. Целям снижения категоричности могут служить также сравнительные конструкции *nicht so gut wie das letzte Mal* и литота, сконструированная на базе отрицания противоположного, употребляемая для смягчения обозначаемого качества или свойства *nicht so besonders / nicht so toll* (вместо *schlecht*),

например:

Das habt ihr schon mal besser gemacht.

Das ist nicht so gut wie das letzte Mal.

Das war nicht so besonders / nicht so toll.

Das muss doch noch besser gehen.

Da sind noch ein paar Schwierigkeiten / Probleme mit ...

Смягчая категоричность своего порицания, учитель также может подбодрить учеников, высказывая надежду на то, что ответ будет лучше, и использует для этого модальные глаголы и временные формы со значением будущего:

Der nächste Versuch wird hoffentlich besser.

Ihr sollt nicht raten, sondern genau überlegen.

Воздействующий потенциал порицаний учителя связан с категорией градации – увеличением или уменьшением смысловой и эмоциональной значимости компонентов высказывания. Так, например, при оценивании работ учащихся учитель указывает на отдельные ошибки и степень их серьезности, производя градацию ошибок с помощью синонимов к слову *Fehler* (*Versehen, Schnitzer*), прилагательных в роли определения (*leicht, klein, schwer, grob* и т.д.) и глаголов в переносном значении (*stecken, wimmeln*):

Das ist ein Versehen / ein Schnitzer.

Das ist ein leichter / kleiner / mittelschwerer / schwerer / grober / schlimmer Fehler.

Die Arbeit ist fehlerhaft / voller Fehler / steckt voller Fehler / wimmelt von Fehlern.

Учитель прибегает к выражению высокой степени категоричности лишь в случае стабильно плохих результатов и неудовлетворенности качеством работы учащегося, используя для реализации интенции порицания модальные слова и выражения с усилительной семантикой *sehr, völlig, einfach nicht, gar nicht, nicht ausreichend*, лексемы со значением разочарования (*lässt zu wünschen übrig, enttäuscht, nicht zufrieden, unakzeptabel*):

Ich bin von deiner Arbeit ziemlich enttäuscht.

Deine Leistungen lassen sehr zu wünschen übrig.

Unter dem Strich sind deine Leistungen einfach nicht ausreichend.

Das ist einfach unakzeptabel.

Ich bin mit deiner Leistung gar nicht zufrieden.

Das ist völlig daneben.

Для выражения полного недовольства результатами учебной деятельности учитель может нарушить максимы вежливости и требования институциональной коммуникации, прибегнув к разговорным фразеологизмам (*keinen blassen Schimmer haben; unter aller Kanone*) и даже инвективам (*Blödsinn*):

Du hast keinen blassen Schimmer.

Deine Arbeit war unter aller Kanone.

Das ist totaler Blödsinn.

Нарушение принципов вежливости, сформулированных Р. Лакоффом, имеет место в случае, когда учитель обращает внимание учеников на то, что низкое качество ответов может быть вызвано ленью, небрежностью, невнимательностью или отсутствием концентрации. В частности, такие высказывания идут вразрез с правилом прагматической компетенции «Обращайся так, чтобы собеседник чувствовал себя с Вами комфортно – будьте дружелюбными!» [Lackoff, 1973, p. 303]. В следующих высказываниях учитель указывает на отсутствие прилежания, используя отрицание как способ выражения недостаточности (*nicht sehr viel, nicht besonders*), а также наречия, местоимения и частицы для смягчения или,

наоборот, усиления категоричности (*etwas, wirklich zu*):

Da hast du dir nicht sehr viel Mühe gegeben.

Du hast dich nicht besonders angestrengt.

Du tust wirklich zu wenig in der letzten Zeit.

Du bist in der letzten Zeit etwas faul gewesen.

Высказывая пожелание быть более прилежными, учитель часто использует различные речевые средства, общей особенностью которых является использование сравнительной степени наречия *viel (mehr)* и прилагательных *gut (besser)* и *eifrig (eifriger)*, например:

Du musst ein bisschen mehr üben.

Du musst dich mehr anstrengen.

Du musst dir wirklich mehr Mühe geben.

Du solltest dich wirklich mehr zusammenreißen, wenn du deine gute Note behalten willst.

Du musst die Vokabeln besser lernen.

Du könntest schon etwas eifriger bei der Sache sein.

Если учитель не использует каких-либо средств эпистемической модальности, то его высказывание отличается высокой степенью категоричности, как в следующих примерах, в которых учитель, говоря о небрежности учащихся, не использует средства смягчения для лексем с семантикой ущербности действий (*nachlässig, schluderig, nicht sorgfältig, schludern*). Более того, он использует модальные слова (*zu, sehr*) для подчеркивания своего недовольства действиями учеников:

Du nimmst das zu leicht.

Du hast sehr nachlässig / nicht besonders sorgfältig / (ugs.) schluderig gearbeitet.

Wenn du weiter so schluderst, bin ich gespannt, ob es mit deiner Versetzung klappt.

При указании на отсутствие концентрации учитель сравнивает невнимательность ученика с мечтаниями (*Gedanken... nicht bei der Arbeit*) или даже сном (*aufwachen!*), или, наоборот, называет ученика непоседой, используя прецедентный феномен *Zappelphilipp*, представляющий собой непоседливого и вертлявого персонажа известной детской книги:

Du musst besser aufpassen.

Du träumst Tom, aufwachen!

Ihr seid mit euren Gedanken nicht bei der Arbeit.

Du bist ein richtiger Zappelphilipp!

Важным аспектом на каждом уроке является требование поддерживать дисциплину – не опаздывать, не разговаривать громко, не мешать другим ученикам, не перебивать друг друга и т.п. Делая замечания по поводу дисциплины, учитель в некоторых случаях использует инфинитив в роли императива. При отсутствии эпистемических средств такие высказывания характеризуются высокой степенью категоричности и выражают крайнее недовольство и раздраженность говорящего:

Nicht abschreiben!

Nicht reden!

Nicht vorsagen!

Nicht durcheinander reden!

Использование повелительной конструкции в форме повествовательного предложения с модальным глаголом *sollen* также является выражением категоричного требования следовать установленным правилам:

Ihr sollt nicht alle auf einmal reden.

Ihr sollt die anderen aussprechen lassen.

Ihr sollt den anderen nicht ins Wort fallen.

Разговорные, эмоционально окрашенные слова (*herumalbern, herumkaspern, herumkramen*), а также слова с уничижительным для адресата смыслом однозначно говорят в пользу того, что учитель находится в состоянии высокой степени раздражения:

Hört endlich auf, herumzualbern / herumzukaspern.

Seid doch nicht so albern.

Hör endlich auf, in deiner Tasche herumzukramen.

В то же время косвенные речевые акты несколько снижают категоричность высказывания. Говоря ученику «Я не глухой» или «Ты мешаешь другим», учитель призывает его не выкрикивать свои ответы и намекает на то, что он может помешать другим и, соответственно, должен вести себя более дисциплинированно:

Ihr braucht die Antworten nicht zu rufen, ich bin nicht schwerhörig.

Du störst die anderen.

Несомненно, шум является одним из самых раздражающих факторов на уроке, поэтому речевые средства для призыва учащихся к соблюдению тишины весьма разнообразны. Учитель может констатировать, что в классе царит шум, мешающий нормальной работе, при этом используются лексемы *Lärm, Krach, laut*:

Was ist denn das für ein Lärm?

Müsst ihr solchen Krach machen?

Macht nicht so viel Lärm / Krach.

Ihr seid so laut, man versteht sein eigenes Wort nicht mehr!

Учитель требует соблюдения тишины на уроке, используя лексемы *Ruhe, Aufmerksamkeit, leise* и наречия, местоимения и прилагательные, обозначающие степень тишины *ein bisschen, etwas mehr, absolut*:

Etwas mehr Ruhe, damit wir anfangen können.

Darf ich um etwas Ruhe bitten?

Ich warte darauf, dass hier endlich Ruhe ist!

Wir fangen nicht eher an, als bis ihr ruhig seid.

Absolute Ruhe bitte, damit wir weiterarbeiten können!

Darf ich um Aufmerksamkeit bitten?

Geht das ein bisschen leiser? Da fallen einem ja die Ohren ab!

Косвенные речевые акты позволяют разнообразить способы выражения призывов к тишине и в сочетании с иронией и парадоксальностью высказывания (*С вашего разрешения; для разнообразия послушайте меня*) усилить их воздействие:

Darf ich – mit eurer Erlaubnis – anfangen?

Könntet ihr zur Abwechslung auch einmal mir zuhören? Danke für eure Aufmerksamkeit!

Частым нарушением дисциплины, вызывающим нарекания, являются также опоздания. Наряду с нейтрально окрашенным указанием на частые опоздания ученика с применением сочетания смягчающего модального слова *mal* и наречия *wieder*, учитель может выразить высокую степень недовольства, используя, например, разговорные лексемы (*trödeln*) или обвиняя опоздавшего в обмане или лжи относительно истинной причины опоздания:

Du bist mal wieder zu spät.

Ihr kommt aus der Turnhalle? Erzählt mir keine Geschichten, ihr habt getrödel.

3.2. Вербализация интенций похвалы учащихся

Важным аспектом коммуникативного взаимодействия учителя и учеников в немецкоязычных школах является также похвала со стороны учителя. Так же, как и порицание, похвала может быть направлена на отдельные формы деятельности и поведение учеников. Как правило, похвала направлена на качество устных ответов или результаты письменных работ, затрагивая такие аспекты, как креативность идей, точность формулировок или удачную аргументацию. Похвала может относиться также к прилежанию обучающихся и их социальным компетенциям.

Характеризуя неполный ответ или ответ, содержащий ошибки, учитель в некоторых случаях предпочитает лишь косвенно указать на несовершенства, подчеркивая прогресс учащегося. При этом используются такие языковые средства, как наречия со значением градации *fast, ein wenig, viel, wesentlich* в сочетании с прилагательными и фразеологизмами, представляющими собой концептуальные метафоры направления, например *auf dem richtigen Weg*:

Diesmal war es fast richtig.

Das war schon ein wenig / viel / wesentlich besser.

Du bist auf dem richtigen Weg.

В случае совершенно правильного ответа учитель использует различные градации прилагательного *richtig (ganz, vollkommen)*, прибегает к словосложению с компонентом *gold-*, придающим номинации концептуально-метафорическое значение «отличный», «превосходный», а также использует контекстуальные синонимы, например:

Richtig. So ist es ganz richtig / vollkommen richtig. Da liegst du goldrichtig.

Genau. Stimmt (vollkommen).

Для оценки качества ответа или письменной работы учитель может применять прилагательные со значением «отличный», «исключительный», а также градуатор *mit Abstand* и существительное *Spitze* в переносном значении «превосходно»:

Wunderbar! Ausgezeichnet! Einwandfrei!

Das ist eine hervorragende Antwort / mit Abstand die beste Antwort.

Das ist eine gelungene / großartige / vorzügliche / ausgezeichnete Arbeit.

Das ist Spitze!

Учитель может похвалить не только ответ или письменную работу, но и самого ученика и отметить его прогресс в изучении предмета, улучшение результатов, используя прилагательные различной градации *gute, enorme*, наречие с функцией усиления *rundherum*, прилагательное *dick* в переносном значении и эмоционально окрашенные прилагательные *erstaunliche, erfreuliche*, существительные *Anerkennung, Glückwunsch*, фразеологизм *Spaß machen*, выражающие радость, удовлетворение и восхищение преподавателя успехами ученика, например:

Du machst gute / enorme / erstaunliche / erfreuliche Fortschritte. Weiter so!

Ein dickes Lob für dich.

Meine Anerkennung! Mein Glückwunsch!

Ich bin mit deinen Leistungen rundherum zufrieden.

Es macht Spaß, wenn man eine so gute Arbeit in die Hand bekommt.

Для похвалы ответа ученика учитель может использовать косвенные речевые акты, выражающие не только правильность, но и предельную точность ответов, что может свиде-

тельствовать о хорошей и целенаправленной подготовке ученика к уроку, например:

Das ist genau das, was ich hören wollte.

Besser hätte ich es auch nicht sagen können!

Учитель может не только выразить общую похвалу успехов ученика, но и выделить отдельные аспекты его ответа, такие, как отсутствие ошибок, креативность и оригинальность идей, точность формулировок и убедительность аргументации. Так, в анализируемом корпусе для похвалы письменной работы или устного ответа, не содержащих ошибок, выявлены прилагательные с семантикой безошибочности, безупречности, такие как *fehlerfrei*, *einwandfrei*, а также усилительные элементы, как, например, прилагательное *einzig*:

Die Arbeit ist fehlerfrei / einwandfrei.

Du hast keinen einzigen Fehler gemacht.

Прилагательные *interessant*, *bemerkenswert*, *vortrefflich*, *treffend*, *eigen* характеризуют идеи ученика как оригинальные и заслуживающие внимания, как в следующих примерах:

Deine Beispiele sind interessant / treffend gewählt.

Das ist eine bemerkenswerte / vortreffliche Idee.

Erfreulich war, / dass sie auch eigene Vorschläge einbrachte.

Похвала, направленная на стройность и ясность формулировок, выражается соответствующими прилагательными *sehr schön und klar*, а также с помощью фразеологизмов *auf den Punkt bringen* и *den Nagel auf den Kopf treffen*:

Sie haben das sehr schön und klar formuliert.

Sie haben die Sache auf den Punkt gebracht.

Das trifft den Nagel auf den Kopf.

Для характеристики аргументации учащихся как разумной и убедительной в анализируемом корпусе учитель нередко прибегает к причастию *überzeugend* и прилагательным *klug* и *vernünftig*, усиливая их значение наречием *sehr*:

Das klingt überzeugend.

Ich finde, du hast da sehr klug argumentiert.

Was du sagst, hört sich sehr vernünftig an.

4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ речевого поведения учителей немецких школ на занятиях показал, что для реализации интенций порицания и похвалы учащихся используется обширный корпус языковых средств, основной функцией которых является градуирование, т.е. увеличение или уменьшение смысловой и эмоциональной значимости компонентов высказывания. Для реализации обозначенной функции используются не только наречия степени действия, но и другие номинации – существительные, прилагательные и причастия, которые выступают как концептуальные метафоры ВЫШЕ – НИЖЕ, ДАЛЬШЕ – БЛИЖЕ, БОЛЬШЕ – МЕНЬШЕ, ПОЛНО – ПУСТО и другие. Целенаправленное использование учителем номинаций отсылает учащихся к концептуальным метафорам в виде обозначенных оппозиций и заставляет их ассоциировать свои неудачи и успехи с одним из полюсов оппозиции. В случае с порицанием работы учеников учитель старается так организовать свое речевое поведение, чтобы создать контраст между оценкой учебной деятельности учащихся и имеющимися представлениями об успешной учебе. При этом учитель выражает свою эмоциональную подавленность,

связанную с недостаточными успехами учеников. Высказывая похвалу, учитель так подбирает языковые средства, чтобы с их помощью указать на соответствие ответов и поведения учеников принятым нормам и продемонстрировать свое эмоциональное удовлетворение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беркнер С.С., Пеньков Б.В. Лексико-семантическая специфика субъязыка школы (на материале языка американской школы) // Филологические науки в МГИМО. Вып. 14. М.: МГИМО (У), 2003. С. 40-50.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
3. Ковалева Е.В., Рыжкина О.А. Обучение иностранным языкам через призму межкультурного профессионального общения // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. Том 7, выпуск 1. С. 78-83
4. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса. Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. социально-пед. акад. 2006.
5. Осинская Л.М. Особенности педагогического дискурса в русской и американской лингвокультурах // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 154-163.
6. Пеньков Б.В. Дифференциация институционального дискурса: образовательный дискурс // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. 2009. № 4. С. 63-68.
7. Пеньков Б.В. Признаки институционального дискурса: образовательный дискурс // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. 2010. № 3. С. 15-22.
8. Сковорова Е.В. Несимметричность положительных и отрицательных языковых оценок в языке и при его функционировании в речи // Известия Тульского государственного университета. 2014. № 1. С. 342-347.
9. Becker-Mrotzek M. Kommunikation und Sprache in Institutionen. Ein Forschungsbericht zur Analyse institutioneller Kommunikation. Teil IV: Arbeiten zur schulischen Kommunikation // Deutsche Sprache. 1993. № 3. S. 264-282.
10. Butzkamm W. Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. Ismaning: Hueber Verlag. 2011.
11. Fang F., Freudenberg-Findeisen R. Wie verarbeiten Lernende Dozentenfeedback und welches Feedback ist für Lernende effektiv? Eine empirische Untersuchung zum Feedback-Verarbeitungsprozess und zu Feedback-Effekten // Info DaF. 2019. № 46 (2). S. 256-286.
12. Lackoff R. The logic of politeness, or, minding your p's and q's // Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society (CLS 9): April 13-15. Chicago: Chicago Linguistic Society. 1973. 292-305.
13. Maijala M. Kernkompetenzen der Lehrpersönlichkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwischen Anspruch und Wirklichkeit // Info Daf. 2012. № 4. S. 479-498.
14. Spiegel C. Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. 2006.
15. Westdörp A. Möglichkeiten des gezielten Einsatzes der Lehrersprache in kontextoptimierten

Lernsituationen zum sprachfördernden Unterricht // Sprachheilarbeit. 2010. № 1. S. 2-8.

REFERENCES

1. Berkner, S.S., Pen'kov, B.V. (2003). Leksiko-semanticheskaya specifika sub'yazyka shkoly (na materiale yazyka amerikanskoj shkoly) [Lexical and semantic specificity of the sublanguage of a school (using the language of an American school)]. *Filologicheskie nauki v MGIMO*, 14, 40-50 (in Russian).
2. Karasik, V.I. (2002). *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs* [The linguistic circle: identity, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena (in Russian).
3. Kovaleva, E.V., Ryzhkina, O.A. (2009) Obuchenie inostrannym yazykam cherez prizmu mezhhul'turnogo professional'nogo obshcheniya [Foreign language teaching through the prism of intercultural professional communication]. *Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhhul'turnaya kommunikaciya*, 7 (1), 78-83 (in Russian).
4. Oleshkov, M.Yu. (2006). *Modelirovanie kommunikativnogo processa* [Modelling the communication process]. Nizhnij Tagil: Nizhnetagil'skaya gosudarstvennaya social'no-pedagogicheskaya academia (in Russian).
5. Osinovskaya, L.M. (2012) Osobennosti pedagogicheskogo diskursa v russkoj i amerikanskoj lingvokul'turah [Peculiarities of pedagogical discourse in Russian and American linguistic cultures]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhhul'turnaya kommunikaciya*, 1, 154-163 (in Russian).
6. Pen'kov, B.V. (2009). Differenciaciya institucional'nogo diskursa: obrazovatel'nyj diskurs [Differentiating institutional discourse: educational discourse]. *Vestnik RUDN. Seriya Lingvistika*, 4, 63-68 (in Russian).
7. Pen'kov, B.V. (2010) Priznaki institucional'nogo diskursa: obrazovatel'nyj diskurs [Features of institutional discourse: educational discourse]. *Vestnik RUDN. Seriya Lingvistika*, 3, 15-22 (in Russian).
8. Skvortsova, E.V. (2014). Nesimmetrichnost' polozhitel'nyh i otricatel'nyh yazykovyh otsenok v yazyke i pri ego funkcionirovanii v rechi [The asymmetry of positive and negative linguistic evaluations in language and when it functions in speech]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 1, 342-347 (in Russian).
9. Becker-Mrotzek, M. (1993). Kommunikation und Sprache in Institutionen. Ein Forschungsbericht zur Analyse institutioneller Kommunikation. Teil IV: Arbeiten zur schulischen Kommunikation [Communication and Language in Institutions. A research report on the analysis of institutional communication. Part IV: Work on school communication]. *Deutsche Sprache*, 3, 264-282 (in German).
10. Butzkamm, W. (2011). *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler* [German as a Language of Instruction. Words and phrases for teachers and students]. Ismaning: Hueber Verlag (in German).
11. Fang, F., & Freudenberger-Findeisen, R. (2019). Wie verarbeiten Lernende Dozentenfeedback und welches Feedback ist für Lernende effektiv? Eine empirische Untersuchung zum Feedback-Verarbeitungsprozess und zu Feedback-Effekten [How do learners process instructor feedback and what feedback is effective for learners? An empirical study on feedback processing and feedback effects]. *Info DaF*, 46 (2), 256-286 (in German).
12. Lackoff, R. (1973). The logic of politeness, or, minding your p's and q's. *Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society (CLS 9): April 13-15* (pp. 292-305). Chicago:

- Chicago Linguistic Society.
13. Maijala, M. (2012). Kernkompetenzen der Lehrpersönlichkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwischen Anspruch und Wirklichkeit [Core competences of the teaching personality in teaching German as a foreign language between aspiration and reality]. *Info Daf*, 4, 479-498 (in German).
 14. Spiegel, C. (2006). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution* [Teaching as interaction. Conversation-analytical studies on the communicative tension between teachers, pupils and institution]. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung (in German).
 15. Westdörp, A. (2010). Möglichkeiten des gezielten Einsatzes der Lehrersprache in kontextoptimierten Lernsituationen zum sprachfördernden Unterricht [Possibilities of the targeted use of teacher language in context-optimised learning situations for language-promoting teaching]. *Spracheitarbeit*, 1, 2-8 (in German).

VERBALISATION OF CRITICISM AND PRAISE INTENTIONS IN GERMAN-LANGUAGE PEDAGOGICAL DISCOURSE

Vasiliy M. Glushak

v.glushak@my.mgimo.ru

Julia E. Mueller

j.mueller@my.mgimo.ru

*MGIMO University (Moscow State Institute of International Relations)
(Moscow, Russia)*

Marina Kovac

marina.zarudko@uni-due.de

University Duisburg-Essen (Duisburg, Essen, Germany)

Abstract: The paper deals with the peculiarities of the German-language pedagogical discourse, in particular teachers' oral speech. Pedagogical discourse as a type of institutional discourse is characterised by a pronounced cultural component related to the differences in educational systems, traditions and modern practices of communicative interaction between teachers and students. The aim of the study is to analyse teachers' evaluative and facilitative strategies which are implemented in the speech acts of criticism and praise. The examples under review are borrowed from German-language speech resources that teachers in German schools are recommended to use in class. To thematically differentiate between the objects of praise and criticism of students the article is based on contextual analysis, which helps to describe the speech acts of praise and censure, using the procedure of detecting teachers' intention. The analysis of the grammatical and syntactic construction of the utterances makes it possible to determine the linguistic means of implementing praise and criticism in the German-language teacher discourse and to identify the corpus of linguistic means whose main function is to increase or decrease the seman-

tic and emotional significance of the utterance components.

Key words: German-language pedagogical discourse, teachers' evaluation strategies, speech acts, criticism and praise intentions.

How to cite this article: Glushak V.M., Mueller J.E., Kovac M. (2021). Verbalisation of Criticism and Praise Intentions in German-Language Pedagogical Discourse. *Professional Discourse & Communication*, 3(3), pp. 52–64. (in Russian). <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-3-52-64>

About the authors:

Vasiliy M. Glushak is Dr. Sci. (Philology), professor in the Department of the German language at MGIMO University (Russia).

Julia E. Mueller is Cand. Sci. (Philology), associate professor in the Department of the German language at MGIMO University (Russia).

Marina Kovac, PhD is research assistant in the Department of Foreign Languages, Institute for Optional Studies at the University of Duisburg-Essen (Germany).