



УДК 811.161.1'42
ББК 81.0

ТИПОЛОГИЯ ДИДАКТЕМ КАК ЕДИНИЦ ИНОЯЗЫЧНОГО ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Копылова Виктория Викторовна

Кандидат педагогических наук, профессор, докторант кафедры иностранных языков
Волгоградского государственного аграрного университета,
руководитель сектора германских языков издательства «Просвещение»
prosv@prosv.ru
3-й проезд Марьиной Рощи, 41, 127521 г. Москва, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматриваются особые единицы трансляции инокультурного и иноязычного знания в рамках процесса обучения и образования – дидактем. Дается определение выделенного типа знака, характеризуются типы дидактем в русле принципов лингвосемиотического подхода к описанию дидактической коммуникации; параллельно выявляются функции соответствующего типа дискурса – лингводидактического. Определяется место лингводидактического дискурса среди прочих, претендующих на терминологическое первенство в научно-образовательном пространстве коммуникации.

Производится типологизация выявленных знаков – дискурсивных единиц, устанавливаются закономерности их структурной взаимосвязи. Выделены три обширных гипертипа дидактем – невербальные (сугубо семиотические) дидактем, вербальные (лингвосемиотические) дидактем и этносоциокультурные дидактем, носящие вербально-невербальный характер (дидактем-этнем). Каждый гипертип включает в себя группу типов дидактем, каждая из которых состоит из единиц разной степени функциональности, отвечающих за исполнение значимых инструктивных действий и актуализируемых в дискурсе как знаки, символы, иконы и эмблемы; знаки и номинации разных уровней языка и речи; знаки и номинации этно- и социокультурного характера.

Ключевые слова: дискурс, дидактема, лингводидактика, лингвосемиотика, коммуникация, типология, трансляция, функция.

Как известно, трансляция знаний и опыта внутри человеческого сообщества от одного его члена к другому базируется на семиотических основаниях, что давно доказано онтологией. В этой связи Ю.М. Лотман, ис-

следуя семиотические характеристики текста как продукта общения и изучая историю вопроса, сослался на Аристотеля и К. Маркса: «Прочитывая в самом начале “Критики политической экономии” слова Аристотеля о

том, что «пользование каждым объектом владения бывает двоякое: ... в одном случае объектом пользуются для присущей ему цели назначения, а в другом случае – для неприсущей ему цели назначения», Маркс сразу же определял неизбежность знакового посредничества при обмене, семиотизации коммуникационного процесса» [13, с. 146].

Данное обстоятельство заставляет более внимательно посмотреть на знаки, участвующие в таком посредничестве, равным образом как и на то, какие функции эти знаки исполняют, актуализируясь в коммуникативном процессе. В случае с интеракцией, имеющей целью передать знание, обучить и научить, сформировать компетенции и определенные навыки в какой-то из областей знания, важно также выявить функции самого процесса посредничества, то есть функции соответствующего дискурса, в который знаки, «несущие на себе обязанность» передачи информации обучающего плана, погружены.

Таким образом, в задачи статьи входит, во-первых, выявить функции такого типа дискурса, во-вторых, определить те знаковые единицы, которые в данном дискурсе эту функцию исполняют; наконец, в-третьих, типологизировать выявленные знаки – дискурсивные единицы, установив закономерности их структурной взаимосвязи.

Когда говорят о коммуникации как процессе передачи знаний и обмена информацией в целях обучения, научения и формирования компетенций, то используют термин «дидактический дискурс», поскольку он наиболее точно рефлектирует инструктивно-импактный характер коммуникации в сфере обучения и образования. История его апробации началась еще в эпоху «великих греческих дидактов» – Сократа и Аристотеля, в недрах школ которых как раз родились термины *διδασκική* (дидактика, обучение) и *διδασκικός* (дидактический, обучающий). Значение термина «дидактический дискурс» емко вбирает в свой семный состав идею об информационном воздействии инструктора, о последовательном формировании компетентности воздействуемого в любой сфере знания, о научно обусловленных закономерностях процесса обучения, о плодотворном воспитательном воздействии знания, при котором развивается интеллект и рождается просвещенная личность.

Кроме того, он обладает объяснительной силой, значительно более эффективной по сравнению с прочими терминами, предлагаемыми для обозначения процесса обучения, поскольку в нем удачно сочетаются рефлексии институциональности коммуникативной ситуации обучения, персонифицированности передаваемой информации, коммуникации в учебной аудитории и научной деятельности, развивающей методы передачи и усвоения знаний.

В мировую лингвистику понятие «дидактический дискурс» (didactic discourse) почти одновременно ввели Д. Шифрин (Shifrin) [28], Тиун ван Дейк [26], а также представители латвийской дидактической школы И. Крамина [27] и И. Жогла [32; 33]. В зарубежном языкознании также используется термин «classroom discourse» [23–25; 29–31], однако нам представляется, что в этом наименовании «отсекается» часть вузовского хронотопа и иных учебных заведений и коммуникативных ситуаций, поэтому термин «дидактический дискурс» для нашего исследования предпочтителен.

Системное изучение данного типа дискурса было начато в 2006 г. российским лингвистом М.Ю. Олешковым при попытке моделирования коммуникативных процессов [16]. Этот феномен понимается им как разновидность институционального дискурса в виде системы «взаимно обусловленных индивидуальных действий субъектов образовательного процесса (учителя и учащихся), когда поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных» [там же]. Важнейшей составляющей таких действий исследователь считает дидактическую коммуникативную ситуацию, представляющую собой последовательность коммуникативных актов в процессе речевой интеракции во время занятия, которая непосредственно детерминирует эффективные средства самой интеракции участников, а также обеспечение определенного уровня эффективности воздействия инструктирующего на инструктируемых [там же].

При актуализации в коммуникации любого типа инструктирующих дискурсов вовлекаются инструменты семиотики и языковые (речевые) средства общения. Когда речь идет

об обучении субъекта родному языку, родной речи и культуре своей страны и своего народа (нации, этноса), мы имеем в виду особый тип дидактического дискурса – *лингводидактический дискурс*. Закономерности этого типа дискурсоразвертывания изучались пока только в связи с обучением иностранных студентов и магистрантов русскому языку [6; 7; 19], с точки зрения прецедентности текстов, порождаемых в результате его актуализации [3], его аксиологической (оценочной) нагруженности [2], включения иноязычных элементов в его «тело» [1], эффективности актуализации стратегий разворачивающегося внутри него диалога [10], его терминообразующих потенций и успешности апробации англоязычных лингводидактических терминов-заимствований в немецком языке [14]. Ряд закономерностей лингводидактического дискурса частично рассмотрены в двухтомной монографии Т.Н. Астафуровой и А.В. Оляничка с точки зрения моделирования собственно процесса обучения иностранным языкам без специального акцента на его сугубо лингвистические особенности [4; 5].

Коммуникативная ситуация, разворачивающаяся в иноязычной среде, требующей особого когнитивного освоения и, соответственно, развитого умения понимания чужой иноязычной речи на слух, широкого спектра иноязычных компетенций, связанных с говорением, чтением и письмом, иногда – даже инокультурной мысленной активности, может быть освоена при помощи посредника, которому она хорошо знакома, посредника, способного передать обучаемому субъекту все возможные варианты и последствия ее развертывания. Речь посредника такого типа есть не что иное, как *иноязычный лингводидактический дискурс*. В то же время момент освоения иноязычной коммуникативной ситуации обучающимся субъектом включает его самого в пространство лингводидактического дискурса, делая равноправным участником интеракции.

Для нас иноязычный лингводидактический дискурс – это сложное лингвосемиотическое (знаковое) образование, в котором процесс интеракции имеет целью формирование иноязычных и инокультурных компетенций у обучаемого иностранным языкам и культурам и

представляет собой информационный поток, состоящий из систем вербальных и невербальных иноязычных знаков. Этот поток направлен от инструктирующего к инструктируемому, при этом иноязычные знаковые системы осваиваются последним, а при их воспроизведении инструктируемым подвергаются корректировке инструктирующего, которая может использовать знаки языка, являющегося родным для инструктора и инструктируемого.

Дискурс как текст, погруженный в ситуацию общения, исполняет некую функцию или целый кластер функций, одна из которых является ведущей (основной, доминирующей), остальные (второстепенные) поддерживают реализацию ведущей функции и дополняют осуществление дискурсоразвертывания. В нашем случае ведущей функцией предлагается считать *дидактическую функцию*, под которой понимается трехчастный взаимосвязанный процесс, представляющий собой: 1) когнитивно-номинативное освоение инструктирующим информации об окружающей его действительности и ее фиксацию в сознании; при этом информация дана ему в концептуально-образной форме – системе знаков, рефлектирующих эту действительность с учетом ее индивидуального восприятия инструктирующим; 2) оценку, селекцию и систематизацию зафиксированных инструктирующим знаков, которые он полагает наиболее важными для передачи инструктируемому; 3) использование результатов систематизации этих знаков для целей формирования компетенций инструктируемого в ходе общения в обучающем (образовательном) пространстве.

Исполнение данной функции в коммуникативном пространстве предполагает определение (вычленение) дискурсивных единиц, «обремененных» дидактической функцией. Такие попытки уже имели место в лингвистических исследованиях дидактического дискурса (см., например: [11; 15]). Интересной попыткой выявления таких единиц представляется статья Н.В. Дрожащих, в которой изучается дидактический дискурс средневековой Англии. Автор предлагает использовать в качестве единиц такого дискурса целую группу терминов – *нарративные схемы, описательные и эпидейктические пассажи*, повествующие о деятельности просветителей Англии,

последовательности коммуникативных ходов (дескриптивы как характеристики-оценки монарха, просветителя, учителя; нарративы как описания деяний, служащих утверждению основ веры; регламентивы, то есть нормы истинного пути) [9, с. 46].

Характеризуя дидактический дискурс средневековых английских просветителей, исследователь фиксирует функциональное содержание выделяемых дискурсивных единиц: «Дидактический дискурс функционирует благодаря фиксации значений вокруг базового смысла, выраженного в многозначных предикатах *táсан* и *kéтан* – центральных для понимания семантики учения и образования в целом. Данные глаголы выражают директивную семантику – предписывать, направлять ум с помощью наставлений или доказательств, показывать путь, направление, советовать, проповедовать; семантику предложения – предлагать; аргументатива – учить догматам, преподавать религиозные учения, убеждать; репрезентатива – представлять, передавать знания, информировать. Многочисленные инструктивы-запреты, выраженные отрицательными формами глагола, связаны с нарушением дисциплины учащимися: нельзя подсматривать в книгу, в хоре нельзя смотреть на других, разговаривать, ходить по помещению, если не разрешает учитель» [там же, с. 47–48].

В целом одобряя данный – явно лингвосомиотический – подход к выделению единиц дидактического дискурса и к их типологизации, все же отметим, что для обобщенной номинации знаков подобного рода, удовлетворяющих эпистемологическим требованиям и постулирующих неперемное выделение единиц феномена таким образом, чтобы они содержали явные смысловоразличительные (дискриминирующие) признаки, методологически необходим некий зонтичный термин, генерализующий разнообразие функций, которые единицы исполняют в данном типе дискурса. Как представляется, таким требованиям всецело удовлетворяет термин *дидактема*.

Ранее он был введен литературоведами для фиксации некоторого текста, который в своей смысловой структуре содержал морализаторскую идею, идею регуляции человеческого поведения сообразно социальным (ин-

ституциональным, сакральным) установлениям. Так, он использован азербайджанской исследовательницей Зюдабэ Агабалаевой [22] и казахским филологом-литератором Кул-Мухаммедом Мухтар Абраулы [12] для описания нравоучительного характера притч аргентинского писателя-философа Хорхе Луиса Борхеса и португальского мыслителя Пауло Коэльо. Термин «дидактема» как отражение нравственного примера героев украинского эпоса в лирико-драматических поэмах Ивана Драча эксплуатируется в работах тернопольского литературоведа Татьяны Быдованец (см., например: [8]).

Наше представление о дидактеме – сугубо лингвистическое (лингвосомиотическое). Под дидактемой предлагается понимать *информационную единицу инструктивного воздействия, представляющую собой сложный лингвосомиотический (знаковый) комплекс, состоящий из когнитивно освоенных инструктирующим субъектом концептов и образов окружающего мира, отобранных и систематизированных им с точки зрения образовательного и утилитарного потенциала этих концептов и образов, который после такой когнитивной обработки транслируется в ментальное поле инструктируемого субъекта в ходе дидактической интеракции с целью обучающего воздействия*.

Процесс общения в рамках образовательной (обучающей) ситуации может быть представлен в виде разворачивающейся во времени и в пространстве последовательности дидактем сугубо семиотически (визуально / аудиально) и дискурсивно (преимущественно вербально). В рамках теории дидактического дискурса дидактема занимает центральное место и может быть обнаружена в таких его видах, как лингводидактический и иноязычный лингводидактический.

Поскольку дидактема исполняет функцию эпистемологической единицы, то есть средства или инструмента лингвистического описания, то естественен вопрос о ее предельности / непредельности и о ее воспроизводимости / невозможности в соответствующем коммуникативном пространстве. Так как дидактема относится к классу единиц воздействующего типа, ее законченность может

измеряться самим результатом образовательного импакта, то есть реакцией воздействуемого (инструктируемого) и убежденностью воздействующего (инструктора) в том, что цель его воздействия достигнута (транслированные знания, умения и навыки когнитивно освоены инструктируемым, о чем получено реальное подтверждение).

Специфика дидактем как комплексного знака состоит в его триадном характере. С одной стороны, это лингвистический знак или совокупность лингвистических знаков. С другой – это коммуникативная единица, актуализирующая в дискурсе обучения информацию, семантически в ней «зашитую» и когнитивно освоенную объектом дидактического воздействия. Третий функциональный аспект дидактем как лингвосемиотического и коммуникативно-информационного образования – корректное отражение интенций субъекта дидактического воздействия.

Исходя из тезиса о знаковом (семиотическом) функциональном характере дидактем, ведущим принципом ее выделения представляется именно лингвосемиотический подход, позволяющий выявить группы дидактически значимых концептов и образов, рефлексированных соответствующими знаками, сконфигурированными в определенные системы и взаимодействующими друг с другом сообразно связям разного качества и разной направленности. Последнее обстоятельство дает возможность типологизации дидактем как эпистемологических единиц рассматриваемого дискурса.

Базовой функцией дидактем является передача и фиксация в сознании объекта когнитивного воздействия представления об образовательно / утилитарно значимых концептах и образах мира и его участков. В связи с этим исполнение данной функции в дидактическом коммуникативном пространстве может послужить основанием для типологизации дидактем.

Лингвосемиотический подход к типологизации, объяснительная сила и типологизирующий потенциал которого, прежде всего, заключаются в возможности определить наличие / отсутствие вербальной составляющей вовлеченного в коммуникацию комплекса знаков, позволяет уже по этому параметру выде-

лить три обширных гипертипа дидактем – *невербальные (сугубо семиотические) дидактем, вербальные (лингвосемиотические) дидактем и этносоциокультурные дидактем*, носящие вербально-невербальный характер (*дидактем-этнем*). Каждый гипертип включает в себя группу типов дидактем, каждая из которых состоит из единиц разной степени функциональности, отвечающих за исполнение значимых инструктивных действий и актуализируемых в дискурсе:

– как знаки, символы, иконы и эмблемы [18];

– знаки и номинации разных уровней языка и речи;

– знаки и номинации этно- и социокультурного характера.

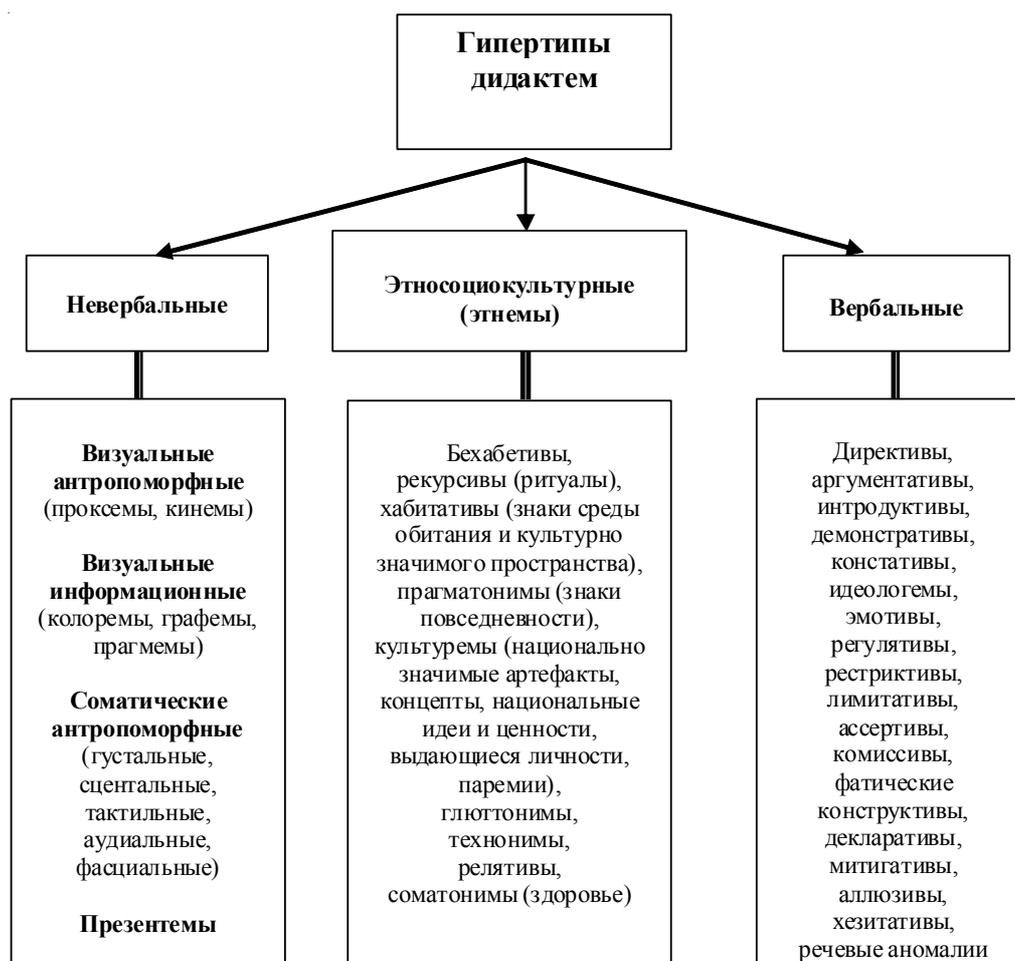
Первые выделяются в соответствии с их дискурсивной значимостью как рефлексии знаков реальности; вторые – как знаков языка; третьи – как знаков культуры. Типология дидактем может быть представлена следующим образом (см. рисунок).

Заметим, что апплицированные к представленной типологии дидактем принципы уже при первой (приблизительной) попытке ее структуризации, во-первых, полностью снимают ту аморфность скопления знаков, о которой говорил Ю.М. Лотман¹, и, во-вторых, обеспечивают прозрачность его же тезиса о взаимной мотивационной соотнесенности коммуникативных пространств инструктора и инструктируемого.

Ограниченные рамки статьи не позволили нам подробно описать процесс актуализации выделенных типов дидактем, дать характеристику их значимым семиотическим свойствам, взаимосвязям внутри иноязычного лингводидактического дискурса и особенностям выполнения ими своих специфических функций. Сочтено целесообразным предпринять такой анализ в отдельной публикации, где подробно будут рассмотрены и исследованы все выделенные типы дидактем в рамках англоязычного дидактического дискурсоразвертывания.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ «Аморфное скопление знаков текстом не является... Представим себе такую модель мира,



Типология дидактем

в которой сам этот мир воспринимается как знак или как набор знаков, в виде двух пространств, разбитых на одинаковое число участков, причем между этими участками установлена взаимоднозначная соотношенность. В этом случае связи между этими двумя мирами могут приобретать характер мотивированности и немотивированности...» (Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб. : Искусство—СПБ, 2000. С. 443).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаева, О. Б. Иностилелые элементы в лингводидактическом научном тексте / О. Б. Адаева // Филологические науки : Вопросы теории и практики. – 2013. – № 1. – С. 17–21.
2. Адаева, О. Б. Полиинтенциональные оценочные высказывания в лингводидактическом дискурсе / О. Б. Адаева // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Серия «Филологические науки». – 2013. – № 1. – С. 19–23.
3. Адаева, О. Б. Функционирование прецедентных текстов в лингводидактическом дискурсе / О. Б. Адаева // Филологические науки : Вопросы теории и практики. – 2012. – № 7, ч. 1. – С. 22–25.
4. Астафурова, Т. Н. Лингводидактика в высшей школе (неязыковой вуз) / Т. Н. Астафурова, А. В. Олянич. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2009. – 552 с.
5. Астафурова, Т. Н. Лингводидактика в высшей школе (языковой вуз) / Т. Н. Астафурова, А. В. Олянич. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2010. – 594 с.
6. Балыхина, Т. М. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатъева. – М. : Изд-во РУДН, 2006. – 195 с.
7. Балыхина, Т. М. Коммуникативный портрет преподавателя русского языка: профессионально-педагогическая речь как лингводидактический дискурс / Т. М. Балыхина, О. В. Харитоновна. – М. : Изд-во РУДН, 2006. – 238 с.

8. Бідованец, Т. Ліричне начало драматичних поем Івана Драча / Т. Бідованец // Наукові записки ТНПУ. Серія «Літературознавство». – 2012. – № 6. – С. 151–161.
9. Дрожащих, Н. В. Лингвистические структуры в диахроническом образовательном дискурсе Англии / Н. В. Дрожащих // Вестник Тюменского государственного университета. Серия «Филология». – 2012. – № 1. – С. 43–48.
10. Коженевска-Берчиньска, И. Успешность диалога в лингводидактическом дискурсе / И. Коженевска-Берчиньска // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6, Университетское образование. – 2005. – № 8. – С. 73–76.
11. Комина, Н. А. Организационные параметры учебного дискурса в ситуации коммуникативно-ориентированного обучения языку / Н. А. Комина. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: http://tverlingua.ru/archive/004/04_2_1.htm. – Загл. с экрана.
12. Кул-Мухаммед, М. А. Литература – дело чести : интервью сетевому журналу REFDB.RU / М. А. Кул-Мухаммед. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://www.refdb.ru/look/1802206.html>. – Загл. с экрана.
13. Лотман, Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Ю. М. Лотман. – СПб. : Акад. проект, 2002. – 543 с.
14. Лысыкова, И. В. Англоязычные педагогические и лингводидактические термины в современном немецком языке: структура, семантика, прагматика : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Лысыкова Ирина Владимировна. – М., 2012. – 18 с.
15. Маркович, А. А. Дискурс: определения, история возникновения, типология, подходы к изучению дискурса / А. А. Маркович // Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. – Минск : Изд. центр БГУ, 2008. – Вып. 5. – С. 6–18.
16. Олешков, М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил : Изд-во НТГСПА, 2006. – 336 с.
17. Олянич, А. В. Презентационная теория дискурса : дис. д-ра ... филол. наук : 10.02.19 / Олянич Андрей Владимирович. – Волгоград, 2004. – 607 с.
18. Пирс, Ч. С. Избранные философские произведения / Ч. С. Пирс. – М. : Логос, 2000. – 448 с.
19. Синельникова, Л. Н. Признаки дискурсивной матрицы гуманитарного пространства нового века / Л. Н. Синельникова // Политическая лингвистика. – 2009. – № 3. – С. 56–68.
20. Синельникова, Л. Н. Современный научный дискурс (рассуждения с пристрастием) / Л. Н. Синельникова // Информационный Вестник Форума русистов Украины. – 2003. – Вып. 6. – С. 3–15.
21. Синельникова, Л. Н. Учимся учить (из опыта дистанционного обучения магистрантов) / Л. Н. Синельникова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Луганск : Від-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – № 2 (189). – С. 145–151.
22. Ağabalayeva, S. Doğmalar arasinda ögeylik ağrisi publisistika haqqinda qeydlər / S. Ağabalayeva / / ƏDƏBİ DÜŞÜNCƏLƏR (Мысль Азербайджана). – Электрон. текстовые дан. – 2008. – № 1. – Режим доступа: <http://www.azyb.net/cgi-bin/jurn/main.cgi?id=552>. – Загл. с экрана.
23. Coleman, H. Society and the Language Classroom / H. Coleman. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 240 p.
24. Couturier, M. “Objection, What subject?”, E-rea [En ligne], 2.2 | 2004, mis en ligne le 15 octobre 2004, consulté le 01 août 2013. – Electronic text data. – Mode of access: <http://erea.revues.org/428>. – Title from screen. – doi: 10.4000/erea.428.
25. Dalton-Puffer, Ch. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms / Ch. Dalton-Puffer. – Amsterdam : John Benjamins Publishing, 2007. – 330 p.
26. Dijk, T. A. van. Specialized Discourse and Knowledge / T. A. van Dijk. – First draft, Jan., 2001. – Electronic text data. – Mode of access: <http://www.discourses.org>. – Title from screen.
27. Kramina, I. Linguo-Didactic Theories Underlying Multipurpose Language Acquisition / I. Kramina. – Riga : University of Latvia, 2000. – 224 p.
28. Schiffrin, D. Approaches to discourse / D. Schiffrin. – Blackwell, 1995. – 470 p.
29. Smit, U. English as a Lingua Franca in Higher Education: A Longitudinal Study of Classroom Discourse. – Berlin ; N. Y. : Mouton de Gruyter, 2010. – 464 p.
30. Stern, H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching / H. H. Stern. – Oxford : OUP, 1983.
31. Stevens L. P. Locating the Role of Critical Discourse Analysis / L. P. Stevens // An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education / ed. by R. Rogers. – Mahwah ; New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004. – Chap. 9. – P. 248.
32. Žogla, I. Didaktikas teorijas un jēdzieni: salīdzinošais aspects (Comparative Study of Didactical Theories and Notions) / I. Žogla // Latvijas Zinātņu Akadēmijas vēstis (Issue of the Academy of Science). – 2001. – Vol. 55, № 1/2. – P. 20–25.
33. Žogla, I. Didactics in Changing Education / I. Žogla // ATEE Spring University. Decade of Reforms Achievements, Challenges, Problems. – Riga : SIA Izglītības soli, 2002. – P. 35–42.

REFERENCES

1. Adaeva O.B. Inostilevye elementy v lingvodidakticheskom nauchnom tekste [Alternative Style Elements in Linguodidactical Scientific Text]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Theory and Practice Issues], 2013, no. 1, pp. 17-21.
2. Adaeva O.B. Poliintentsionalnye otsenochnye vyskazyvaniya v lingvodidakticheskom diskurse [Poly-Intentional Evaluative Utterances in Linguodidactical Discourse]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo sotsialno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya "Filologicheskie nauki"*, 2013, no. 1 (76), pp. 9-23.
3. Adaeva O.B. Funktsionirovanie pretsedentnykh tekstov v lingvodidakticheskom diskurse [Functioning of Precedent Texts in Linguodidactical Discourse]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2012, no. 7, part 1, pp. 22-25.
4. Astafurova T.N., Olyanich A.V. *Lingvodidaktika v vysshey shkole (neyazykovoy vuz)*. [Linguodidactics in Higher School (Non-Language Institution)]. Volgograd, Izd-vo VolGU, 2009. 552 p.
5. Astafurova T.N., Olyanich A.V. *Lingvodidaktika v vysshey shkole (yazykovoy vuz)*. [Linguodidactics in Higher School (Language Institution)]. Volgograd, Izd-vo VolGU, 2010. 594 p.
6. Balykhina T.M., Ignatyeva O.P. *Lingvodidakticheskaya teoriya oshibki i puti preodoleniya oshibok v rechi inostrannykh uchashchikhsya* [Linguodidactical Theory of Mistakes and Ways of Their Prevention in the Speech of Foreign Students]. Moscow, Izd-vo RUDN, 2006. 195 p.
7. Balykhina T.M., Kharitonova O.V. *Kommunikativnyy portret prepodavatelya russkogo yazyka: professionalno-pedagogicheskaya rech kak lingvodidakticheskiy diskurs* [Communicative Portrait of Teacher of Russian Language: Professional and Pedagogical Speech as Linguodidactical Discourse]. Moscow, Izd-vo RUDN, 2006. 238 p.
8. Bidovanets T. Lirichne nachalo dramatichnih poem Ivana Dracha [Lyrical Origin of Ivan Drach's Dramatical Poems]. *Naukovi zapiski TNPU. Seriya "Literaturoznavstvo"*, 2012, no. 6, pp. 151-161.
9. Drozhashchikh N.V. Lingvisticheskie struktury v diakhronicheskom obrazovatel'nom diskurse Anglii [Linguistic Structures in Diachronic Educational Discourse in England]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Filologiya"*, 2012, no. 1, pp. 43-48.
10. Kozhenevska-Berchinska I. Uspeshnost dialoga v lingvodidakticheskom diskurse [Successful Dialogue in Linguodidactical Discourse]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 6, Universitetskoe obrazovanie* [Science Journal of Volgograd State University. University Education], 2005, no. 8, pp. 73-76.
11. Komina N.A. *Organizatsionnye parametry uchebnogo diskursa v situatsii kommunikativno-orientirovannogo obucheniya yazyku* [Organizational Characteristics of Educational Discourse in Communication-Oriented Language Teaching]. Available at: http://tverlingua.ru/archive/004/04_2_1.htm.
12. Kul-Muhammed M.A. *Literatura – delo chesti: intervyyu setevomu zhurnalu REFDB.RU* [Literature is a Point of Honour: Interview for REFDB.RU E-Journal]. Available at: <http://refdb.ru/look/1802206.html>.
13. Lotman Yu.M. *Statyi po semiotike kultury i iskusstva* [Articles on the Semiotics of Culture and Art]. Saint Petersburg, Akad. proekt Publ., 2002. 543 p.
14. Lysikova I.V. *Angloyazychnye pedagogicheskie i lingvodidakticheskie terminy v sovremennom nemetskom yazyke: struktura, semantika, pragmatika. Avto-ref. dis. ... kand. filol. nauk* [English Pedagogical and Linguodidactical Terms in Modern German Language: Structure, Semantics, Pragmatics. Cand. philol. sci. diss. abs.]. Moscow, 2012. 18 p.
15. Markovich A.A. Diskurs: opredeleniya, istoriya vznikhoveniya, tipologiya, podkhody k izucheniyu diskursa [Discourse: Definitions, Origins, Typology, Study Approaches]. *Metodologiya issledovaniy politicheskogo diskursa: aktualnye problemy sodержatel'nogo analiza obshchestvenno-politicheskikh tekstov*. Minsk, BGU Publ., 2008, iss. 5, pp. 6-18.
16. Oleshkov M.Yu. *Modelirovanie kommunikativnogo protsessa* [Modelling of Communicative Process]. Nizhniy Tagil, Izd-vo NTGSPA, 2006. 336 p.
17. Olyanich A.V. *Prezentatsionnaya teoriya diskursa. Dis. ... d-ra filol. nauk* [Presentational Theory of Discourse. Dr. philol. sci. diss.]. Volgograd, 2004. 607 p.
18. Pirs Ch.S. *Izbrannye filosofskie proizvedeniya* [Selected Philosophic Works]. Moscow, Logos Publ., 2000. 448 p.
19. Sinelnikova L.N. Priznaki diskursivnoy matritsy gumanitarnogo prostranstva novogo veka [Features of Discursive Matrix in Humanitarian Space of New Century]. *Politicheskaya lingvistika*, 2009, no. 3, pp. 56-68.
20. Sinelnikova L.N. Sovremennyy nauchnyy diskurs (rassuzhdeniya s pristrastiem) [Modern Scientific Discourse (Biased Arguments)]. *Informatsionny Vestnik Foruma rusistov Ukrainy*, 2003, iss. 6, pp. 3-15.
21. Sinelnikova L.N. Uchimsya uchit (iz opyta distantsionnogo obucheniya magistrantov) [Studying to Teach (Experience of Distant Teaching for Master Students)]. *Visnik LNU imeni Tarasa Shevchenka*. Lugansk, Vid-vo LNU named after Taras Shevchenko, 2010, no. 2 (189), pp. 145-151.

22. Ağabalayeva Sūdabə. Doğmalar arasinda ögeylik ağırsi publisistika haqqında qeydlər. *ƏDƏBİ DÜŞÜNCƏLƏR* (Thought of Azerbaijan), 2008, no. 1. Available at: <http://www.azyb.net/cgi-bin/jurn/main.cgi?id=552>.
23. Coleman H. *Society and the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996. 240 p.
24. Couturier M. "Objection, What subject?", *E-rea [En ligne]*, 2.2 | 2004, mis en ligne le 15 octobre 2004, consulté le 01 août 2013. Available at: <http://erea.revues.org/428>. doi: 10.4000/erea.428.
25. Dalton-Puffer Ch. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2007. 330 p.
26. Dejk T. A. van. *Specialized Discourse and Knowledge*. First draft, Jan. 2001. Available at: <http://www.discourses.org>.
27. Kramina I. *Linguo-Didactic Theories Underlying Multipurpose Language Acquisition*. Riga, University of Latvia Publ., 2000. 224 p.
28. Schiffrin D. *Approaches to discourse*. Blackwell, 1995. 470 p.
29. Smit U. *English as a Lingua Franca in Higher Education: A Longitudinal Study of Classroom Discourse*. Berlin ; N. Y., Mouton de Gruyter, 2010. 464 p.
30. Stern H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, OUP, 1983.
31. Stevens L.P. Locating the Role of Critical Discourse Analysis. *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah ; New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004, chap. 9, pp. 248.
32. Žogla I. Didaktikas teorijas un jēdzieni: salīdzinošais aspects (Comparative Study of Didactical Theories and Notions). *Latvijas Zinātņu Akadēmijas vēstis (Issue of the Academy of Science)*, 2001, vol. 55, no. 1/2, pp. 20-25.
33. Žogla I. Didactics in Changing Education. *ATEE Spring University. Decade of Reforms Achievements, Challenges, Problems*. Riga, SIA Izglitības soli, 2002, pp. 35-42.

THE TYPOLOGY OF DIDACTEMS AS UNITS OF FOREIGN LANGUAGE LINGUODIDACTICAL DISCOURSE

Kopylova Victoriya Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Candidate for a Doctor's Degree, Department of Foreign Languages,
Volgograd State Agricultural University,
Head of the Sector of Germanic Languages,
"Prosveschenie" Publishing House
prosv@prosv.ru
3rd Maryinoy Roshchi Passage, 41, 127521 Moscow, Russian Federation

Abstract. This article attempts to create the typology of didactems as special units of alien-culture and foreign language knowledge translation in the process of training and education. The author gives the definition of the selected type of signs, describes the types of didactems according to the principles of linguosemiotic approach to the didactic communication analysis and states the functions of linguodidactical discourse. The article classifies the linguodidactical discourse among others, claiming to dominate in terminological research and educational space communication.

The article suggests the typology of identified discursive units, sets patterns of their structural interconnection. Three broad hyper types of didactems are identified: nonverbal (purely semiotic) didactems, verbal (linguosemiotic) didactems and ethnic and sociocultural didactems of verbal and nonverbal character (didactems-ethnems). Each hyper-type includes didactic group types, each of which includes units of varying degree functionality; they are responsible for relevant instructional activities and are actualized in the discourse as signs, symbols, icons and logos; signs and nominations at the different levels of language and speech; signs and nominations of ethnic and sociocultural character.

Key words: discourse, didactem, linguodidactics, linguosemiotics, communication, typology, translation, function.