

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»  
Институт языка и литературы

И.Б. Ворожцова

# ИНОЯЗЫЧНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Концепция и опыт сопровождения  
образовательной деятельности обучающихся

## PRACTICING FOREIGN LANGUAGES IN PROFESSIONAL ACTIVITY

Concept and experience of pedagogical support  
of learners acquiring foreign languages

Монография



Ижевск

2021

УДК 378.14  
ББК 74.480.2  
В751

*Рекомендовано к изданию Учебно-методическим советом УдГУ*

**Рецензенты:** д. пед. н., доц. Е.В. Аликина,  
д. ф. н., доц. Л.А. Юшкова

**Ворожцова И.Б.**

В751 Иноязычные речевые практики в профессиональной деятельности. Концепция и опыт сопровождения образовательной деятельности обучающихся: монография. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2021. – 264 с.

**Vorozhtsova I.B.**

Practicing foreign languages in professional activity. Concept and experience of pedagogical support of learners acquiring foreign languages: monograph, Izhevsk, Udmurt State University, 2021, 264 pp.

**ISBN 978-5-4312-0950-5**

В монографии представлена концепция овладения иноязычными речевыми практиками, описаны технологии и опыт подготовки магистров по программе «Иноязычные речевые практики в профессиональной деятельности» в Удмуртском государственном университете в 2013-2021 гг. Главное внимание уделено фигуре обучающегося как субъекту образовательной и речевой деятельности. В основе концепции программы лежит идея выведения обучающихся в речевую практику и освоения иноязычных ресурсов благодаря технологиям педагогического сопровождения иноязычных практик по индивидуальному запросу обучающегося. В работе показаны условия обращения обучающегося к своей мотивации для включения в иноязычную речевую деятельность – проектирование работы, требующей использования информационных ресурсов на разных языках, овладение методами исследования иноязычных дискурсивных практик, анализа содержания текстов, поиска, переработки и передачи информации. В обучении используются оригинальные авторские технологии овладения иноречевой деятельностью. Монография может быть полезна преподавателям, всем специалистам, кто занимается обучением иностранным языкам, а также студентам-бакалаврам, магистрантам, аспирантам любого направления, кто стремится овладеть иноязычными речевыми практиками.

The monograph introduces a new concept of language education, equipped with technology and embodied in a series of training courses in foreign language and multilingual activity presented in this publication through an experience of a Master programme "Practicing foreign languages in professional activity" in the Udmurt State University in 2013-2021. The programme is focused on the learner as the main agent of leaning and practicing languages. The programme is based on the idea of engaging leaners into activities in foreign languages and mastering foreign language resources by means of the pedagogical support technology upon the individual request of the learner. The study shows the conditions for the learner to turn to his motivation to include a foreign language in a project work that requires the use of information resources in different languages, mastering the research methods of foreign language discursive practices, analysing the content of texts, searching, processing and transmitting information. The study presents the original author's technology of foreign language acquisition. The monograph can be useful for teachers, all specialists teaching foreign languages, as well as bachelor or master's degree students, undergraduate, graduate students of any field who seek to master various practices in foreign languages.

УДК 378.14  
ББК 74.480.2

ISBN 978-5-4312-0950-5

© И.Б. Ворожцова, 2021  
© ФГБОУ «Удмуртский  
государственный университет», 2021

## Оглавление

Введение.....	6
Глава 1. Образовательные практики современного языкового образования.....	11
1.1. Из жизни обучающихся: наблюдения за овладением иностранными языками и опыт изучения неродных языков.....	11
Слово обучающимся.....	12
Анализ наблюдений студенческой аудитории по поводу их опыта изучения ИЯ.....	17
Событийность в обучении ИЯ.....	22
1.2. О кризисе языкового образования.....	27
1.2.1. О качестве языковой подготовки обучающихся.....	29
1.2.2. Куда делись мотивы к овладению языками? Нет потребности?.....	34
1.2.3. К вопросу о системном характере кризиса языкового образования.....	37
1.3. О речевых практиках в обучении ИЯ: из опыта освоения.....	38
1.3.1. Образование как социальные практики.....	39
1.3.2. О речевых практиках в жизни и в обучении.....	42
1.3.3. О мотивации обучающихся к использованию своего иноречевого опыта.....	44
1.3.4. Из опыта обучения в условиях погружения в речевые практики (деятельностный подход).....	48
1.3.5. Выводы.....	69
1.4. Магистерская программа «Иноязычные речевые практики в профессиональной деятельности»: концепция, технологии и учебный план.....	69
1.4.1. Концепция обучения языку через речевые практики.....	70
1.4.2. О магистерской программе: основные сведения.....	70
1.4.3. Путь реализации магистерской программы.....	77
Глава 2. Многоязычие в программе обучения.....	79
2.1. Английский язык: из опыта обучения.....	79
2.2. Испанский язык: из опыта обучения.....	90
2.3. Дисциплина «Практика многоязычия»: содержание обучения и технологии.....	95

Глава 3. Место перевода в профессиональной деятельности.....	108
3.1. Перевод как дискурсивная практика.....	108
3.2. Теория и практика перевода: из опыта преподавания.....	112
3.3. Специализированный перевод: работа с ситуацией.....	114
Глава 4. Освоение дискурсивных практик.....	119
4.1. Представления о дискурсивной практике в теории и практике....	119
4.1.1. О дискурсе в теории.....	119
4.1.2. Речевое сопровождение художественных практик.....	123
4.1.3. Разговор с хореографом.....	125
4.1.4. Работа с материалом и движением.....	126
4.1.5. В мастерской скульптора.....	128
4.1.6. Коммуникация и речевая деятельность.....	128
4.1.7. О роли внутренней формы слова в восприятии речевого сообщения.....	131
4.1.8. Факторы, определяющие освоение речевых практик в обучении.....	134
4.2. Дисциплина «Методология исследования дискурсивных практик».....	135
4.2.1. О речевом субъекте.....	135
4.2.2. Дискурсивные практики: содержание и структура.....	142
4.2.3. Методы исследования дискурсивных практик.....	146
4.2.4. Переписка по электронной почте как дискурсивная практика.....	160
4.2.5. Требования к освоению материала.....	163
4.3. Дисциплина «Концепция и технологии сопровождения образовательной деятельности освоения многоязычия».....	163
4.3.1. Поиск проектной идеи.....	169
4.3.2. Пилотные исследования магистрантов.....	169
4.4. Дисциплина «Культура общения в речевом взаимодействии»....	179
4.4.1. Два типа отношений между людьми. Концепт «уважение» в русском и французском языках.....	179
4.4.2. Культурная обусловленность Я–Ты взаимодействия.....	185
4.4.3. О дисциплине «Культура общения в речевом взаимодействии» и ее реализации в практике магистерской программы.....	188
4.4.4. Исследовательская работа.....	188

4.4.5. Технология оценивания работы студента магистратуры по дисциплине.....	202
Глава 5. Научная работа как проектная деятельность по работе с иноязычными ресурсами.....	204
5.1. Диссертационные работы: аннотации и результаты исследования.....	205
5.1.1. Свидетельство коллеги Е.В. Тарабаевой.....	206
5.1.2. Лингвистические и экстралингвистические аспекты перевода американских сериалов (на примере перевода сериала «The Following»)» (рук. Л.А. Юшкова).....	208
5.1.3. Дискурсивные особенности научных грантовых заявок (рук. В.М. Громова).....	208
5.1.4. Свидетельство коллеги Русановой И.Ю.....	209
5.1.5. Диссертационное исследование на тему «Методика овладения чтением художественной литературы на русском языке как иностранном» (И.Б. Ворожцова).....	212
5.1.6. Диссертационная работа на тему «Перевод манги как дискурсивной практики (на материале английского, русского, китайского и японского языков)».....	219
5.1.7. Другие работы.....	222
5.2. Проблемы обучающихся в исследовательской работе.....	224
5.2.1. Методология исследования.....	225
5.2.2. Создание научных текстов.....	228
Заключение.....	231
Список литературы.....	233
Приложения.....	244
Приложение 1.....	244
Приложение 2.....	247
Приложение 3.....	252
Приложение 4.....	254
Приложение 5.....	259
Приложение 6.....	262

Всем лучшим, что есть в этой книге,  
я обязана детям,  
моим – Кате, Боре и Тане – и всем,  
с кем мне посчастливилось делать  
хорошие вещи

## Введение

Образование, как и современная жизнь, существует в ритме стремительных перемен. Перемены обрушиваются на бедные головы учащихся с ускорением свободного падения. Дело дошло до того, что под вопрос попала и сама необходимость образования, что бы ни говорили детям педагоги. А зачем оно нужно? М.М. Жванецкий, великий мудрец, ответил в своем стиле: потому что образованный человек интереснее живет. И он, как всегда, прав. Не потреблением единым жив человек. Насытившись, а зачастую просто зная, что еды вполне достаточно, он ищет чего-то новенького. Одних прельщает пощекотать себе нервы, другие ищут, чем заполнить время, кто-то хочет понять, на что он способен и т.п. Но в особенности человек хочет испытать себя в решении трудных задач. Одной из них в образовательной деятельности, после математики, всегда считался иностранный язык. В своем желании овладеть другим языком человек сталкивается с непростыми вопросами: учить иностранные языки или не учить, какие из них выбрать, какой путь изучения менее затратен и более успешен, что такое знать иностранный язык и многое другое.

Проблемы, касающиеся изучения иностранного языка (ИЯ), решаются по-разному, идет ли речь о дошкольнике, младшем школьнике, учащемся средней школы или взрослом человеке, имеющем среднее или высшее образование. Но все чаще сам обучающийся бывает отстранен от принятия решения. В одном случае это право узурпируют родители и система образования, в другом – так называемый «рынок языков».

В данном труде мы фокусируем внимание на фигуре обучающегося, делаем его главным героем того, что происходит в образовательном пространстве. В первой главе рассмотрены представления студенческой молодежи, сложившиеся в их опыте изучения ИЯ, на материале свобод-

ных высказываний. И в них наглядно проявляется кризис современного языкового образования, связанный с резким изменением характера социальной среды и ее технологического оснащения. Во второй главе описывается новый образовательный опыт, позволяющий преодолеть кризисные явления в языковом образовании за счет высвобождения образовательного пространства для обучающегося, его «погружения» в иноязычные речевые практики для приобретения иноязычного речевого опыта и освоения иноязычных речевых умений.

Читателю предлагается опыт обучения речевой деятельности в рамках магистерской программы «Лингвистическое и лингводидактическое сопровождение иноязычных речевых практик в профессиональной деятельности», реализованной в 2013–2017 гг. и продолжающейся в настоящее время под более кратким названием «Иноязычные речевые практики в профессиональной деятельности». Целью было вывести в центр образовательного пространства обучающегося, сделать его субъектом речевой деятельности. Он слушает и слышит – что именно? Он высказывается – о своем предмете, своими средствами. Он читает (понимает) текст – выявляет то, на что нацелено его собственное внимание, актуализируя свой опыт – мысли, чувства, фрагменты действительности, приписывая оценку и определяя свое отношение. Таким образом, он запускает свой опыт изучения ИЯ в практическую деятельность, нацеленную на иноязычные ресурсы. Педагогическое сопровождение представлено как особый вид деятельности педагога, концепция и технологии которого «работают» на субъектность обучающегося в его образовательной деятельности, выстраивают систему обучения таким образом, чтобы обучающийся был погружен в собственную деятельность, в свои собственные речевые практики.

Субъектность студента обеспечивается тем, что он активен в определении своих целей, отборе содержания, освоении способов обучения и ответственен за свои результаты. В этом смысле деятельностного подхода к обучению языкам, основы которого заложены в середине 80-х годов И.А. Зимней [Зимняя 1989; Зимняя 1999], методом Г.А. Китайгородской [Китайгородская 1992], технологией коммуникативности Е.И. Пассова [Пассов 2000]. Это был тот «прорыв», который предложил в конце 80-х – начале 90-х годов концепцию и инструментарий для обучения ре-

чи и развития речевых умений как приоритетных для языкового образования. Он вовлек педагогов в разработку новых педагогических практик. По сути компетентностный подход, развивающийся под воздействием Европейского языкового портфеля (ЕЯП) и Болонского процесса, имеет смысл исключительно в рамках деятельностного подхода.

Концепция включения обучающегося в иноязычные речевые практики с целью овладения им речевыми умениями технологически разработана нами и отработана в авторских курсах обучения ИЯ, обучения чтению художественной литературы на ИЯ направления «Филология», в том числе и русскому языку как иностранному (РКИ) для студентов-иностранцев, в программе магистратуры, о которой пойдет речь. Описанию содержания и технологий данной программы, опыта реализации концепции обучения ИЯ через речевые практики посвящена данная монография.

## ***Благодарности***

Считаю своим неременным и приятным долгом выразить свою признательность людям, встреча с которыми определила многое для меня. Это мои школьные учителя Борис Матвеевич Титов, Григорий Сильверстович Булыгин, Борис Григорьевич Эльгардт (средняя школа №25 г. Барнаула), мои преподаватели в 1-м Московском государственном педагогическом институте иностранных языков и, прежде всего Анатолий Янович Шайкевич, Георгий Владимирович Дорофеев, Татьяна Михайловна Нестерова, Виктор Юльевич Розенцвейг, Ян Яковлевич Поварков, Наталья Александровна Слюсарева. В годы аспирантуры мне очень повезло консультироваться у Владимира Григорьевича Гака, общение с которым не прекратилось в течение долгих лет до его ухода. Он был первым оппонентом при защите мной кандидатской диссертации по структурной, прикладной и математической лингвистике и присутствовал на защите докторской диссертации по педагогике, где защищал меня гораздо более эффективно, чем я сама это делала. Нежности полна моя благодарность Эде Моисеевне Береговской, она одарила меня своей дружбой и вниманием. Со студенческих лет живет во мне светлый образ и обаяние ума Ирины Алексеевны Зимней. Она, как никто другой, умела



и умеет увидеть и понять людей, события. Ей я обязана появлением моей первой монографии, она выступила и научным консультантом по докторской диссертации. Меня в свое время окрылила встреча на ФПК МГУ им. М.В. Ломоносова с Галиной Александровной Китайгородской, отстаивавшей обучение как общение. Ее бесстрашие мне пришлось очень ко двору в ту пору – начался пятнадцатилетний период нашего сотрудничества, насыщенного событиями, общением, творческой работой с Центром интенсивного обучения иностранным языкам МГУ им. М.В. Ломоносова – Яковом Владимировичем Гольдштейном, Татьяной Николаевной Смирновой, Галиной Васильевной Яцковской. Всем им выражаю свою сердечную благодарность.

Особенно признательна этому периоду своей жизни за встречу с коллегами, ставшими мне очень близкими, Ириной Владимировной Лабутовой, Ольгой Рифкатовной Бондаренко, Людмилой Александровной Долговой из Нижегородского лингвистического университета. С ними и под началом московских профессоров И.А. Зимней и Г.А. Китайгородской в трудные 90-е годы была создана и прожила яркую жизнь Межвузовская кафедра новых обучающих технологий обучения иностранным языкам, создателем и вдохновителем которой был ректор Удмуртского университета Виталий Анатольевич Журавлев, блестящий руководитель и далеко смотрящий ученый.

Хочу выразить сердечную благодарность блестящим профессионалам, моим коллегам по многолетней совместной исследовательской и педагогической работе Татьяне Вячеславовне Савченко, Екатерине Борисовне Урсеговой, Татьяне Борисовне Ворожцовой. Вместе с ними мы прошли, пожалуй, самый трудный этап в становлении надежной системы подготовки филологов к преподаванию русского языка как иностранного в условиях многоязычия. И отдельно в этом упоминании отмечу нынешнее отделение профессионального иностранного языка Удмуртского университета по главе с удивительным руководителем Раисой Гавриловной Шишкиной, пестующей без страха и упрёка всех, кто оказывается в ее поле ответственности. Благодаря ей и коллегам по кафедре Тарабаевой Елене Викторовне, Юшковой Людмиле Анатольевне, Детинкиной Виктории Викторовне, Русановой Ирине Юрьевне, состоялась магистерская программа. Они пошли на этот риск – и мы не прогадали.

Я им благодарна и за те свидетельства, которыми они обогатили содержание данной книги.

Эта работа смогла состояться благодаря многолетнему сотрудничеству и открытости моих европейских коллег и друзей Жоэль Кирх и Конраду Кирху (Германия), Жаклин Нонон и Жаклин Руайе (Франция), Катрин Дольто, Каролин Эльячев, Вилли Барралю (Архивы Ф. Дольто, Франция), Марин Имберекс (Центр европейской культуры, Брюссель), Жоржу Коссаду, Жану-Франсуа Сан-Роману (Центр ремесел, Аркашон), Даниэлю Косту, Дени Леману и Арно Пельфрену (Париж, Высшая Нормальная школа Сен-Клу, проект «Лектисьель»).

Я благодарна моим коллегам-удмуртоведам Надежде Витальевне Лекомцевой, Андрею Александровичу Клементьеву, Ирине Федоровне Тимирязиной, Татьяне Геннадьевне Волковой за годы сотрудничества по проблемам обучения детей-билингвов.

Хочу сказать спасибо всем моим ученикам – студентам, аспирантам, магистрантам, стажерам, ученикам школ, лицеев, слушателям курсов французского языка, которые я вела в течение почти 20 лет, учителям-языковедам курсов повышения квалификации системы народного образования в разных городах и весях РФ, с кем посчастливилось работать. Все они одарили меня своей открытостью, доверием, вниманием. Я помню всех.

# **Глава 1. Образовательные практики современного языкового образования**

## **1.1. Из жизни обучающихся: наблюдения за овладением иностранными языками и опыт изучения неродных языков**

Автор имеет разнообразный опыт изучения иностранных языков – можно уже отмечать 65-летний юбилей. В школе немецкий язык, в институте латинский, греческий, французский, древнеанглийский, готский, санскрит, в последующей профессиональной жизни – испанский, финский, удмуртский, английский, польский, арабский. Опыт обучения языкам – французскому, немецкому, русскому как иностранному составляет более 50 лет. Два десятка лет работала по отдельным дисциплинам университетского курса с использованием других языков – славянских, романских, английского, голландского, финно-угорских, арабского, китайского. Добавлю к этому 45-летний опыт исследовательской работы в области теории языка и практики его преподавания.

Разнообразная литература описывает то, что должен знать и уметь обучающийся в тех или иных академических условиях. Образовательная среда «кишит» предложениями материалов обучения, продуктов педагогической мысли и разработок, вариантов педагогического обеспечения необходимости для обучающихся изучать иностранные языки. Учитель присутствует повсеместно: и в предложениях образовательных услуг, и в коммерческих продуктах, и в заданности содержания языкового образования, и в технологическом обеспечении обучения.

Обучающийся – также повсеместно – предстает как объект педагогического влияния. Такое положение вещей усугубляется в последние два десятилетия воздействием идеологии т.н. успешности, мобильности, конкурентноспособности, навязываемой учащимся. Возникает вопрос: а что происходит с человеком, изучающим другой язык? Каков маршрут его пути? Что бы ни хотели учителя, а обучающийся находится в своей деятельности, протекающей по своим законам – законам становления иноречевых умений и овладения иноречевой деятельностью. Это одна сторона медали. Другая сторона – самочувствие обучающегося в процессе изучения другого языка, его собственный опыт приобретения этих

умений. Как бы там ни было, центральная фигура образовательного процесса – это обучающийся. Вытеснение учащегося на периферию образовательного процесса оборачивается потерей его интереса к предмету изучения, приобретением низкой самооценки на долгие годы (что так характерно для поколений доинформационной эпохи), утратой активности. Словом, большими психологическими потерями вместо образовательных приобретений.

Вот почему в данном материале слово отдано обучающимся. Это их свидетельства, написанные в свободной форме, но с непременным заданием отразить реальные факты их образовательной деятельности на протяжении всех лет обучения и результаты изучения ИЯ.

Нами было собрано около 200 текстов. Они разного объема от полстранички до полутора десятка страниц. Мы использовали также опросы, проведенные нашей коллегой Т.Б. Ворожцовой перед началом занятий по теории и практике перевода на первом курсе бакалавриата по прикладной филологии Удмуртского университета в 2011–2014 гг., за что выражаем нашу благодарность.

Ответы касались языкового репертуара студентов (родной и неродные языки), данных об изучении неродных языков (длительность и места изучения), условий, в которых они практиковали речевые навыки, самооценки их уровня владения видами речевой деятельности на каждом неродном языке.

## **Слово обучающимся**

Сколько языков ты знаешь?

– Два. Русский устный и русский письменный  
(Венедикт Ерофеев)

Сама методика работы над текстом «Мой опыт освоения иностранных языков» включала 3 этапа.

На первом этапе в группах делались устные сообщения в свободной форме о своих наблюдениях, и затем шло обсуждение вопросов слушателей. Создавалась своего рода речевая среда благодаря слушанию и проговариванию высказываний.

На втором этапе отрабатывалось представление об опыте как пережитом в действиях, ощущениях, непосредственном восприятии, переживаниях: какие именно действия были продуктивными в овладении речевыми умениями, какие переживания с этим связаны, какие органы восприятия участвовали в речевой деятельности. Мы исходили из того, что деятельность предшествует осознанию, эмоция сопровождает действия, способствует их продуктивности.

На третьем этапе испытуемый создавал собственный текст, отбирая события, связанные с изучением иностранных языков, описывая собственные действия в разных видах речевой деятельности и результаты изучения – что он умеет делать при использовании каждого изученного ИЯ.

Так были собраны свидетельства обучающихся относительно их собственного опыта овладения неродным/неродными языком/языками. Интересно было то, что вошло в сферу жизнедеятельности обучающегося, а не описание действий педагога на учебных занятиях. Ибо целью было изучение собственно образовательной деятельности, т.е. деятельности обучающегося, которая отличается автономностью в силу субъектного характера, присущего деятельности, без чего деятельности не возникает.

Важно было отделить конкретику опыта от суждений о нем. Конкретика опыта включает в себя конкретные речевые действия обучающегося, сопровождаемые его ощущениями, переживаниями. Это описание дает возможность наметить ряд траекторий овладения ИЯ и описать результаты обучения в терминах умений.

Вот, например, фрагмент одного из текстов:

*Я начала учить иностранный язык в первом классе, и это был английский. Сначала мы изучили все буквы и звуки, затем перешли к словам. Потом мы начали уже заниматься грамматикой, учитель давал нам различные конструкции и на их примере мы сами писали словосочетания или даже предложения. Со временем мы все раскрылись на уроках, нам стало нравиться и мы свободно начали вступать в коммуникацию, то есть говорили на английском уже по собственной инициативе. Кроме того, говорили между собой на английском вне урока, так как нам это было интересно.*

Конкретика опыта в данном свидетельстве ограничивается временной точкой начала изучения (*первый класс*) и указанием ИЯ (*английский*). Остальное – это обобщающие суждения (*Сначала мы изу-*

чили все буквы и звуки, затем перешли к словам. Потом мы начали уже заниматься грамматикой, учитель давал нам различные конструкции и на их примере мы сами писали словосочетания или даже предложения; говорили на английском уже по собственной инициативе ...), оценочные суждения (мы все раскрылись на уроках, мы свободно начали вступать в коммуникацию), отношение (нам стало нравиться), логический вывод (говорили между собой на английском вне урока, так как нам это было интересно).

**Суждения** – это интерпретация опыта: вот что я об этом думаю. Это интеллектуальная, а не речевая деятельность. Уход в тексте от местоимения субъектности я в местоимение мы, которое субъекта скрывает, – это, по сути, уход от опыта, моего собственного опыта.

В высказываниях обучающихся суждения доминируют, т.е. говорящие/пишущие высказывают более всего то, что они думают.

*Я считаю, что в изучении иностранного языка самое главное – это мотивация. Без должного стимула человек не хочет и не может выучить другой язык. В первом классе стимулом для меня стало то, что я смогу говорить на языке, на котором разговаривают иностранцы, смогу общаться со своими друзьями-одноклассниками так, чтобы нас не понимали другие (те, кто этот язык не знает)...*

*«Мы учили.../ изучали простейшие грамматические конструкции «I am ...», «My name is...» и т.д. .../ мы научились... Так же мы занимались по учебнику «Enjoy English». Со временем, я научилась читать и писать на английском, понимать звучащую речь...*

*Учитель всегда давал нам различные проверочные работы, на которых я могла проанализировать, насколько улучшился мой английский за определенное время, насколько хорошо я знаю тот или иной раздел грамматики, насколько обогатился мой словарный состав. Когда я понимала, что отстаю от программы, то помимо домашних заданий, которые давал учитель, я самостоятельно заучивала лексику по пройденной теме, читала на английском, работала над произношением, выполняла упражнения из учебника, которые не были задействованы в классе...*

*В старших классах наша работа по изучению английского языка приобрела более самостоятельный характер. Мы не просто выполняли упражнения из учебника и заучивали новый материал. Кроме того, в 11 классе у нас появился кружок английского языка. На нем я изучала историю Великобритании, знакомилась с традициями и пр. В конце 11 класса я собиралась сдавать ЕГЭ по английскому языку. Поэтому я сама дома занималась грам-*

матикой, писала топики на различные темы. Готовилась по специальной книге: «Пишем ЕГЭ по английскому языку», там было несколько вариантов экзаменационных заданий, я просто решала их одно за другим...

После 11 класса, я, как и собиралась, сдавала ЕГЭ по английскому языку. Сложнее всего на экзамене мне далось сочинение, потому что мой лексический состав был достаточно ограничен, и я знала не так много слов на заданную тему...

На 1 курсе университета нам так же преподавали английский. Мы занимались по учебнику. В университете занятия приобрели коммуникативную направленность. Основной задачей преподавателя было не заставить нас заучить грамматические формулы, а «разговорить» нас. Мы обсуждали социальные темы, на каждом уроке я имела возможность высказаться, выразить свое отношение к проблеме или ситуации. Формой контроля был тест, который я всегда успешно писала...

Я отвечала на парах, выполняла домашнее задание, кроме того стала практиковать английский в социальных сетях, например ICQ или Facebook...

Приехав в другую страну, человек сталкивается с ситуацией многоязычия, так как находится он в абсолютно иной языковой среде. Другой язык повсюду – это не только речь. Находясь в другой стране, человек слышит другой язык буквально отовсюду: из газет, журналов, меню в ресторанах, с билбордов и рекламных уличных щитов, вывесок магазинов и различных заведений и т.д. Словом, человек в данной ситуации находится в тотальном и постоянном функционировании иного языка.

Оценочные суждения

Я улучшил свой разговорный английский, свое произношение, стал лучше понимать английскую речь, узнал некоторые различия между американским английским и британским английским (т.к. у меня была уникальная возможность говорить одновременно с представителями разных вариантов языка)...

Для общения с иностранными студентами мы опять пользовались английским языком, и я вновь ощутила, как от постоянного говорения улучшается мое произношение, мои высказывания становятся более логичными, и я меньше времени трачу на формулировку ответной реплики. На 4 курсе у нас появился предмет «Деловой английский» или «Business English». В классе и дома я рассматривала примеры деловых писем на английском языке: письмо-просьба, письмо-предложение, письмо-запрос. Учила речевые клише для каждого вида письма, т.к. в конце учебного года мы писали контрольную работу, на которой надо было самостоятельно написать какой-либо вид письма...

*Изучать второй иностранный язык, конечно, было для меня значительно проще. Мы занимались чаще всего по учебнику, в классе выполняли различные задания вместе с учителем, читали диалоги и рассказы по ролям. Мы переписывали спряжения глаголов, грамматические конструкции, которые давал нам учитель, и дома выполняли упражнения на их запоминание. Периодически нам давались лексические блоки на определенную тему, и мы должны были заучивать их дома, чем я и занималась...*

*В старших классах мы ставили короткие спектакли на французском языке. У меня было примерно 5 небольших реплик...*

*Я считаю, «владеть языком» – это не только доскональное знание грамматики и не только умение свободно говорить, но и также умение интегрироваться в среду говорящих, с использованием таких навыков, как восприятие речи носителей языка на слух и владение письменными навыками...*

*При изучении, овладении иностранным языком мне важен выбор учебника или учебного материала. Я не люблю заикливаться только на одном источнике, поскольку каждый учебник преследует одну только узкую цель – например, только разговорный язык, или письмо, или только грамматику. Поэтому я сочетаю различные учебные материалы, чтобы добиться полного видения картины и начинаю обучение по частям...*

*Я думаю, что надо начинать занятия, пока есть горячий интерес и постараться точно определиться, что буду изучать в иностранном языке (если работаю с бумагами на английском, то изучаю грамматику, если же английский для устной речи, то я изучаю словарь иностранного языка). Можно найти грамотного репетитора, который поможет в ситуациях, когда у меня возникают вопросы. Хороший репетитор сможет помочь и сэкономить силы и время...*

*Мне кажется, что без грамматики можно получить только поверхностное знание языка, а если, наоборот, увлечься грамматикой, то возникает языковой барьер, поэтому важно не учить того, что реально едва ли пригодится...*

*В дошкольном возрасте я изучала английский язык примерно 3 месяца. В детском саду на уроках английского языка использовался наглядный метод. Например, изучалась тема «Животные» и учитель показывал картинку и произносил название животного на английском. Мы повторяли, а затем благодаря многократному повторению уже без помощи учителя сами называли изображённое животное на картинке...*

*В этом классе ребята изучали английский язык с первого класса. К моменту 5 класса все мои одноклассники уже умели читать на английском, знали типы слогов и умело использовали их в практике чтения. Основной деятельностью на уроке английского языка было чтение текстов и их перевод...*



Вот свидетельство китайского студента магистратуры: *С 5 лет стал учить АЯ в детском саду, в 7 лет продолжил в школе. В начальной школе не любил уроки АЯ, не любил им заниматься. В классе 50 человек. В средней школе взялся за ум, в неделю 5 уроков АЯ. Учили наизусть слова и тексты.*

## **Анализ наблюдений студенческой аудитории по поводу их опыта изучения ИЯ**

Являются ли суждения (то, что говорящий/пишущий думает) его опытом? Опытom мыслительной деятельности, которая постоянно происходит у человека разумного, несомненно, является. Но речь идет об опыте овладения деятельностью, связанной с иностранным языком – то, что обучающийся делал на занятиях, в течение какого времени, в каком окружении и учреждении, какие события имели место быть, том опыте, который прирастает умениями.

К слову сказать, термин *homo sapiens* обозначает лишь вид рода *homo* семейства гоминид отряда приматов. Как термин он присутствует в своем латинском обличье, но употребителен также в общенациональном фонде русского языка как *человек разумный*. Обратим внимание на скрытый от носителя русского языка смысл, значимый для европейского речевого сознания.

Этимология глагола *знать* восходит к индоевропейскому \**ǵen-* «знать», тождественного \**ǵen-* «рождать(ся), быть родственным». Первоначально *знать* – «отличать, узнавать» (своих сородичей по родовому знаку).<sup>1</sup>

*Sapiens* – причастие настоящего времени действительного залога, т.е. приписывающее *homo* активность, от латинского глагола *sapio*. Он имеет два значения: 1) (*о вещах*) иметь вкус или запах, а также ощущать вкус; 2) быть рассудительным, быть разумным [<http://lingua.eterna.com/vocabula/show.php?n=40402>].

От его варианта в вульгарной латыни \**sapeŕe* во французском языке существует глагол *savoir*, семантическое развитие которого дает в со-

---

<sup>1</sup> [Этимологический онлайн-словарь Н.М. Шанского <https://lexicography.online/etymology/shansky/> %Do%B7/%Do%B7%Do%BD%Do%Bo%D1%82%D1%8C].

временном французском языке два основных значения: 1) акцент на содержании знания – *appréhender par l'esprit, avoir la connaissance complète de, pouvoir affirmer l'existence de...* (постичь умом, обладать полным знанием чего-либо, быть в состоянии утверждать существование чего-либо – перевод наш); 2) акцент на особую компетенцию, которая является условием знания или сопутствует ему – *être en mesure de pratiquer une activité de façon suivie; posséder la science et la pratique d'une science, un art, une technique...* (быть в состоянии осуществлять деятельность последовательным образом; владеть умением и практикой в области науки, искусством, техникой... – перевод наш) [<https://www.cnrtl.fr/definition/savoir>].

Первое значение реализуется в выражениях *savoir que, savoir tout, savoir par intuition, savoir la vérité, savoir le nom, l'adresse* и др. (т.е. être informé – быть информированным).

*Savoir* во втором значении: *savoir son métier = bien pratiquer, être compétent dans son métier; savoir le latin, le grec, l'anglais, l'allemand = posséder la maîtrise* (обладать умением), *pouvoir bien s'exprimer en* (уметь хорошо выражать себя на языке)... [Trésor de la langue française <https://www.cnrtl.fr/>].

В данном случае, говоря об опыте, имеется в виду тот, который обозначается во французском языке глаголом *savoir 2* (уметь): опыт реальной деятельности, в которой вырабатываются умения.

Ниже приводятся некоторые данные, носящиеся к образовательной деятельности респондентов.

### **Длительность обучения**

Самым длительным изучением было для подавляющего большинства изучение английского языка (АЯ): от 8 до 15 лет. Примерно треть опрошенных приступила к изучению АЯ в возрасте от 6 до 9 лет, остальные стали изучать АЯ в пятом классе (10–11 лет). Затем обучение продолжилось в вузе.

Для тех, кто изучал другие языки, длительность изучения составляет от 4 месяцев до 6 лет.

### **Языки изучения**

Для подавляющего большинства родным языком является русский. Среди них были респонденты, для которых родным языком был

польский, чешский, испанский, китайский, арабский, татарский, удмуртский.

Неродные языки в обучении: английский (90%), немецкий (20%), французский (20%), русский (12%), удмуртский, украинский, татарский, польский, болгарский.

### **Места изучения**

Общеобразовательная школа, университет, система дополнительного образования (языковые курсы, репетиторы), самостоятельное изучение, интернет-сайты.

**Действия обучающихся** (слушал что, говорил с кем о чем, читал что, писал что; думал о чем, думал что; физические действия).

**Речевые:** **слушали** песни; **читали** тексты (чтобы сказать, что понял; чтобы перевести); **писали** слова и выражения в предложениях (заполнение пропусков).

**Интеллектуальные:** думать, какие слова и выражения написать вместо пропусков; запомнить текст песни, стихотворения, слова, правила, глаголы движения, типы слогов, исключения; составить текст (заменить слова на родном языке иностранными словами и выражениями), опознать слова в словаре, грамматическое явление в тексте; составлять «топики» совместно с учителем, затем учить их наизусть.

**Моторные:** повторять звуки, рисовать карты, учить наизусть.

Это наиболее часто повторяющиеся действия. Любопытно, что они даются не в единственном числе первого лица (*я делал*), а во множественном (*мы повторяли*) или в виде отглагольного существительного (*составление диалогов*). Субъект деятельности скрыт.

Процитируем некоторые свидетельства:

*Рассказывали про свою семью, себя, своих друзей... / С помощью словарей писала небольшие топики «Моя семья», «Мой лучший друг/подруга», «Мое домашнее животное», «Любимое время года» и т.д. Я выступала с докладом перед аудиторией. На Новый год мы поставили спектакль на английском языке, где я играла роль девушки, гадающей на суженого во время рождественских колядок / я представляла себя, как меня зовут, сколько лет, где живу, чем занимаюсь, как выгляжу.*

*... я писала короткие сочинения на темы: «Кто мой лучший друг», «Как выглядит моя мама» и т.п.*

*На парах мы читали стишки, пели песенки.*

*Польский язык я изучала февраль – май 2009 года. На парах я изучала сначала польский алфавит, чтение польских букв и сочетаний звуков, затем грамматику польского языка, на парах мы пели песни, читали скороговорки, тексты и переводили их, на некоторых парах играли.*

*На парах я рассказывала о себе, о своей семье, доме. Приготовила тематический словарь «Дом», фото своего дома, описала его своей группе. На каждом занятии я пела испанские песни. В текстах искали знакомые слова, определенные грамматические формы. Дома выполняла задания преподавателя: писала рассказ о Кровавой свадьбе, учила парадигму глаголов, придумывала истории.*

*Болгарский язык я изучала в сентябре – декабре 2008 года. Сначала я изучила болгарский алфавит, правила чтения, затем читала тексты на болгарском языке, пела песни, а также изучала грамматику.*

*В школе я изучала немецкий язык с 5 класса (т.е. с 9 лет) по 11 класс (т.е. до 16 лет). Сначала нас обучали немецкому алфавиту, затем мы слушали разные песенки, учили считалочки. Затем мы учили грамматику немецкого языка: порядок слов, артикли женского рода, артикли мужского рода, артикли среднего рода, артикли множественного числа, спряжение глаголов и т.д. В конце каждой главы учебника находились списки лексики, которую нам нужно было заучить, и затем писали словарный диктант. На уроках, помимо всего вышеперечисленного, мы читали тексты и переводили их. С 9 класса преподаватель нам стал давать «топики» – тексты на определенную тему: например, музыка, литература и т.д.... Нам давался готовый текст, который мы должны были заучить и рассказать на следующем уроке. В 11 классе преподаватель иногда давала только несколько предложений, остальной текст мы должны были составить сами и рассказать на следующем уроке.*

### **Речевые практики, осваиваемые обучающимися**

Они сводятся к трем видам.

подавляющее большинство опрошенных практиковали иноязычную речь исключительно на уроках.

18–20% обучающихся имели возможность хоть раз контактировать с иностранцами на изучаемом ИЯ.

Не более 5% опрошенных провели какое-то время в иноязычной среде и общались с носителями изучаемого языка, а в ряде случаев среда была многоязычной и дала опыт общения на разных языках.

Значительно больше свидетельств приведено в отношении использования иноязычных материалов в интернете (данные были собраны в период 2015–2020 гг.):

поиск и чтение – 20%,  
общение в социальных сетях (устное общение),  
просмотр фильмов и телепередач (слушание – 40%),  
прослушивание музыки, песен (45%).

Получается, что основным партнером по общению был учитель, эпизодическими – товарищи по учебной группе, знакомые и незнакомые иностранцы, в редких случаях волонтеры-иностранцы. Известные представители иноязычной культуры воспринимаются как предметы, не как живые люди. Интерес к ним практически не проявляется. Такое же отношение к репетиторам. Учитывая весьма незначительную долю чтения в обучении, авторы текстов также не воспринимаются как участники общения.

К слову сказать, учитель также не опознается как субъект общения. Студенты вернулись с педпрактики, вели в средней школе уроки по русскому языку. На предложение рассказать о педпрактике, поделиться опытом самая активная из них – а их было всего три – пришла в недоумение: Я не поняла, кому рассказывать. Преподаватель как бы вне группы общения.

Учителя не вовлекают в дискуссии, ему не задают вопросов, не воспринимают как участника игры. Он отдельно от обучающихся. Часто бывает, что, заходя в аудиторию, где перед началом занятия находится только преподаватель, студент, не всегда поздоровавшись, восклицает в пространство: «Ой, а чего это никого нет?». Преподаватель выключен из среды общения в учебной аудитории, как и автор учебника, они не входят в круг повседневного общения студенческой среды. Получается, что он только контролер? Все заранее знает и как собеседник интереса не представляет?

### **Результаты обучения ИЯ**

Результаты описывались для каждого изученного языка в отдельности в высказываниях «Я умею...», как это принято в Европейском языковом портфеле на языке речевых компетенций.

Ниже приводится сплошной список высказываний.

Я умею...

- правильно строить предложения,
- отвечать на вопросы учителя, учеников,

- составлять тексты,
- писать письма и даже эссе,
- уметь высказывать свои мысли на определенные темы, которых мы касались на уроках,
- повторять фразы за преподавателем,
- читать без ошибок, соблюдая нормы произношения,
- выражать свою мысль в пределах усвоенного языкового материала,
- применять в практических заданиях грамматические правила,
- понимать разговорную речь при общении со сверстниками,
- понимать вопросы на занятиях,
- понимать передачи по телевидению, когда речь идет про Россию,
- понимать лекции в университете на польском языке,
- записать лекцию,
- рассказать о каникулах,
- читать научные статьи,
- в устной коммуникации на испанском языке говорить простые фразы,
- понимать прочитанное в пределах усвоенного языкового материала,
- понимать английскую речь, адресованную мне, в среднем темпе, без сленга и просторечных слов.

Встречается также «Я знаю... как строится настоящее и прошедшее время / множество грамматических правил».

Репертуар умений небогатый и повторяется от языка к языку. По-неволе думаешь, стоит ли учить язык в течение 8, а то и 15 лет, чтобы овладеть таким непритязательным перечнем умений? Сами респонденты оценивают свой уровень не выше предпорогового (A2) для понимания на слух, чтения, письма и монологической речи и элементарного для диалогической речи.

## **Событийность в обучении ИЯ**

События в обучении связаны с тем, что обучающийся открыл для себя, что узнал, услышал, с кем/чем познакомился, куда поехал и т.п.,

и он описывает ситуации, когда событие состоялось – и это событие целиком в поле его активности, обучающийся действует по своему «хотению и велению».

*...После 1 курса я стала волонтером для иностранных студентов. В нашей компании оказалось два молодых человека (из Англии и из Америки) и взрослый мужчина из Голландии. В свободное время, когда мы гуляли, мы часто разговаривали на английском. Мы посещали музеи, и все это время мы разговаривали. Кроме того каждый из нас написал речь, согласно структуре: Introduction – Body (Thesis +Main-Points) – Conclusion. Я выбрала тему о пользе домашних животных и привела 5 причин, почему стоит завести домашнего питомца...*

*...Практику реального общения с носителем иностранного языка мне удалось получить в летнем языковом лагере, который организовал лицей. Молодой иностранец проводил с нами весь день, гуляя по городу, или занимался с нами аудиторно в лицее английским языком, обычно игровым методом. Также рассказывал о своей культуре, традициях. Иностранца звали Эндрю, он приехал на лето из Новой Зеландии. Впервые английский язык показался мне действительно увлекательным и «живым», а не «учебниковым». Эндрю рассказывал разные истории о себе, стараясь говорить простым для нас языком. На этом этапе изучения английского мне удалось услышать живую английскую речь и это вызывало приятное чувство...*

*...На 5 курсе я читала книгу на английском языке: Terry Pratchett «The colour of magic». Сначала я искала информацию об авторе, рассказывала ее, затем приступила непосредственно к чтению книги. Первые несколько занятий мы рассказывали преподавателю о главных героях, событиях, местах в книге. Затем каждый из нас стал героем. Я стала главным героем своей книги – инопланетянином Двацветком, который прилетел на Плоский мир, чтобы полутешествовать и найти приключения. Я делала фотоальбом своего героя, рассказывала о себе, знакомилась с другими героями. Затем для экзамена я писала работу о проблематике своей книги, искала в ней отражение современных социальных проблем, составляла презентацию и показывала ее своим одноклассникам...*

*...Каждый придумал себе имя и фамилию, место рождения, род занятий. Я сочинила свою маленькую историю. Меня звали Brigitte. Я рассказывала о себе, чем занимаюсь, какие языки знаю и т.д. Кроме того, у нас был курс страноведения на французском языке. Каждому была предоставлена возможность провести занятие, рассказать что-то о Франции. Я сделала презентацию об интересных фактах из истории Франции и провела с группой игру «Où il pop?»...*

*...На 4 курсе я начал изучать немецкий язык. Я придумал себе имя, фамилию, профессию, мы знакомились друг с другом, рассказывали о себе,*

своей жизни, увлечениях. Составляли тематические словари («Еда», «Дом», «Жесты» и т.д.), пели песни. Читали в аудитории детектив на немецком языке. На новогоднем празднике мы устроили небольшое представление с песней *Ein Lama in Yokohama*. Я был пассажиром, пел песню. На занятиях мы так же проговаривали скороговорки. Читали и каждую пару обсуждали детектив, составляли гипотезы о дальнейшем содержании книги. Преподаватель задавала нам вопросы по содержанию книги, я отвечал, не находя реплики в тексте, а самостоятельно составляя предложения на основе прочитанного. Я составил досье о содержании книги, а также написал историю одного персонажа...

...В конце учебного года мы проводили небольшую исследовательскую работу и отчитывались по ней перед преподавателем и группой. Я занялась сравнительным анализом экономической системы США и Великобритании (в частности экспорта и импорта). Такой опыт позволил мне почувствовать себя уверенно перед аудиторией, выступая даже на английском языке...

...Я начала смотреть фильмы на испанском языке, каждый день по дороге в университет слушала местное радио, смотрела телевизор, ходила в кино, в музеях выбирала аудиогиды на испанском. У меня пропал языковой барьер и страх перед общением на испанском языке. Порой это была испанская речь с элементами русского. У меня была компания друзей: русские девочки, ребята испанцы и итальянцы. Иногда, когда мы говорили на русском, наши иностранные друзья очень внимательно слушали нас и, абсолютно не зная русского языка, заканчивали фразу или историю на испанском языке...

...Когда я очутилась в другой стране, со мной начали происходить странные вещи: я почти все понимала, даже не понимая каждого слова моего собеседника, я точно улавливала смысл фразы, но отвечала я с большим трудом. Мне надо было подумать, составить правильно фразу, подобрать нужные слова, а на это уходило время, которое летит в процессе коммуникации. В результате фразу, которую я так тщательно продумывала, за меня говорил кто-то другой. Поэтому первое время в ситуациях неформальной коммуникации я выбирала английский, с ним мне было намного комфортнее...

... поляки часто проводили славянские вечеринки, где были студенты не только из Польши, России, но и из Чехии, Словакии, Словении. Мы устраивали «славянские беседы», когда каждый говорил предложение на родном языке, но в русле поддерживаемой темы. И такие беседы были достаточно увлекательными, так как все участники беседы понимали друг друга...

...Класс был также оснащён технически, что позволяло смотреть различные фильмы на английском или видеоролики из жизни американцев



или англичан. Парты в классе английского языка были составлены вместе и образовывали один большой стол, что было очень удобным для дискуссий и коммуникации на английском языке. На уроках английского мы часто слушали песни, смотрели фильмы, слушали аудио и после этого выполняли задание по просьбе учителя. Также, почти каждый урок мы организовывали что-то вроде «круглого стола» и обсуждали какую-либо тему, социальную проблему. Этому уделялось примерно 30 минут от урока. В лицее уроки идут парами, как в университете...

...Благодаря песне «*Me gustas tu*» я научилась выражать свои интересы, увлечения. Также узнала новые глаголы такие, как «*viajar*» (путешествовать), «*soñar*» (мечтать) и новые существительные «*la mañana*» (утро), «*la mág*» (мое) и др. Тексты песен помогали осваивать грамматику...

...Изучение французского языка началось со второго курса обучения в университете и длилось 2 учебных года. В ходе обучения были задействованы все речевые деятельности: говорение, чтение, письмо, аудирование. Работа на уроке французского языка началась с задания прочитать текст на французском языке и выделить знакомые слова. Таких слов оказалось большое количество: *comme il faut, billard, de la psychologie, émotion, la surprise, amour, prison, embrasse, photo, heures, cinéma, restaurant, banque, présentation, merci, belle nature, part, opinion, long, bar, film, institution, dame, région, intellectuel, culturel, je danse, je travaille, religion, etc.* Смотрели отрывок из фильма «*Paris je t'aime*» и писали историю мима, главного героя, что он делал. Совместно читали художественные произведения «*Oscar et la Dame rose*» и «*Petit Nicolas*», анализировали событийный план и план описательный, составляли сценарий каждого дня главного героя, мальчика Оскара, обсуждали, что с ним происходит, что он чувствует и переживает. На второй год обучения каждый выбирал себе книгу для индивидуального чтения. Я выбрала книгу современного писателя «*Et si c'était vrai...*». Это роман о любви. После аварии душа доброй девушки отделяется от тела, и лишь любовь может вернуть её к жизни. Но для этого её душу должен кто-то полюбить. Для экзамена я подготовила презентацию по книге в Power Point и представила прочитанное группе. В презентацию входило: биография автора, кратко о других книгах автора, сюжет выбранной книги, главные герои, главная проблема. Отдельным слайдом я сделала «цитаты из текста». Например: «*On ne peut pas tout vivre, alors l'important est de vivre l'essentiel et chacun de nous a "son essentiel"*»...

... слушали много песен; изучили темы «Профессии», «Еда», «Напитки», «Путешествие», «Учёба», «Семья», «Внешность человека», «Хобби», «Дом»; темы отрабатывали в диалогах; прочитали детектив «*Sicher ist nur eins*». По прочитанному тексту, по каждой главе составляли досье. Каждую

главу расписывала по колонкам: герои, место, событие, время; лексику отрабатывали в играх, перед чтением каждой главы мы высказывали гипотезы, о чём может пойти речь в этой главе, и после этого читали главу про себя, потом вслух, по ролям, подтверждая или опровергая высказанные гипотезы. Дома слушали аудио и читали заданную главу. Работали с текстом разных немецких песен, читали стихи...

...В начале курса «Художественная литература на английском языке» было предложено выбрать одну книгу, роман на английском языке. Я выбрал книгу канадского писателя Джона Ирвинга «Молитва об Оуне Мيني». Это история о необычном мальчике очень низкого роста и с инопланетным голосом. Я читал книгу без словаря. В ходе занятий нужно было выбрать героя из книги и перевоплотиться в него. У каждого была своя история, о которой нужно было рассказать. Преподаватель также примерила на себе роль персонажа. Ситуация партнерства. В таких условиях было очень легко работать. Много говорения: рассказы о герое, его семье, друзьях, стилю жизни, предпочтениях, месте, где он живёт, с фото и видео иллюстрациями. Отношение: «Художественная литература» показалась наиболее эффективной, интересной и полезной. Важнейшим плюсом работы в этом курсе лично для себя я отмечаю чтение текста. Ещё никогда чтение на иностранном языке не приносило мне читательского удовольствия...

...Мы читали небольшую пьесу Лорки «Кровавая свадьба». Как предтекстовое задание на занятиях мы читали пьесу «Кровавая свадьба», но перед этим каждый выдвинул по гипотезе, о чем может быть это произведение, и писал текст на испанском языке об этом. Например, моя гипотеза состояла в том, что «Кровавая свадьба» – это сценарий нового фильма Квентина Тарантино (и я в тексте написала, о чем, по моему мнению, идет речь в этом сценарии). Преподаватель попросил нас написать свой текст на тему «Кровавая свадьба». И на уроке каждый прочитал свой вариант. “En España vivía un pobre muchacho. Él tiene un sueño – esto quiero vivir rico, pero hacer de nada. Su jama Carlos. El es no inteligente pero muy hermoso. Él es alto muchacho con ojos verdes y cabello rubio. Él encuentra el trabajo en la firma. Su jefa es la mujer vieja rica. Su jama Sandra. Ella tiene 50 años. Ella es pequeño. inteligente. Con ojos azules y pelo negro. No tiene a los niños, no tiene al marido. Ella tiene solamente dinero. Ella siempre lleva un vestido negro. Nadie sabe por qué. Este es su secreto. Carlos decide casarse con ella y recibir todo su dinero. Él invita Sandre a casarse. Se han casado. La primera noche Carlos quiere matar a la vieja Sandra. Ha vertido en el vino el veneno. Pero la Vieja se es al maníaco y elle mata a Carlos por la hacha. Ha matado ya a 25 maridos. Este es el secreto de su vestido negro”.

Приведено 15 свидетельств событий в ходе изучения ИЯ, всего их примерно 14% из проанализированных текстов «Мой опыт изучения ИЯ».

В своем опросе студентов-первокурсников моя коллега Т.Б. Ворожцова попросила поставить конкретные задачи на освоение дисциплины «Теория и практика перевода». Оказалось, что почти все (86%) преследуют личные цели: общение с иностранцами, работа или учеба за рубежом, поездки за рубеж, встречи в стране ИЯ; многие (76%) ориентированы на будущую профессию – быть редактором, переводчиком; для профессионального развития, осуществления конкретных планов: открыть школу, стать переводчиком; заниматься переводом, преподавать русский язык как иностранный. 40% студентов видят в данной дисциплине способ овладения ИЯ для составления текстов, работы с текстами, чтения, для всех видов деятельности, требующих иноязычного общения.

Очевидно, что обучающиеся нацелены на практическую работу, на речевые практики, на собственную речевую деятельность. Но как показывают свидетельства тех, кто высказался по поводу своего опыта изучения ИЯ, практическая работа на ИЯ присутствует в их опыте спорадически и складывается стихийно.

Наша задача – сделать процесс обучения иноязычным речевым практикам институциональным, ввести речевые практики в содержание обучения, как того ожидают обучающиеся и чего часто не находят в своем опыте овладения языками.

## **1.2. О кризисе языкового образования**

Современная ситуация в языковом образовании представляется достаточно сложной. Качество подготовки по ИЯ ухудшается или стагнирует, что подтверждается свидетельствами обучающихся, описанными в предыдущем разделе. А ведь не так давно вспыхнули яркие достижения 80-х годов, распространившиеся бурными волнами в перестройку, вколыхнувшие учительские кадры и поселившие надежды в успех освоения ИЯ. В это время люди устремились изучать языки, группы наполнялись с невиданной скоростью. Изменения коснулись и школьного образования.

С начала 80-х годов первоклассные инновационные разработки вошла в обиход: метод активизации резервов личности и коллектива Г.А. Китайгородской, коммуникативный метод Е.И. Пассова, личностно-

деятельностный подход И.А. Зимней и др. [Китайгородская 1992; Пассов 2000; Зимняя 1999; Зимняя 1989]. Они повлияли на бурное развитие разнообразных подходов к обучению ИЯ и послужили для разработки эффективных технологий обучения в 90-е годы и позже [Ариян 2009; Ворожцова 2002: 17–19; Ворожцова 2013 и др.; Гейхман 2003; Клейман 2007; Лабутова 1990; Гейхман, Ставцева 2015; Павлова 2016 и др.].

Следует назвать выдающихся методистов школы Г.А. Китайгородской – О.В. Самарова, Г.В. Яцковская, Л.И. Каминская и др., Центра иноязычного образования во главе с Е.И. Пассовым, Нижегородского лингвистического университета – И.В. Лабутова, Л.А. Долгова, М.А. Ариян, автора учебников АЯ из Астраханского пединститута – В.Н. Филиппов, преподавателей Удмуртского университета – Т.В. Савченко, Г.Д. Пандурская, О.Н. Корнева, О.М. Лашкевич, Т.К Решетникова, А.Н. Утехина и многих других. В середине 90-х годов прошлого столетия в Удмуртии была запущена Республиканская программа по разработке и внедрению интенсивных систем обучения иностранным языкам, которая благодаря поддержке тогдашнего замминистра народного образования Удмуртской Республики Г.Н. Васильевой была осуществлена в полной мере и по обновлению программ обучения иностранным и удмуртскому языкам, и по оборудованию кабинетов ИЯ в школах Удмуртской Республики.

Но в конце 90-х годов педагоги, сами того не подозревая, оказались перед выбором: заниматься самостоятельным поиском по разработке инновационных систем обучения ИЯ, в особенности второму ИЯ, или перейти на готовую продукцию, где содержание обучения «упаковано» в учебниках. И выбор был сделан в пользу потребления образовательной продукции, выброшенной на рынки образовательных услуг. Фактически, как в своего рода супермаркете образования. Эта тенденция была усилена глобализацией в пользу английского языка, в результате которой другие языки, обучение которым практически было основным источником развития педагогической науки, оказались на обочине языкового образования.

Мы обратили внимание на два негативных процесса, утвердившихся в школьном и вузовском языковом образовании: демотивация обучающихся по отношению к изучению ИЯ и резкий спад научных достижений в области лингводидактики. Резко сузилась сфера исследователь-

ских открытий. И как следствие, доминирование в образовательной практике продвижений, пришедших с иноязычных горизонтов, распознать смыслы которых способен далеко не каждый преподаватель, тем более учащийся. Навязываются сценарии обучения, далекие от конкретного социального контекста российского образования. И всё это под лозунгом «Дашь компетенции!», «Успешность превыше всего!».

Педагогическое сообщество, обратившись в последние годы к проблематике компетенций и компетентности, столкнулось с большой неопределенностью, которую эти самые компетенции вносят в образовательную среду, где есть обучающий и обучающийся, устоявшиеся формы передачи знаний, отечественная история инновационных преобразований, а главное – внимание и интерес к обучающемуся.

По поводу места компетенций в образовательном процессе отметим, что отводимое им центральное место в целеполагании в проводимой реформе образования достаточно условно. Компетенции не существуют сами по себе, это то, чем располагает человек благодаря своей активности в осуществлении разного рода деятельностей. Деятельность, субъект деятельности и вырабатываемые им в ходе деятельности компетенции не существуют в обучении по отдельности. У образовательной системы нет выбора. Это субъект деятельности и его активность. Тогда и компетенции будут развиваться естественным образом. Произошел сбой в самой дидактической системе: усилилась зависимость обучающегося от обучающего. Последнему вменено в обязанность заниматься компетенциями обучающегося вместо того, чтобы дать тому возможность осваивать содержание обучения, наращивая опыт соответствующих социальных практик. Проблема содержания уходит в тень, на первый план выходят задачи формирования/развития компетенций.

### **1.2.1. О качестве языковой подготовки обучающихся**

Для языкового образования появление Европейского языкового портфеля как совокупности речевых компетенций имело большое значение. Оно нацелило преподавание на освоение видов речевой деятельности.

В своих ответах опрошенные в более половине случаев оценили свой уровень владения речевыми компетенциями как уровень А2 (предпороговый).

Что это за речевые умения?

В аудировании:

Я могу понимать достаточно употребительные слова и выражения, касающиеся меня и окружающего меня мира (например, меня самого, семьи, покупок, близкого окружения, работы). Я могу в общих чертах схватить содержание кратких анонсов и простых сообщений;

в чтении:

Я могу понимать очень короткие и простые тексты. Я могу найти конкретную, предсказуемую информацию в простых текстах из повседневной жизни: рекламах, проспектах, меню, расписании. Я понимаю простые письма личного характера;

в диалоге:

Я умею общаться в простых, типичных ситуациях, требующих прямого обмена информацией в пределах знакомых тем или видов деятельности. Я могу поддерживать короткие разговоры на бытовые темы, но понимаю недостаточно для того, чтобы вести беседу самому;

в монологе:

Я могу рассказать о своей семье, разных людях, своей жизни, учебе, работе;

в письме:

Я умею писать простые короткие записки и сообщения, а также личные письма (например, поблагодарить за что-нибудь). [Европейский языковой портфель 2001].

Получается, что человек изучает ИЯ в течение 8–15 лет, т.е. не менее 800 часов занятий, и не нарабатывает речевого опыта, кроме достаточно простых умений уровня А2? Получается долгое обучение без видимых результатов.

Европейское языковое образование в этом смысле не отличается от российского. Преподаватель английского языка Жиль Форло, научный сотрудник Лаборатории социолингвистических исследований языковых контактов и языковой политики Пикардского университета им. Жюлья

Верна (Франция), констатирует, что обучение ИЯ (английского) растянуто на долгие годы, а цель по компетенциям Европейского языкового портфеля [ЕЯП] для первого ИЯ – уровень B2 как уровень независимого пользователя ИЯ – массово оказывается недостигнутой даже для лицеев [Forlot 2010: 102].

И это несмотря на то, что во Франции раннее обучение ИЯ массово вводилось с середины 90-х годов. В начальной школе на обязательное изучение ИЯ выделяется полтора часа в неделю, начиная с 6 лет. Что касается номенклатуры ИЯ, то поначалу это было шесть языков Евросоюза – немецкий, испанский, итальянский, португальский, английский и голландский. Но достаточно быстро это место монополизировал английский язык (АЯ). Абсолютное доминирование АЯ подтверждено в докладе 2016 г. министра образования Французской республики [Vallaud-Belkacem 2016].

Реальные результаты обучения: за 5 лет уровень A1 (элементарный) ЕЯП. Учащийся умеет общаться посредством простых средств, если собеседник говорит медленно и отчетливо и помогает говорящему подобрать соответствующие выражения. Второй ИЯ с четвертого класса (учащиеся 12–13 лет). На уроках предлагаются виды деятельности, адаптированные к потребностям учащихся, как обещает учебная программа.

Как обучающие, в том числе авторы учебников, узнают потребности детей 11 лет? Этим в основном распоряжаются родители, которые, понятно, социально ориентированы опять же на АЯ. Выпускники колледжей (общее образование) получают диплом государственного образца при достижении уровня A2. Для этого достаточно уметь обмениваться простой информацией о семье и повседневной жизни. Но вот для сдачи экзамена на бакалавра требуется владение речевыми умениями уровня B2, т.е. быть способным понять основное содержание конкретной или абстрактной темы в сложном тексте, включая обсуждение технического вопроса по специальности; общаться достаточно спонтанно и без трудностей с носителем языка; изложить свое мнение по поводу актуальной темы и участвовать в обсуждении [<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html> от 29 января 2016 г.]. Возвращаясь к сетованиям Ж. Форло, напомним, что уровень B2 практически не достигается выпускниками лицеев.

Следует, однако, обратить внимание, что переход от уровней А1 и А2 к уровням В1 и В2 труден в силу объективных обстоятельств. Они неравноценны по своему предназначению. Первые два А1 и А2 – это уровни потребительские, они рассчитаны на освоение пользовательской практики туристического типа. И достичь их не представляет собой сложности. Зато следующие два уровня В1 и В2 – это переход на культурные нормы речевого общения. И в этом никто, насколько нам известно, не отдает себе отчет, представляя восхождение по уровням как естественный непрерывный процесс. Вот почему система обучения языкам оказывается неготовой выйти на уровни класса В. Подготовка по ИЯ «застревает» на уровне А2. Нужны усилия ученых, чтобы понять, как выйти за рамки обучения ИЯ как услуги и обратиться к обучению речи на материале текстов литературных жанров, транслирующих культурные нормы речевого взаимодействия.

Беспокойство состоянием языкового образования вызывают и массовые отмены преподавания второго ИЯ как в РФ, так и в Западной Европе, где численность классов с преподаванием второго ИЯ сократилась на 33–40%.

Можно, конечно, заявить о том, что учащиеся неспособны к овладению ИЯ, что они мало работоспособны для приобретения умений, кроме предписанных предпороговым уровнем, и многое другое. К этому можно было бы прислушаться, но есть многолетний опыт обучения, свидетельствующий об обратном. Достаточно обратиться к высказываниям обучившихся в рамках деятельностных технологий, приведенных среди свидетельств событий в их курсе обучения в предыдущем разделе, и увидеть, что можно преодолеть «заколдованный» рубеж предпорогового уровня.

Методические позиции российской школы, наследницы советской эпохи в области обучения ИЯ, по праву считались передовыми. Зарубежные коллеги всякий раз отмечали, что русские в условиях закрытого общества показывали изрядное знание языков. По пятидесятилетнему опыту преподавательской и научной работы в области иноязычного образования смею утверждать, что всегда было много желающих изучать языки (английский в это число входил не по праву превосходства, а наряду с другими языками), и методическая мысль отличалась духом



поиска, преодоления вакуума общения на ИЯ. В отличие, скажем, от европейских разработок.

Те «грешат» построением концепций и теорий обучения ИЯ. Так, методология обучения ИЯ во Франции последних 20 лет покоится на следующих основаниях: 1) развивать аналитические механизмы обучения языковым единицам и структурам, т.е. учить анализировать звуки и единицы языка – слова и синтаксические единицы, развивать когнитивные способности учащихся [Grin 2007]. Даже для раннего обучения целенаправленно касается знаний о языке, а не коммуникации в практической деятельности разного рода. Так, в материнской школе во Франции (3–6 лет), давая материал для прослушивания, требуется побуждать детей сравнивать звуки и их последовательности в разных языках, сравнивать названия окружающих предметов в разных языках. Особым вниманием пользуются ономастопеи [Канделье 2012; Eveil aux langues 2012; Candelier 2003]; 2) содержание обучения – тексты устного общения и письменные тексты – обращены к реалиям франкоязычия; 3) содержание учебного процесса представляет собой в подавляющем большинстве воспроизведение культурных стереотипов франкоязычия с использованием обрабатываемых языковых единиц. И это подтверждает необходимость обратиться к культурным феноменам речевого поведения.

Французская школа и в предшествующее двадцатилетие шла по тому же пути. Единственное, что она себе позволила, – сдвинуть начало обучения в материнскую школу, обязательную для всех. Обучение начинается для ребенка в три года. Почему? В возрасте 3–5 лет ухо чувствительно к различиям в произношении, а артикуляционная система весьма подвижна. Им легче, чем когда бы то ни было, произносить новые звуки. Это записывается в речевые компетенции. Культурные отсылки, лексические и фонологические, принимаются детьми естественным образом. Воспитатель готовит их к обучению языкам в начальной школе: дает послушать сообщений на другом языке и использовать речевые выражения через пение и считалочки, предлагая маленькие речевые сценки, используя тем самым выгоды раннего возраста.

Подытоживая сказанное, следует отметить, что бурно развивавшееся в 80-е и 90-е годы прошлого столетия в СССР и России языковое образование выглядит спустя 20 лет глубоко маргинальным простран-

ством, о чем свидетельствуют результаты овладения видами речевой деятельности в массовой школе и большинстве вузов. Эта образовательная область переживает глубокий кризис.

Этот кризис носит системный характер, ибо коснулся, как было отмечено выше, качества иноязычной подготовки на всех образовательных уровнях, разнообразия предложения в области преподавания ИЯ (в частности, бедность номенклатуры языков). Резко уменьшился спрос на изучение ИЯ. Методика преподавания ИЯ испытывает методологическую несостоятельность в попытках ответить на вызовы времени, противостоять «языковому рынку услуг».

Отметим, прежде всего, что в сфере обучения ИЯ остался практически один иностранный язык, и он стал обязательным. Другие языки ушли на периферию предложения образовательной системы. Эта ситуация сказалась весьма негативно на уровне вузовской подготовки. Об этом подробнее мы остановимся ниже.

Признаком кризиса считаем и отток желающих изучать ИЯ на курсах, в системе дополнительного образования, что отмечается с начала нулевых почти повсеместно. Снизилось – и местами значительно – количество поступающих в вузы на специальности «зарубежная филология» и «лингвистика».

Речь идет о демотивации обучающихся к изучению ИЯ. С одной стороны, они открыли для себя много других интересных занятий в России. С другой, узнали, что существуют разные способы преодоления иноязычия, кроме изучения языков: цифровые программы и устройства для перевода на родной язык, общение на родном языке с иностранцами и др. Кроме того, интернет и социальные сети предлагают огромный выбор образовательных сайтов изучения ИЯ. Нелишним будет сказать, что совершенствование электронных переводчиков способствует уверенности пользователей в решении тех задач, которые решаются при работе с иноязычными ресурсами.

### **1.2.2. Куда делись мотивы к овладению языками?**

#### **Нет потребности?**

Мы наблюдаем, что система языкового образования не очень заботится о том, чтобы учесть потребности учащихся, исходя из их возраста,

места жительства, традиций, индивидуальных предпочтений и желаний. Самый простой пример – раннее обучение иностранным языкам. С начала 90-х годов накоплен большой опыт раннего обучения. И самый элементарный вопрос, который надо бы задать детским психологам: Зачем ребенку учить другой язык? Зачем ему с 2,5 лет нужно непременно ходить на курсы английского? Любопытство в раннем возрасте к языкам удовлетворяется тем, что они включены в предметные деятельности. Если этого нет, водить детей на такие курсы – это пустая трата времени.

А вот в начальной школе с открытием многих источников удовлетворения познавательного интереса освоение, открытие разноязычия очень благотворно сказывается на сенсублизации детей к разноречию, развивает речевую сенсорику и воображение. Однако конкретный опыт введения обучения иностранным языкам в начальную школу показывает, что обучение, как правило, не использует выгод этого возраста. И дело не в детях, а в недостатках подготовки учителей как по иностранным языкам, так и по методам обучения ИЯ, разделение на дисциплины, обращение к традиционным практикам обучения.

Та же картина в организации раннего обучения языкам во Франции, где в документах Министерства образования Французской республики в соответствии с новыми приоритетами идет возврат к письменной речи и к заучиванию слов, выражений и текстов наизусть, а также насаждаются принципы наблюдения и рефлексии над языком [Forlot 2010: 109]. И это в возрасте, когда идет накопление практического опыта освоения предметного мира и пространства.

Появление иностранных языков в начальной школе отвечает любопытству младшего школьника, и он готов познакомиться с разными языками, попробовать себя в иноречевой деятельности. Опыт подобных практик весьма позитивен [Eveil aux langues 2012]. Однако введение в младшую школу иностранного языка как учебного предмета, т.е. обучение по программам, жесткое задание объемов материала, контроль в рамках традиционных практик обучения, достаточно быстро разочаровывает младшего школьника.

Помимо длительности обучения иностранному языку в школьном курсе и отсутствия ощутимых результатов владения им, есть еще один

фактор, играющий демотивирующую роль в языковом образовании. Советская, затем российская школа, в отличие от западных соседей, выстраивала концепцию обучения иностранным языкам на представлении об общеобразовательной ценности изучения языков [Щерба 1974: 345–346], их культурном взаимовлиянии. Именно это было важным для образования. Иностранный язык был представлен не как услуга, не как предмет потребления, а как хранитель культуры народа, его национальное достояние.

Для нашей страны, где русский язык является государственным языком, языком межкультурного общения, он несет миссию языка-посредника между языками народов России и связующего звена в общении с мировой культурой. Нелишним будет напомнить о том, что в истории своего становления он испытал влияние двух западноевропейских культур. И это влияние обнаруживает себя в фонде общенационального языка. Носитель русского языка пользуется этим словарным фондом, даже не отдавая себе отчета, что это заимствования [Ворожцова 2016]. Приведем в пример слова из предыдущего абзаца: *курс, результат, фактор, роль, демотивация, демотивировать, школа, концепция, представление, ценность, культура, образование, национальный*. Все они включены в языковые процессы, свойственные русскому языку: словообразование (демотивирующий, нация, национальный), словоизменение (курс, курса, курсом и т.п.).

У этих заимствований из немецкого и французского языков богатая речевая история длиной в несколько столетий, каковой не имеет язык английский, ставший практически обязательным, а зачастую единственным языком для изучения.

А ведь язык изучения всегда был предметом выбора, а не принуждения. И выбор – это уже в сфере обучающегося, проявление его субъектности. Именно в этих условиях учащийся запускает свою образовательную деятельность, включает ресурсы и несет за нее ответственность [Эльконин 2010: 13–21].

В послешкольном образовании тяжелым грузом лежит невозможность овладеть языком, который ты очень долго учил. Его надо оставить за бортом и предлагать другие языки.

Все эти факторы требуют решения вопросов, что именно предложить в качестве содержания языкового образования и какими средствами этим содержанием овладеть. Время требует языкового разнообразия в школе, что способствует развитию умений и их использованию в речевых практиках, а в школах насаждается монополия английского языка. Складывается противоречие между демократизацией образования и выбором учеником иностранного языка изучения, с одной стороны, и пренебрежением традиционными культурными связями и этнокультурной спецификой регионов, с другой.

Наконец, мы наблюдаем фактор вторжения рыночных отношений в систему образования, в том числе и языкового. Речь идет о навязывании «рынка языков» и требования успешности в овладении языками. И вот предлагаются дидактические подходы для преподавания иностранных языков, нацеленные на изучение другого языка как понимание культурных кодов и умений, приобретенных, чтобы быть успешным в университете [Mangiante 2015]. С обязательным, само собой разумеется, английским.

### **1.2.3. К вопросу о системном характере кризиса языкового образования**

С нашей точки зрения речь идет о сбое в самой дидактической системе: учитель – обучающийся – содержание обучения – средства обучения. Разладились взаимосвязи между компонентами системы, они больше не подогнаны друг к другу.

Учитель (английского языка *rag excellence*) востребован в рамках рынка языков, он существует сам по себе, освоил свое поле, у него всё наработано: представление об обучающихся (*у этого хороший уровень языка, тот слабенький, а вот звездочки*), под рукой средства обучения британских или американских издательств, где «всё включено». Обучающийся с его представлениями о владении иностранным языком пусть делает, что ему велят. О его мотивах мало кто думает. А то, что выше уровня А2 мало кто «прыгает» после 8–15 лет изучения АЯ, не есть забота преподавателя. Если нужно, пусть обращается в систему платных услуг. Его мотивация, его ожидания, его результаты больше не входят в поле интересов обучающего.

Раз так, то обучающийся никак не может влиять на содержание языкового образования – предмета и процесса. Оно вернулось к привычному набору предметов изучения – слова, грамматика и перевод.

Основная проблема педагогики языкового образования состоит в том, что она методически не предлагает ничего, чтобы вывести обучение языкам на речевые просторы. Понятно, что дело не в английском языке, а в его присутствии как исключительного языка для изучения. Это и влияет на потерю отечественной методикой обучения языкам (ныне лингводидактикой) своего инновационного потенциала.

Что способно помочь выйти на просторы иноязычной коммуникации? Одно из решений разработано деятельностной стратегией обучения. Она акцентирует учебный процесс на образовательной деятельности, т.е. деятельности обучающегося, а содержанием обучения делает иноязычные речевые практики.

### ***1.3. О речевых практиках в обучении ИЯ: из опыта освоения***

#### **Зарисовка 1**

Занятие французским языком с двумя молодыми особами. Они читают вслух по ролям сказку с выражением. Исправляю Н., неправильно читает слова. Ей не нравится, что я ее все время исправляю. Мое вторжение задерживает процесс чтения, она уже думает о следующем фрагменте, а приходится возвращаться к предыдущему. Она злится. В конце концов, восстает: Я хочу так!

Что стоит за действием воспроизвести текст вслух? Когда возникает такая необходимость в повседневной жизни? Круг ситуаций достаточно ограничен: чтение ребенку, который еще не умеет читать вообще, на языке, которым он владеет, по его просьбе; взрослому, ограниченному в своих возможностях читать, на родном языке или иностранном в поле его понимания; разыгрывание текста (например, чтение по ролям, подготовка к театральной постановке); чтение текста аудитории с целью воздействовать эмоционально. Во втором случае речь идет о художественном тексте и подготовленном исполнителем чтении.

Чтение вслух – это всегда для кого-то. Отсюда ограничения на озвучивание письменного текста: выдержать соответствие буква/бук-

восочетание – звук. Зачем это выдерживать? Для того, чтобы слушающий мог опознать смысл сообщения. Читающий на том или ином языке должен осуществить выбор соответствия для озвучивания. Когда соответствий много (как во французском или английском, например), а чтение не терпит пауз, у читающего есть два выхода из этой ситуации: перестать читать или прочесть, как получится.

Если это реальная ситуация чтения вслух как особого вида речевых действий, то предпочтителен второй вариант – не останавливаться. Тогда слушатель сам разберется, о чем идет речь. Лучше, чтобы деятельность не останавливалась, иначе не будет достигнут эффект эмоционального воздействия, а для читающего – не будет решена задача.

В ситуации обучения, когда учитель исправляет ошибки, он останавливает эти речевые действия. Происходит смена деятельности с речевой на интеллектуальную. Надо остановиться, подумать, припомнить правило. А это две разные деятельности. Это хорошо понимает Н. и встает против прекращения своей деятельности. Она предпочитает дочитать текст. Выбор делает субъект чтения, но у этого выбора есть социальные границы, договоренности с социумом относительно неизменности соответствия графема – звук. Этих правил надо придерживаться, если ты хочешь быть в этом социуме принятым. Но в обучении каким социумом тебе быть принятым? Одноклассниками-слушателями? Нет. Учителем. Коммуникация нарушается.

Речь в данном случае не идет о сконструированной в обучении ситуации контроля. Это искусственная ситуация. В жизни чтение вслух – это вид общения между разными людьми. И встает вопрос: попадает ли обучающийся другому языку в социальное пространство данного языка в этих условиях? Очевидно, нет. А куда он попадает?

### **1.3.1. Образование как социальные практики**

Образование как сфера социального воспроизводства – это пространство социализации, т.е. освоения социальных правил, того, как выстраивать взаимодействие человек с человеком. И в нем обучающийся постоянно стоит перед выбором между понимать друг друга, взаимодействовать с другим *или делать, как хочу*.

Современное образование стоит перед необходимостью поместить обучающегося в разнообразные социальные практики, где идет развитие умелости, формируются компетенции, вернее, где образуется (речь идет ведь об образовании) человек, умеющий использовать свои умения, ставить цели, прокладывая пути к результату, знающий, что с этим результатом делать. Компетентностный подход ориентирует образование на то, чтобы рассматривать деятельность и владение ею, а значит сосредоточить внимание на субъектах, предметах, способах и результатах деятельности. Образование обязано обеспечить субъекта обучения опытом в тех видах, с которыми он будет иметь дело в избранной сфере его социальной деятельности. И понятно, что познавательная деятельность в целом обслуживает эту будущую социальную сферу, заполненную сложившимися и нарабатываемыми социальными практиками.

Под социальной практикой мы имеем в виду определенный вид деятельности в определенной социальной сфере. Индивид выступает субъектом деятельности, выбирая для себя мотивы, осваивая способы на основе уже имеющихся у него, преобразовывая для себя предмет деятельности (интериоризируя его) и достигая результата, своего собственного результата за счет своих собственных усилий. За это он несет ответственность перед собой и другими. И на выходе благодаря всему этому приобретенному опыту у него формируются новообразования как определенные свойства личности. Они обязательно формируются, потому что он находится в преобразовательной деятельности. Учащийся преобразуется и образовывается.

Тогда модель образовательной деятельности опирается на некоторую совокупность предлагаемых студенту социальных практик. И речь идет о том, чтобы выстроить это образовательное пространство как пространство социальных практик, среди них будут такие, которые обязательны для всего вузовского сообщества, и другие, сугубо профессионально направленные.

С одной стороны, нужно сохранять и передавать, обогащать сложившиеся практики университетского образования, а именно: культурную насыщенность университетского «раствора», формировавшегося веками, на нем замешана университетская наука; непосредственную



приобщенность студентов к этому богатству; культуру передачи университетского знания – в общении с ее посредниками – книгами, наставниками. Никак не обойтись высшему образованию без интеллектуальных практик и развитого коммуникативно-речевого пространства.

С другой стороны, следует ставить такие задачи, чтобы ввести в широкий учебный обиход проектирование социальных практик, где предметы деятельности определяются спецификой специальности, их нужно осваивать в разного рода деятельности. Например, художественные практики. Это особый вид социальных практик, в которой художник, ремесленник, мастер преобразует мир, предметы, пространство по-своему благодаря своей умелости, знанию материалов, владению инструментами, особому видению, творческому решению.

Вполне понятно, что образование как погружение в разного рода социальные практики обращается к деятельностному подходу, который покоится на идее первичности практического овладения материалом (деятельностью) и вторичности теоретического его осмысления; знания не передаются, а добываются, мысль не передается буквально, она вызывает работу собственной мысли воспринимающего субъекта. С. Френе видел наиболее эффективный путь усвоения знаний не в наблюдении (объяснении, демонстрации), а в эксперименте как естественном и универсальном пути познания, пробе себя в деятельности [Френе 1990: 277–278]. И деятельность оказывается основным механизмом новообразований в развитии человека [Леонтьев А.Н. 1983].

Овладение неродным языком на практике считается наиболее эффективным в социальном взаимодействии. Западная Европа давно уповает только на поездки и пребывание в странах изучаемого языка, не надеясь на лингводидактику. В России тоже широко представлены предложения по языковым курсам за рубежом. Но и обучение иноязычным речевым практикам в учебных заведениях начинает овладевать массами [Rydén 2015].

Решительный поворот образовательной системы в последние годы к использованию метода проектирования содержания учебных предметов и учебного процесса совместно с обучающимися лучше всего подтверждает данные установки.

### 1.3.2. О речевых практиках в жизни и в обучении

С речевыми практиками человек имеет дело повсеместно и постоянно, ибо находится в речевой коммуникации, устной и письменной. Она представлена 4 видами речевой деятельности: слушанием, говорением, чтением и письмом. В своей работе «Лингвистика языкового существования» Б.М. Гаспаров, отстаивая позиции динамического подхода к изучению языка, постулирует первичность речевой среды для человека и замечает при этом, что язык есть ничто иное как конструкт лингвистов. Это они выстроили языковую систему и ее уровни для удобства описания [Гаспаров 1996: 214–215].

И так сложилось в языковом образовании, что центральное место отведено фонетике, лексике и грамматике, т.е. языковым элементам, а не формированию речевого опыта на том или ином языке обучающегося. Родной и неродные языки стали отдельными дисциплинами, миссия которых состоит в том, что обучающийся должен, прежде всего, освоить, как язык устроен, каковы уровни его системы (те самые фонетика, лексика и грамматика). Их должен уметь обнаружить учащийся в реально звучащей речи через когнитивную деятельность. Любопытно наблюдение одного из ведущих отечественных лингвистов, специалиста по истории лингвистических учений В.М. Алпатов, заметившего, что «если сравнить лингвистику с другими гуманитарными науками, то бросается в глаза одна ее особенность. В ряде наук в течение веков менялись представления и о самом их предмете, и об их задачах и целях. Но если мы сравним грамматику Дионисия Фракийца<sup>2</sup> и современный школьный учебник русского языка, то обнаружим много общего. Сходна сама задача – научить правильному языку. Сходно понимание языка – как некоторой системы правил, извлекаемой из множества уже существующих, а не конструируемых автором текстов... при этом основное внимание там и там уделяется грамматике» [Алпатов 2018: 9].

Многолетний опыт теоретического обучения языкам постоянно демонстрирует, что от этого знания умения не рождаются (см. главу 1, раздел 1.1.). С другой стороны, попав в иноречевую среду и будучи по-

---

<sup>2</sup> Грамматика Дионисия Фракийского – первая полностью дошедшая до нас древнегреческая грамматика (Александрия, II в. до н.э.) [Алпатов 2018:9].

ставленными перед необходимостью общаться на неродном языке, люди в достаточно короткий срок осваивают эти умения в пределах требуемого общения. И как бы лингвисты ни стремились обособить язык как предмет их исследовательского интереса, «... реальной величиной является не язык в отвлечении от человека, а только человек как носитель языкового мышления», как о том сказал более ста лет назад замечательный русский языковед И.А. Бодуэн де Куртене.

Обучение, в центре которого субъектность обучающегося и, следовательно, его активность, обращает образовательную деятельность к

- коммуникации;
- включению богатства окружающей жизни в содержание обучения;
- работе в процессе обучения с разнообразными предметными областями.

Подход к обучению от деятельности обучающегося разворачивает педагога к речевой деятельности, к речи, т.е. освоению речевой среды, где предметом речи является не фраза, не слово, а коммуникация. Она связана с другими предметами, нежели звук и слово. Именно в этом смысле И.А. Зимняя первая заговорила о беспредметности дисциплины «иностраный язык». Она настаивает на том, что деятельность звучит как (жизне)деятельность, неотделимость для учащегося его учебной деятельности от жизни [Зимняя 1999: 86].

Обучение языкам, в том числе и родному, черпает свои предметы из окружающей жизни. Слушать, говорить, читать и писать можно на любые предметы, по любому поводу, о любом случае, в том числе из любой реальности, существующей или воображаемой, но близкой и богатой переживаниями для обучающегося. Любой учебный предмет годится для того, чтобы его содержание можно было включить в речевую коммуникацию. Главное, чтобы обучающимся было это интересно.

Речевые обмены между людьми самых разных областей деятельности, которые осуществляются на более чем одном-двух языках, и речевая коммуникация представляют собой определенные речевые социальные практики. Овладение ими представляет наиважнейшую задачу не только языкового, но и гуманитарного образования вообще. Они поддерживают мобильность специалистов и заполняют информационные каналы.

Существующие практики языкового образования – изучение одного языка, затем изучение второго языка, изучение родного языка в отрыве от опыта изучения других языков и насыщенные теорией языка – в малой степени отвечают на эти новые потребности информационной эпохи. Неудовлетворенность обучающихся результатами изучения неродных языков достаточно велика: они недостаточно владеют речевыми практиками, не могут использовать этот ресурс в своей образовательной и профессиональной деятельности. Они им не овладели ни как инструментом предметной деятельности, ни как ресурсом познания.

Исходный посыл в преодолении кризиса в обучении ИЯ: предложить в качестве обучения ИЯ практическую работу по освоению разнообразных речевых практик, в ходе которых возникает возможность работать с иноязычными ресурсами в устной и письменной коммуникации.

На что можно опереться?

### **1.3.3. О мотивации обучающихся к использованию своего иноречевого опыта**

В нашей статье<sup>3</sup> мы обратились к исследованиям мотивации англоязычных публикаций [<http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html>] и выявили ряд важных положений относительно предпочтительности мотивов к изучению ИЯ. Так, для западноевропейского мира предпочтительность убывает от поведенческих мотивов к социальным, затем волевым. Когнитивные, т.е. познавательные мотивы присутствуют в этом списке частично. Большое место занимают установки «быть особенным», т.е. выбор в социальном взаимодействии делается в пользу Я, которое должно выделиться из остальных. Из разговора французских родителей: «Андре не хочет учить английский. Я ему говорю, что половина людей говорит на нем, а он мне отвечает, что мол, раз половина уже говорит, этого достаточно и мне вовсе необязательно» [Ворожцова 2016: 37].

---

<sup>3</sup> В этом параграфе дается материал нашей статьи Ворожцова, И.Б. О мотивации в практике обучения иностранным языкам = Motivation in Foreign Languages Teaching Practice / И.Б. Ворожцова // Филологический класс. – 2016. – № 4. – С. 36–41.

Что проясняет этот обзор? Его автор Хьюитт считает целесообразным спросить у людей, т.е. у обучающихся, чего они хотят, как удовлетворить их потребности, а не полагаться на какую-либо теорию, уметь определить, что удерживает человека от участия в деятельности в данный момент [Huit 2011 со ссылкой на Ferrance 2000]. Мотивацией обучения распоряжается обучающийся. И только он сам!

Вывод хорошо согласуется с отечественной теорией деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия с опорой на психологию человека в трактовке другого корифея нашей науки Л.С. Выготского. Согласно теории деятельности, первая предпосылка всякой деятельности есть субъект, обладающий потребностями. Главная черта потребностей – их предметность, т.е. потребность в чем-то. Предмет потребности, материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, не задан жестко. Он обнаруживается потребностью при удовлетворении оной и становится мотивом. Мотиву присуще пробуждение активности [Леонтьев 1983: 153]. Мотивация разрабатывалась как ключ к деятельности: потребность – предмет потребности – мотив.

В свое время, разрабатывая учебные материалы по обучению французскому языку для средней школы, мы задумались над тем, зачем подростку 10–15 лет иностранный язык? В педагогическом обиходе бытовал тогда и бытует до сих пор ограниченный набор аргументов: встретишь иностранца и сможешь ему помочь в неведомой для него жизни, поговоришь с ним, пригодится, чтобы путешествовать, чтобы найти хорошую работу, чтобы читать книги на других языках. Они, к большому недоумению многих учителей, никак не срабатывали. Подросток из сельской местности легко возражал: да мне не нужен английский (французский, немецкий, испанский и др.) язык для работы трактористом.

С точки зрения здравого смысла, учитывающего потребности обучающегося и динамику его развития, мы предположили, что иностранный язык, как и другие предметы, необходим для удовлетворения его познавательного любопытства и подтверждения себя как личности («Я могу освоить эту деятельность»). Но в то же время решили спросить детей, что их интересует в мире, загадочном и таинственном, узнать поближе, кто они – дети, кому адресуется книга. Учащимся 10 городских школ (около 300 человек) был предложен опросный лист с перечнем

более 200 тем проблемного характера повседневной жизни. Предлагалось указать степень интересности каждой из них по пятибалльной системе: очень интересно, интересно, затрудняюсь ответить, неинтересно, совсем не интересно.

В соответствии с ответами, которые дали дети, был отобран разнообразный познавательный и развивающий речевой материал на французском языке. Сюда вошли материалы по культуре франкоязычных стран и реалии родной культуры, над которыми предлагается поразмышлять детям, в том числе увиденные глазами иноязычного мира. Это в основном аутентичные материалы, представляющие широкую панораму жизни как внешней (то, что есть и происходит в мире и за его пределами), так и внутренней (пища для размышлений, проблемные вопросы, признания, философия жизни по «Маленькому Принцу»). Помимо «Маленького Принца», в учебный курс были включены такие художественные тексты, как сказки стран Магриба, истории из жизни людей, обычные и экстраординарные события, шуточные и серьезные истории, рассказы «Романа о Лисе», стихотворения известных французских поэтов, новеллы А.Франса и Вольтера, отрывки из романов Виктора Гюго, басни Лафонтена.

Но также:

- тексты-дискуссии раздела «Le pouvoir aux enfants» («Власть детям!»), посвященные темам современной жизни;
- информационные и научно-популярные тексты о франкоязычных странах Африки и Европы, о поэтах и писателях, о планетах и Солнце, о жизни сверстников и их взглядах на мир по материалам социологических опросов, о жизни людей и других обитателей планеты Земля, сообщения о событиях в мире;
- официальные документы в виде текста о правах ребенка, тексты о парке Астерикс и др.

Задача их – расширить кругозор обучающихся, их представления о мире, жизни, дать новую информацию.

Для автора существенным было учесть, что среди обучающихся есть мальчики и девочки, что одни из них живут в городе, другие в деревне, что все они имеют разный опыт в жизни, не в смысле больший – меньший, но просто разный. Освоение нового (познавательный процесс)

идет только на основе своего опыта, где есть опоры, они создают чувство безопасности и уверенности. Когда элементы нового нагнетаются, создается стрессовая ситуация. Она разрешима в ходе обучения.

На выходе экспериментального обучения по УМК «В добрый путь!», проходившего в 1989–2006 гг., проводился опрос учащихся по поводу их отношения к материалу учебников. Не было отрицательных отзывов, а были пожелания добавить материалы про любовь, про научные открытия.

Создание учебного комплекса «В добрый путь!» («Bon voyage!») было нашим масштабным опытом опереться на мотивацию обучающихся, не навязывая каких-либо обязательных текстов, адаптированных, «хороших» для учителя. Он показал, что мотивы как неотъемлемая часть сферы субъектности человека обеспечивают его деятельность. Сюда входят и его опыт, и выбор, и автономия в использовании способов и средств деятельности. В ходе его деятельности как *homo agens* нарабатывается новый опыт и компетенции.

Субъектность обучающегося обеспечивается только одним – осуществлением им собственной деятельности по овладению содержанием образования – образовательной деятельности. Именно она является предметом заботы учебного заведения. Дело педагога – управлять образовательной деятельностью, а значит, создать условия для этого: обеспечить активность студента, который определяет сам – в опоре на свои потребности и мотивы – свои цели, отбирает содержание обучения, осваивает способы обучения, осуществляет деятельности, отслеживает результаты и несет за них ответственность.

В этом и состоит суть предлагаемого подхода для языкового образования – сделать упор на образовательную деятельность обучающегося в овладении им иноязычных умений, нарабатываемых им в разных видах деятельности, сопровождаемых речевыми практиками, как человеком слушающим, понимающим, говорящим, читающим, пишущим и вместе с тем переживающим и перерабатывающим впечатления в представлении с использованием иноязычных ресурсов.

Решение проблемы заключается не в угадывании учителем мотивов учащегося или приписывании ему оных, а в том, чтобы предоставить ему поле деятельности, не занимать эту территорию, как это происходит

сплошь и рядом. Это делается только самим учащимся в собственной деятельности, в случае обучения ИЯ – в его любой деятельности, поддержанной речевой практикой.

#### **1.3.4. Из опыта обучения в условиях погружения в речевые практики (деятельностный подход)**

В этом разделе мы приводим примеры конкретного опыта обучения ИЯ путем погружения в речевые практики. Предлагаем аннотацию технологических решений и отсылки к литературе.

*Из опыта преподавания ИЯ как специальности при подготовке учителей ИЯ.*

Речь идет о практическом курсе французского языка для студентов, обучавшихся по специальности «французский язык и литература» факультета романо-германской филологии классического университета. Это был наш первый опыт освоения речевых практик как содержания иноязычного обучения в университете на языковом факультете.

Побуждением к переориентации обучения с языковой составляющей на речевую была неудовлетворенность обучающего результатами обучения студентов в том, что касалось владения видами речевой деятельности. На первый курс чаще всего принимались студенты, не изучавшие французский язык. И на первом этапе они были, как правило, очень успешными. Но потом наступала стагнация в их продвижении. Многие так и оставались на уровне владения, приобретенным на первом курсе. И это было понятно. Негде было нарабатывать речевые навыки.

И в столичных вузах возможность практиковаться во владении ИЯ была недостаточной, а за пределами ее вовсе не было. Положение усугублялось аспектным преподаванием языка: вводный фонетический курс, грамматика, лексика, аналитическое чтение, устное общение, перевод. Языковые и в малой степени речевые умения не складывались в речевые практики. Чтение художественных текстов опиралось на обращение к переводам на русский язык, работа с публицистикой также. Аудирование считалось самым трудным для овладения видом речевой деятельности.



Знакомство с методом активизации резервов личности и коллектива Г.А. Китайгородской открыло, что можно строить начальный курс ИЯ как погружение в практики освоения видов речевой деятельности, начиная с восприятия речи на слух, затем овладение говорением на материале услышанного в коммуникативных практиках и, наконец, столь же впечатляюще быстрое овладение чтением как видом речевой деятельности (пониманием письменных текстов) [Китайгородская 1992].

Так, в 1992 году нами был разработан продолжительный (трехгодичный) курс ИЯ для студентов педагогического профиля. На первом этапе автор задал себе вопросы относительно мотивов изучения ИЯ для данной группы молодежи 17–20 лет, чтобы включить, помимо профессионального интереса, возможные внутренние побуждения молодых людей этого возраста. Автор опирался на общение с ними, проводил интервью, обратился к своему собственному жизненному и познавательному опыту обучения в вузе и освоения французского языка.

Таким образом, в основу отбора содержания обучения были положены два принципа: опора на интересы обучающихся и разнообразие «жизнедеятельности». Жизнедеятельность предполагает, что содержание должно включить и жизнь, и деятельность. И всё это, прежде всего, в текстах, реально интересных молодым на данный момент их жизни, деятельности и взросления. Для обучающегося тексты должны содержать тот речевой материал, что развивает и поддерживает его мотивацию, позволяет решать коммуникативные задачи в ходе обучения. Тематически они распределились таким образом: «Повседневная жизнь сегодняшнего человека» (уровни А1 и А2, частично В1 общеевропейских компетенций), «Страноведение Франции и франкоязычный мир» (уровень В1), «Человек в современном мире: его проблемы, ценности и представления о жизни» (уровень В2), «Мир глазами французов: французы сквозь призму французской литературы» (уровень С1).

Речевые практики в обучении: устное общение в повседневной жизни (технология постановки коммуникативных задач, обживания ситуаций в ролевых рамках по технологии начального курса метода активизации личности и коллектива Г.А. Китайгородской); чтение коротких информационных текстов и текстов обслуживания, текстов справочного характера о людях, местах, событиях; написание информационных тек-

стов о себе, знакомых людях, текстов приглашений, информирования; чтение художественной литературы на изучаемом языке, переработка информации в виде создания справочных текстов по каждому из прочитанных произведений, чтение сопутствующей литературы по истории и географии страны, биографий и критических материалов; создание докладов и сообщений по темам исследований, публичные выступления по темам изучения, написание текстов<sup>4</sup>.

*Из опыта отбора содержания для речевых практик школьного курса французского языка «В добрый путь!» (Bon voyage!).*

Потребность в речевых практиках при школьном обучении была четко выражена учителями французского языка г. Ижевска, Удмуртской Республики, Поволжского региона, Республики Коми, Западной и Восточной Сибири, которые ознакомились с интенсивными курсами обучения ИЯ в ходе проведенных нами стажировок. Тогдашние учебники никак не отвечали ожиданиям учащихся общаться на французском языке, читать, переписываться со сверстниками<sup>5</sup>.

Разработка школьного курса ИЯ, нацеленного на обучение речевым практикам, потребовала, следовательно, ответить на ожидания школьников. Каковы они? Автор обратился к подросткам 10–15 лет относительно областей их интереса и провел массовый опрос для дальнейшего ознакомления и обсуждения интересующих их тем при изучении иностранного языка. Опросный лист состоял из 200 тем. Они были отобраны из школьных программ ИЯ, из разговоров с детьми непосредственного окружения, из собственных представлений по воспоминаниям

---

<sup>4</sup> Ворожцова, И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку / И.Б. Ворожцова. – Ижевск: Издат. Дом «Удмурт. ун-т», 2000а. – С. 287–313; Программа по практике устной и письменной речи французского языка как основного иностранного языка: специальность «Французский язык и литература» / Удмурт. гос. ун-т, Каф. фр. филологии, Центр новых обучающих технологий по иностр. яз.; сост. И.Б. Ворожцова. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1993. – 44 [2] с.; Ворожцова И.Б. Иноязычные речевые практики в вузовском обучении / И.Б. Ворожцова // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка: Материалы V Международной научно-практической конференции (г. Пермь, 6–8 июня 2013 г.). – Пермь: Издательство Пермского национального исследовательского политехнического университета, 2013. – С. 137–144; Ворожцова, И.Б. На пути к аутентичности коммуникации в обучении иностранному языку / И.Б. Ворожцова // Теоретические и практические вопросы языкового образования: регион. науч.-практ. конф., посвящ. 65-летию проф. А.Н. Утехиной (20–21 февр. 2003 г.) / УдГУ, Ин-т иностр. яз. и лит.; гл. ред. А.Н. Утехина. – Ижевск, 2003. – С. 60–65.

<sup>5</sup> Анализ учебников французского языка с 1865 по 1990 гг. проведен нами и описан в Ворожцова 2002, глава 1.

своего детства и отрочества, из работ французского детского психоаналитика Ф. Дольто о воспитании. Опросные листы были разосланы коллегам разных областей нашей необъятной родины от Калининграда до Владивостока.

Из заполненных опросных листов (347) были отобраны темы, на которые отреагировали положительно не менее половины опрошенных. Это было сделано впервые. Впервые был преодолен календарный принцип формирования содержания обучения, в соответствии с которым каждый год темы повторялись с неизбежностью: Как я провел каникулы, Осенние работы в поле, Учебный год, Праздник 7 ноября, Зима, Новый год и т.п. Как в анекдоте про Жана, который вернулся из школы, и родители спрашивают его, был ли урок английского и что он узнал. На что тот отвечает: «Узнал, что в году 12 месяцев, в месяце 4 недели, в неделе 7 дней».

На следующем этапе, благодаря сотрудничеству с отделом литературы на иностранных языках Национальной библиотеки Удмуртской Республики, было отобрано около ста книг для чтения на французском языке, содержащие разные истории, в том числе и учебники французского языка. И студенты-первокурсники, изучающие французский язык, распределили эти книги между собой. Их задачей было отобрать из этих книг наиболее интересные для себя тексты. Очевидно, что перед тем, как отобрать какой-либо текст, надо было его прочесть. И они прочли много текстов, отобрали около 400. Полторы сотни из них были использованы в том или ином виде в содержании учебного курса «Bon voyage! (В добрый путь!)», помимо тех, что отобрал автор из материала живого общения подростков-носителей языка. Это увеличивало вероятность того, что тексты вызовут интерес у обучающихся, т.е. попадут в их мотивационную сферу.

В конце трехлетнего курса обучения учителям, участвовавшим в эксперименте по внедрению курса в образовательную практику, в школы были разосланы анкеты, адресованные детям, с тем, чтобы они отзывались о материалах учебника (сейчас бы сказали «поставили лайки»). После обработки полученных ответов оказалось, что у детей были просьбы добавить кое-какой материал, но не было предложений отка-

заться от каких-то текстов. Во-первых, это значит, что они с ними справились, во-вторых, тексты были им интересны.<sup>6</sup>

*Из опыта начального обучения студентов французскому и немецкому языкам.*

Технология погружения в речевую среду на начальном этапе обучения, предложенная в методе Китайгородской, обеспечена пятью основополагающими принципами: принцип личностного общения; ролевой (игровой) организации учебного материала и учебного процесса; коллективного (группового) взаимодействия; полифункциональности упражнений; концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса [Китайгородская 1992]. Технология проработана на 120 часов обучения. В конкретных образовательных условиях такое количество часов может себе позволить только языковой факультет. В реальной практике это 36 или 72 часа. Реализация принципа больших объемов речевого материала (последний и насущный) должна чем-то компенсироваться.

В нашей педагогической практике преподавания французского и немецкого языков в условиях ограниченного количества времени делается ставка на жизненный и познавательный опыт обучающихся. Во-первых, у них многолетний опыт использования родного языка, богатый словарь, во-вторых, опыт изучения других языков, стало быть, сложившаяся система представлений, часто скрытая, об устройстве речевых практик и коммуникации. Жизненный опыт хранит способы действия в разнообразных ситуациях, представления о структуре ситуации, а также задействованных в них переживаниях, взаимосвязях и отношениях людей.

Именно это мы вовлекаем в конструирование речевой среды. Обучение мы всегда начинаем с предъявления на слух того культурного слоя

---

<sup>6</sup> Ворожцова, И.Б. Интенсивный курс французского языка «Bon voyage» для средней школы: (концепция основного этапа обучения) / И.Б. Ворожцова // Иностранные языки в школе. – 1998а. – № 1. – С. 45–49; Ворожцова, И.Б. Интенсивный курс французского языка «Bon voyage» для средней школы: (концепция основного этапа обучения) / И.Б. Ворожцова // Иностранные языки в школе. – 1998б. – № 2. – С. 53–56; Ворожцова, И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку / И.Б. Ворожцова. – Ижевск: Издат. Дом «Удмурт. ун-т», 2000. – С. 314–341; Ворожцова, И.Б. «В добрый путь!» по методу Китайгородской: (об учеб. фр. яз. для сред. шк.) / И.Б. Ворожцова // Метод активизации возможностей личности и коллектива 25 лет спустя: юбил. сб. ст. / МГУ им. М.В. Ломоносова, Центр интенсив. обучения иностр. яз. – М., 2000. – С. 157–164.

лексики изучаемого языка, который широко представлен в русском языке для опознания. Это поначалу примерно 150-200 слов. Во французском *tabouret, soldat, tigre, kangourou, parc, théâtre, agronome, lampe, lustre, révolution, abracadabra*, адрес, аккордеон, *chaussée*, в немецком *Schnurr, Kurort, Apotheke, Kutscher*, почтамт, канцелярия, бухгалтер, бургомистр, гроссбух, штамп, лозунг, ратуша, биржа, титул, студент, факультет, группа, университет, штурман, гроссмейстер, эндшпиль, цейтнот, ризеншнауцер, такса, мопс, егерь, катет, гантель, штанга, вахта, ландшафт, вундеркинд, крона, гастроли, альпеншток, лейтмотив и др. Узнавание этих слов создает чувство уверенности в правильности восприятия.

Затем начинается речевая практика, требующая употребления этих слов в коммуникации. Занятие заканчивается слушанием истории про человека или место, где звучат те слова, которые учащиеся использовали на занятии.

Студенты выполняли затем задания, используя слова из этого списка, предъявленные в их письменном виде. Читали короткие тексты про университеты, факультеты и учебные дисциплины. Дома им было предложено зайти на сайт университета франкоязычной/немецкоязычной страны, ознакомиться с информацией о факультетах и специальностях, подготовить сообщения. Найти список изучаемых дисциплин. Об этом они и сообщили на следующем занятии. Их не смутило, что до первого занятия считалось, что они не знают этого языка.

В течение 2–3 занятий удается запустить массив в 500–700 слов, употребляя которые студенты решают такие речевые задачи, как рассказ о себе, своих занятиях, семье, месте проживания, друзьях, путешествиях. И по истечении 30 часов в обучение удается включить чтение художественных текстов как историй о людях, событиях и судьбах.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Ворожцова, И.Б. На пути к речевым компетенциям при обучении неродному языку / И.Б. Ворожцова // Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы», Гранада, 7–9 мая 2007 г. = «La lengua y literatura rusas en el espacio educativo internacional: estado actual y perspectivas», Granada, 7–9 may 2007: докл. и сообщ. – СПб.; Гранада, 2007. – Т. 1. – С. 271–276; Ворожцова И.Б. О мотивации в практике обучения иностранным языкам // Филологический класс. Научно-методический журнал. № 4(46), 2016. Екатеринбург, С. 36–41/.

### *Обучение чтению художественной литературы на ИЯ.*

Из всех речевых практик наибольшее значение для овладения устной и письменной коммуникацией является чтение. Во-первых, этот вид речевой деятельности практически доступен всем, он обеспечен огромным количеством текстов разных жанров. Средства доступа разнообразны и технически совершенствуются с большой скоростью. Они массово используются обучающимися и другими группами людей. В этих текстах всегда наличествует собеседник и при этом он не представлен явно, что дает читателю свободу в своей деятельности.

Какова современная ситуация в эволюции этого вида речевой деятельности в поле языкового образования?

Напрашиваются две констатации: доступность текстов и сужение поля чтения в учебном процессе и профессиональной деятельности. И, прежде всего, это касается художественной литературы. В западноевропейском образовательном пространстве художественная литература «вымывается» из программ обучения языкам [Colloque 2008]. Литературные тексты вроде бы присутствуют в учебниках французского языка как иностранного (ФКИ), но в целом уступают значительное место т.н. аутентичным текстам [Riquois 2009].

В программе конференции по преподаванию литературы на занятиях по ФКИ, прошедшей в университете г. Пуатье (Франция) в 2018 г. рассмотрение проблем шло в ключе трех концептов *культура, язык, обучение*. Акцентируется положение, что литературы вносят основной вклад в общее культурное наследие Европы. И что же это за вклад? Конференция ожидает, что удастся этот вклад установить, она нацеливает участников рассмотреть литературу как континуум культурных практик. Литературный текст способствует диалогу культур и открытости другому. С точки зрения культуры литература способствует пониманию другого, даже взаимопониманию, когда каждый может осознать свои особенности, развивает культурную компетенцию. На всякий случай утверждается, что вопрос преподавания литературы центральный. Тогда хотелось бы знать, что находится в этом центре.

Конференция предлагает две темы: 1) Литература как дисциплина, развивающая коммуникативные и интерпретативные компетенции. Она оживает через текст, образовательные практики и профиль обучаю-

щегося. 2) Цели, компетенции, стратегии чтения литературного текста. Обсуждались вопросы: С какой педагогической целью его использовать? Каким образом? Какие тексты подлежат отбору? Как с ними знакомить обучающихся?

Из коммуникации, каковой является чтение, вычленяется рациональное и подвергается обработке логическим анализом, как это происходит, например, при анализе поэтических текстов на занятиях по языку. С такими методами можно познакомиться в ютубе, где большое количество видеороликов по теме «Как надо понимать стихотворение того или иного автора?». Подход, заключающийся в конструировании когнитивных моделей, навязываемых читателю, весьма распространен в западноевропейской дидактике [Defays 2009].

Есть и второй аспект использования литературных текстов, вызывающий «отторжение» обучающихся от чтения художественной литературы. Накопленный багаж стереотипных заданий, таких как прочитать и ответить на вопросы (проверка понимания прочитанного), составить план текста, пересказать прочитанное, создать на основе прочитанного тексты разного жанра – письмо, рецензию, статью, эссе, не учитывает мотивов читателей к прочтению того или иного литературного текста, не дает ему свободного выбора в чтении, никак не опирается на его жизненный и познавательный опыт. А ведь опыт является для любого читателя верной опорой в погружение в содержание читаемого. Вместо этого он прибегает к вещам, отдаляющим его от понимания: стремится разбить текст на отдельные слова и словосочетания, рассчитывая, что сложит их смысл и получит смысл целого. Работая с внутрифразовой структурой, а не с межфразовой, он не может оторваться от линейности текста, погрузиться в гущу жизни и дать волю своему воображению.

Поэтому художественная литература переживает трудные времена и в обучении родному, и в обучении иностранному языку. Содержание все более сводится к отрывкам из произведений отдельных авторов для контроля понимания, для активизации словаря, изучения грамматических явлений. Говорить о художественных текстах, которые бы использовались в их целостности в ходе обучения, мало кто отважится. Большие текстовые массивы, зашифрованность для иностранца ситуаций, культурное своеобразие изображаемой реальности требует значи-

тельных усилий для развития читательской грамотности на другом языке. Учителя на такую работу время жалеют, часов и так не хватает на работу со словарем и грамматикой, а тут сразу наваливается столько сложностей, что лучше и не браться. И не берутся. Тогда что же делать с художественной литературой? Как можно погрузиться в культурное наследие, приобщиться к диалогу культур и открытости другому [Defays et al. 2014], минуя художественные тексты?

В нашей педагогической практике мы апеллируем к чтению как коммуникативному проекту. Чтение не *in vitro*, а *in vivo*. Тогда зачем пересказ, если на занятии все учащиеся прочли текст или пришли на занятие, прочитав его? Зачем нужен план текста, для какой коммуникации? Не говоря уже о вопросно-ответной работе.

Мы включаем чтение художественных текстов как речевые практики, начиная с уровня А2. На что нацелены эти практики? На ознакомление с людьми, местами и событиями. На то, чтобы проследить, что с персонажами случается, что они делают, чем занимаются. Эти задачи вполне по силам обучающимся, ибо их решение опирается на опыт читающего, на то, что он знает о жизни из собственных наблюдений, из своего познавательного опыта. А это надежная опора, чтобы строить гипотезы по содержанию, а потом их подтверждать, корректировать или отбрасывать, заменять на новые. Эта информация позволяет читающему постепенно входить в жизнь людей, говорящих на другом языке, привыкать к новым реалиям, осваивать их, расширять свои представления о людях, пространствах и делах. Такой подход принципиально отличен от эстетического освоения художественных текстов. Сначала надо начитаться историй, о которых они повествуют, затем, если хочется, критически осмысливать художественное творчество того или иного автора.

Зарисовка 2. Фрагмент занятия по РКИ.

Рассказ Г. Остера «Мягкая посадка» из цикла его рассказов про детей. Описывается случай на детской площадке во дворе многоквартирного дома. Дети 5–6 лет играют в песочнице. Вдруг к ним в песочницу сверху падает их сверстник. Дети начинают интересоваться, с какой планеты он прибыл. Пришелец плачет и просит его вернуть туда, откуда прилетел. А прилетел он с соседнего двора, раскачавшись сильно на качелях. Читатель знакомится с детьми, в какие игры они играют, как раз-



говаривают между собой и с взрослыми. Им открывается картина, где происходит действие рассказа: двор многоквартирного дома, детская площадки, чем она обустроена (песочница, детские качели, горки). Изучаются другие картинки про дворы, детские площадки, игры в песок, подвижные игры, виды качелей, действия на качелях. Обучающиеся вовлекаются в разговор о своем детстве и любимых занятиях. Потребность рассказать о своем вызывает потребность узнать соответствующий речевой материал: про детей *младенец – младенцы, малыши/малышка – малыши/ки, дошкольник/дошкольница – дошкольники/цы, школьник, младший школьник, старший школьник, старшеклассник, первоклассник, второклассник, третьеклассник, четвероклассник, пятиклассник...*; про действия *увидеть, закричать, прилететь, слезть, испугать/испугаться, зареветь – реветь, удивиться, обидеться, радоваться, перестать реветь, перелезть через ограду, через забор, через окно... лететь-полететь, запускаться-запуститься, прилететь, приземлиться, упасть в ящик с песком (в огород, во двор, на асфальт, на площадку, на пол, ..., в том числе речевые действия спорить – поспорить...;* про летательные аппараты – *самолет, вертолет, воздушный шар* и др.), *пассажиров в/на поезд, в/на самолет, на пароход... сажать/садить – я сажаю, ты сажаешь, он сажает.. / я сажу, ты садишь, он садит... сесть (самолет сел / приземлился на летное поле, посадочную полосу, шоссе, дорогу... - человек сел на землю, на стул, на стол, на кровать, на диван, в кресло, в вагон поезда... Садитесь, пожалуйста! Сядьте, пожалуйста!... Я вам помогу сесть...).* Я вас посажу... растения посадить цветы, картошку, капусту, помидоры, салат в горшок, на грядку.

Речевые практики чтения художественной литературы начинаются, как правило, с устных разговоров по поводу ситуации, с которой столкнется читающий. Затем следует чтение фрагмента (главы, части главы) с определенным заданием. И это задание связано с поиском информации, относящейся к персонажу/персонажам, событию или месту события.

Следующий вид практики – формулирование гипотезы (гипотез) по поводу ситуации и ее развития или уяснение вещей, связанных с кон-

кретными реалиями. В последнем случае читающий обращается к информационным ресурсам, текстовым, визуальным или иконическим.<sup>8</sup>

*Курс овладения практиками иноязычной литературной речи на материале поэтических текстов.*

Обычное использование поэтического текста в обучении: заучивание наизусть, иллюстрация к текстам о поэтах, декламация для демонстрации того, что могут учащиеся.

Поэзия в обучении во всей своей мощи появилась, благодаря Э.М. Береговской. Она ввела в обучение большой массив поэтических текстов сначала в виде антологий. Но не простых, а с творческими заданиями. Там тексты разработаны для читателя как игра, как творчество обучающихся. И при этом весьма разнообразно и изобретательно. Читатель вовлекается в деятельность, он вслушивается в музыку стиха [Береговская 1993, 2003].

Поэзия как вид художественной литературы представляет отражение в стихотворной форме искусства вызывать у читателя чувства, создавать образы и впечатления с помощью специфических средств языка, ритмически организованных в слова, словосочетания, фразы и др., переводя на особенный индивидуальный язык его собственное видение мира и общества, в котором он живет.

Исследователи отмечают ряд характеристик, отличающих поэтический текст как явление культуры, искусства и литературы от художественной прозы, подчеркивая, что в поэтическом тексте как в произведении искусства сочетается логика его автора – носителя коммуникационного средства (медиум/посредник) – и используемых символов.

Поэтический текст служит средством особенной объективации человеческой деятельности. Как продукт эстетического опыта он включает в себе пропозициональное содержание (заложенное автором – субъективным источником действия), а также то, которое он приобретает в результате восприятия его читателем («получателем» поэтического

---

<sup>8</sup> Ворожцова И.Б., Урсегова Е.Б. Обучение чтению художественной литературы на русском языке как иностранном: деятельностный подход, читательские и речевые практики // Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология. – 2015. – Вып. 3. – С. 151–157; Ворожцова Т.Б., Савченко Т.В. Технологии сопровождения образовательной деятельности студентов в работе с художественными текстами / Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». – Вып. 4. – 2011 – С. 186–193.

послания). Поэтический текст обращен к бесконечному множеству читателей и, соответственно, предполагает все новые и новые интерпретации. «Судьба поэтического текста превосходит область частного, потому что он реализуется в универсуме значений, что и придает ему «общий смысл» (П.Рикёр) [Цурцилина 2004: 11].

К тому же поэтический текст – это полноценное речевое произведение, полноценный текст. В нем наличествует все, что присуще тексту: наличие автора (субъекта речи), обращенность к другому/другим субъектам (адресату речи), осуществление коммуникативного замысла, сообщение, структурированное в соответствии с законами данного языка. Он отражает объективную реальность в целостности ее восприятия [Bronckart: 1997: 5–6; Брудный, 1998; Ворожцова 2007: 46]. Его ритмическая основа воздействует на эмоциональную сферу слушателя, является хорошей опорой для работы памяти. Наконец, поэтический текст предназначен для исполнения, что благоприятно для его театрализации, воплощения на сцене. У обучающегося есть прекрасная возможность показать себе и другим свои достижения, продемонстрировать уверенность.

Н.Н. Цурцилина, автор одной из первых диссертационных работ, где поэтический текст обрел полноправные права средства обучения, наряду с другими литературными текстами, показала, что это единственный аутентичный документ, который можно использовать на самом начальном этапе обучения иностранному языку, не подвергая этот текст адаптации. Такое свойство поэтического текста, как его *ритмика*, неразрывно связано с другим важнейшим свойством поэтической речи – с ее *музыкальным звучанием*, которое в свою очередь служит не только своеобразным способом передачи информации (содержания поэтического произведения), но и также обладает способностью оказывать эстетическое воздействие на реципиента. Красоту и выразительность мысли в поэтическом тексте в определенной степени материализует *искусство расположения* в нем *строк и слов*. В данном случае это искусство оптимизирует восприятие и понимание содержащейся в тексте информации, подчеркивает и обогащает достоинства содержания, помогает полнее раскрыть его [Там же: 11–12].

И наконец, разнообразие поэтического видения мира побуждает обучающегося размышлять, соотносить с известным, строить гипотезы.

В то же время стихотворение в силу своей лаконичности, недоговоренности – задача достаточно высокой степени трудности в раскрытии содержания. Обучающемуся должно быть трудно, ему надо решить эту задачу, добиться успеха, приложить усилия и одержать победу.

На материале поэтических текстов нами разработан курс французского языка на 36 часов, одно аудиторное занятие в неделю для студентов-филологов. Работа начинается с прослушивания стихов на ФЯ, им предлагается описать возникшую в их произвольном восприятии картинку, поделиться своими ощущениями и чувствами.

Картинка, о которой идет речь, – это всегда «сколок» какой-то предметной ситуации, где есть участники (кто-то куда-то на чем-то едет/идет, или где-то находится и т.п.). Там что-то происходит, возникает некое эмоциональное состояние. Обсуждение подкрепляется видеорядом. Студенты знакомятся с поэтическими сборниками на ФЯ, предлагают тексты для курса обучения. Работа с поэтическим текстом сопровождается визуализацией ситуации, которая затем дополняется вербальными средствами. В устных рассказах отрабатывается каноническая схема французского текста. Устные рассказы ложатся в основу письменных рассказов о ситуации. Параллельно обучающиеся прорабатывают тексты на слух, многократно прослушивают, отрабатывают декламацию, опираясь на дикторское исполнение, заучивают тексты наизусть. Идет также поиск и ознакомление с информацией о культурном контексте, биографии автора. Они проводят и исследовательскую работу. Курс обучения заканчивается показом подготовленного поэтического спектакля.<sup>9</sup>

*Практика педагогического сопровождения внеклассной работы с младшими школьниками (образовательная программа «Школа культуры общения» для начальной школы.*

В свое время мы ввели на филологическом факультете для специализации «Русский язык как иностранный» ряд новых курсов, где студенты осваивают речевые практики. В частности, студентам 1-го курса предлагалась практика педагогического сопровождения образовательной деятельности в начальных классах (т.н. тьюторская практика).

---

<sup>9</sup> Ворожцова И.Б. Из опыта обучения иноязычной речевой деятельности на материале поэтических текстов // Кормановские чтения: статьи и материалы Межвузовской научной конференции (Ижевск, апрель, 2015) / ред.-сост. Д.И. Черашняя. Ижевск: Удмуртский университет, 2015. Вып.14. – С. 264–270.

Их задачей было научиться формировать и развивать поле общения детей с взрослым миром через совместную значимую для детей деятельность. Были разработаны технологии такой деятельности. Студенты выступают посредниками между младшими школьниками и более широким социальным пространством, и это взаимодействие раздвигает для детей рамки школы. В осуществлении деятельности, инициированной детьми, неизбежным было обращение к разнообразным речевым практикам: слушать, обсуждать между собой, обсуждать с взрослыми, читать, создавать тексты, договариваться, аргументировать. Эта деятельность и практики опирались на естественную мотивацию, поскольку дети работали над своими проектными идеями в группах по интересам.

Проектные идеи для осуществления этой деятельности были самые разнообразные: планирование среды обитания «Детская площадка» и «Мой двор», создание «Зеленого двора» (озеленение классной комнаты), исследовательский проект «Игры, в которые мы играем», издание детских журналов «Наши игры», «Классный журнал», дискуссионный клуб «Общение и здоровье», макет книги для детей по достопримечательностям города, театр на французском языке, многоязычный театр и др.

Это тоже речевые практики, правда, на родном языке, хотя иноязычные речевые практики хорошо вписываются в эту программу. Они используются теми, кто сопровождает образовательную деятельность младших школьников – студентами УдГУ и, главным образом, детьми. Так, многоязычный театр был, как впрочем и другие проекты, инициирован детьми в разговоре со старшими товарищами об их учебе в университете. Дети, услышав, что студенты изучают 5 иностранных языков, прониклись идеей затеять проект с изучением этих языков. Ролевые рамки, предложенные студентами для речевой практики, надоумили их подопечных на придумывание сценок, соединенных впоследствии усилиями сценаристов в сюжет спектакля. Он обрстал новыми подробностями и вовлекал новые языки в речь персонажей. Затем шел поиск декораций, костюмов. В итоге сложился целый спектакль, где звучали французский, итальянский, удмуртский, польский и испанский языки.

Этот опыт особенно ярко подтвердил нашу установку на то, что учить речи можно и нужно лишь в условиях речевой деятельности; речевая деятельность инициируется предметной деятельностью, где речь

всего-навсего лишь инструмент; предмет деятельности возникает из потребности субъекта деятельности, т.е. самого учащегося. Стало быть, нужен предмет деятельности, интересный детям, вокруг которого организуется деятельность в условиях партнерства, и она востребует речевую деятельность для доведения ее до результата. Образовательная среда, «архитекторами» которой становятся сами дети, благотворно влияет на развитие их речевой культуры и умений общаться. Такая работа опосредованно выполняет когнитивную функцию за счет развития личностных свойств ученика и создания социально-педагогических условий для его эффективного развития.<sup>10</sup>

*Из опыта погружения в социальные практики в курсе «Методы проектной деятельности».*

Данный курс входил в учебные планы студентов специальности «Русский язык как иностранный (РКИ)» и профиля «Прикладная филология» бакалавриата филологического факультета УдГУ. Его целью было освоение образовательных технологий проектной деятельности, которая как раз выводит обучение в практическое поле. Они требуют выявления проектной идеи, вокруг которой затевается социально полезная деятельность. В качестве проектных идей реализовались такие, как «Место филолога в современном мире», «Субъектная позиция студента в учебной деятельности». Студенты знакомились с нормативными документами вузовского обучения, дискуссионными материалами, свя-

---

<sup>10</sup> Ворожцова, И.Б. Образовательная программа «Школа культуры общения» в развитии речевой активности учащихся / И.Б. Ворожцова, В.Ю. Черезова // Школа – вуз – школа: актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы науч.-практ. конф. учителей (28–30 марта 2005 г.) / Удмурт. гос. ун-т; сост.: Е.И. Лелис, И.В. Стрелкова. – Ижевск, 2005. – С. 27–38; Ворожцова, И.Б. Школа культуры общения: концепция, технологии и практика образоват. программы для нач. шк.: эссе / И.Б. Ворожцова, В.Ю. Черезова, Н.А. Щенина, Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск: ERGO: Удмурт. ун-т, 2006. – 148 с.; Ворожцова, И.Б. Из опыта тьюторского сопровождения образовательной программы «Школа культуры общения» / И.Б. Ворожцова, О.В. Тарасова // Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности в университете / Удмурт. гос. ун-т, Ин-т развития образования; отв. ред.: С.Ф. Сироткин, Д.Ю. Гребенкин. – Ижевск, 2008. – С. 111–118; Ворожцова, И.Б. Из опыта тьюторской работы с младшими школьниками / И.Б. Ворожцова // Тьюторство в университетском дискурсе / ГОУВПО «Удмурт. гос. ун-т», Ин-т развития образования; отв. ред.: С. Ф. Сироткин, М.Л. Мельникова. – Ижевск, 2010. – С. 109–117; Ворожцова, И.Б. О речевой коммуникации в тьюторском сопровождении образовательной деятельности младших школьников / И.Б. Ворожцова, Т.Б. Ворожцова, А.Б. Ворожцова // Тьюторство в университетском дискурсе / ГОУВПО «Удмурт. гос. ун-т», Ин-т развития образования; отв. ред.: С.Ф. Сироткин, М.Л. Мельникова. – Ижевск, 2010. – С. 137–143; Педагогическое сопровождение образовательной деятельности младших школьников: позиция тьютора, технологии тьюторского сопровождения, подготовка тьюторов / И.Б. Ворожцова [и др.]. – Ижевск: ERGO, 2011.

занными с Болонским процессом. Они осмыслили собственный опыт обучения в школе и в вузе. Им пришлось обратиться к изучению рынка труда. В итоге были представлены аналитические обзоры для методической комиссии факультета, проработаны учебные планы и сформирован пакет предложений по внесению изменений в учебный план и методическую работу кафедр в соответствии с реформой высшей школы.

Были осуществлены проекты «Встреча друзей (новогодний праздник с участием иностранных студентов)», «Что такое быть филологом сегодня? Что такое филологическое образование сегодня и завтра?», «Рассказать о филфаке», «Креативность в досуге студентов».

#### *Другие проектные разработки.*

Курс «*Контрастивная грамматика и перевод*». Студенты 4 курса, обучавшиеся по программе «Прикладная филология», выполнили перевод с польского языка на русский полнометражного художественного фильма «Мой велосипед», который не дублировался на русский язык. При этом они провели сопоставительное исследование русского и польского текстов. Они сделали также озвучивание на русском языке, подобрав состав исполнителей. Получился настоящий дублированный фильм высокого качества.

Курс «*Практика многоязычия*». Студенты отделения «Русский язык как иностранный» изучали в течение 4 лет не менее 5 иностранных языков (два славянских, испанский, французский и/или немецкий, английский). Дисциплина «Практика многоязычия» принципиально разрабатывалась как практико-ориентированная с упором на проектную работу. Что проектировали студенты? Проектные идеи были разные: 1) Обучение двум языкам в одновременном режиме. 2) Постановка пьес русских авторов на иностранных языках. 3) Постановка пьес иностранных авторов на языке оригинала. 4) Исследование языкового разнообразия на территории Удмуртии. 5) Прохождение курса обучения новому ИЯ с использованием образовательного сайта и описание своего маршрута овладения данным ИЯ.

Курс «*Теория и практика перевода*». Дисциплина 1 курса профиля «Прикладная филология» направления «Филология» ФГОС последнего поколения. Студенты вовлекались в практическую работу по переводу новостных текстов с международных информационных сайтов. Языки

перевода любые, по выбору переводчика. Свои переводы они оформляли в виде новостного текста по требованиям редакции новостей информационного портала «Сусанин» (Удмуртия). Эти тексты публиковались на сайте. После завершения практического цикла они переходили к изучению теоретического материала.<sup>11</sup>

### *Из опыта обучения ИЯ студентов-заочников*

В учебном плане студентов-бакалавров направления «Психология» отделения заочного обучения часов на дисциплину «Иностранный язык» выделено от 16 до 20 на весь учебный год. Федеральный государственный, образовательный стандарт выдвигает длинный перечень требований к результатам обучения ИЯ. Но студенты, как показал опрос относительно их опыта обучения ИЯ и уровня владения иноязычными умениями, проучившись в школе данной дисциплине от 7 до 10 лет, выше уровня А2 (в лучшем случае) так и не поднялись. При этом мотивация в овладении иноречевыми умениями никак не присутствует, кроме разве интереса к слушанию песен на ИЯ. Что же можно предложить студентам-заочникам?

Нами была предложена работа по пониманию текстов. У них уже сложилась практика понимания текста через перевод на родной язык. Это операция трудоемкая, ибо эта практика держится на пословном перекодировании текста. Обычно они возражают против такой работы: *Я не знаю, как переводятся такие слова*, побуждая преподавателя дать

---

<sup>11</sup> Ворожцова, И.Б. Проектирование содержания подготовки филолога в курсе «Методы проектной деятельности» / И.Б. Ворожцова // Проблемы современной филологии в вузовском образовании: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. 23–24 сент. 2008 г. / Удмурт. гос. ун-т, Филол. фак.; отв. ред. И.Б. Ворожцова. – Ижевск, 2008. – С. 102–108; Ворожцова, И.Б. Обучение переводу как проектная деятельность / И.Б. Ворожцова, Т.Б. Ворожцова // Междисциплинарный подход к изучению языка специальности: материалы и тез. докл. респ. науч.-практ. конф. / ГОУВПО «УдГУ», Фак. проф. иностр. яз.; под ред. Г.С. Трофимовой. – Ижевск, 2009. – С. 148–151; Ворожцова, И.Б. Из практики работы студентов-филологов с образовательными сайтами по иностранным языкам / И.Б. Ворожцова // Иностранные языки и новые образовательные технологии: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пермь, 26–28 апр. 2011 г.) / редкол.: Л.Е. Гейхман (науч. ред.), Л.Н. Беляева, Е.В. Демидова [и др.]. – Пермь, 2011. – С. 121–125; Ворожцова И.Б. Проектная деятельность в подготовке филолога // Деятельностные технологии в вузовском обучении: подходы и опыт Удмуртского университета. Коллективная монография. Ч. 1. – Ижевск: [Удмурт. ун-т], 2012. – С. 85–114; Ворожцова И.Б., Ворожцова Т.Б. Опыт сотрудничества с работодателем при организации переводческой работы студентов-бакалавров // Вестник Пермского научно-исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – № 2 (12). – 2015. – С. 62–69.



эквиваленты. Получающийся текст не складывается в какое-нибудь смысловое единство, и студентам приходится гадать, о чем он.

Но учить иностранный язык, чтобы переводить какие-то тексты, вовсе необязательно. Существуют электронные переводчики, которые быстро выдают переводной вариант. Это не решает проблему понимания, поскольку у студентов нет мотивов работать с иноязычными текстами. Нужны мотив и новые способы понимания.

Мы начинаем с постановки задачи понимания и с определения основной стратегии понимания; понимать надо ситуацию, а это достаточно легко, ибо подталкивает читающего обратиться к своему жизненному и познавательному опыту. Об этом гениально сказал замечательный отечественный психолог Н.И. Жинкин: *Понимать надо не язык, а действительность.*

Идет обращение к самой сути работы иноязычных речевых практиках: 1) сконструировать ситуацию/ситуации, включающую участников, события, место и время событий, 2) доверять своему опыту, 3) уметь уйти от линейности текста к переструктурированию и переформулированию содержания текста.

*Межрегиональный конкурс «Перевод в поле многоязычия» для старшеклассников.*

Ежегодный конкурс «Перевод в поле многоязычия», проводимый для учащихся старших классов общеобразовательных школ и организаций среднего профессионального образования Удмуртской Республики и Поволжского региона<sup>12</sup>, обращен к практической работе по вовлечению молодежи в межкультурные обмены с использованием ресурса регионального и мирового многоязычия.

Первый конкурс «Перевод в поле многоязычия» был проведен в 2010–2011 учебном году и стал ежегодным. Участвуют подростки 15–17 лет, желающие попробовать себя в переводческой деятельности с родного языка и на родной язык, выбирая в качестве пары для родного

---

<sup>12</sup> Иницирован кафедрой удмуртской филологии и национальных языков Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики (ИПК и ПРО УР) и кафедрой лингводидактики Удмуртского государственного университета (УдГУ). Позже к работе подключился отдел литературы на иностранных языках Национальной библиотеки УР.

языка любой другой язык из ближнего окружения (региональный) или дальнего окружения (из изучаемых иностранных языков).

Как организован конкурс? Первые три года он проводился дистанционно в три этапа. Для перевода предлагались художественные тексты, на первых двух этапах по выбору участников, на третьем – тексты, отобранные оргкомитетом. Логика заданий определялась языковой политикой организаторов: на первом этапе это был перевод на родной язык, чтобы ввести в деятельность родные языки участников, на втором – перевод с родного языка на любой другой в распоряжении каждого из переводчиков, на третьем – перевод на русский с любого другого языка.

В положении о конкурсе определены номинации по каждому из этапов. Они нацелены на приоритеты в работе переводчика и выборе текстов для перевода. Так, для первого этапа номинация «Лучшее воплощение художественного образа» нацеливает учащегося на поиск тех средств, что подчеркивает художественность текста, преодолевая буквальность перевода. Переводчик подыскивает такой текст, где художественная ткань была бы ему близка и образ доступен. Номинации «Открытие нового автора» и «Открытие нового произведения» ориентируют на то, чтобы переведенный им текст был новым, не переведенным до сих пор произведением, или принадлежал автору, произведения которого еще не переводились на его родной язык. Любопытно, что поначалу выбор делался в пользу классиков русской литературы для перевода на удмуртский язык – А.П. Чехова, В.П. Астафьева, Е. Пермяка. Это произведения: «Васюткино озеро» и «Фотография, на которой меня нет» В.П. Астафьева, «Последние заморозки» Е. Пермяка, «Добро пожаловать в “Дом дураков”» А. Трапезникова. По-видимому, сказались рекомендации учителей.

На втором этапе «Перевод художественного текста с родного языка» предлагаются номинации: Лучший прозаический перевод. Лучший поэтический перевод. Новые мосты между культурами (проза). Новые мосты между культурами (поэзия). Выбор произведения по-прежнему в ведении участника конкурса – прозаическое или поэтическое. Первые две номинации оценивают качество перевода, вторые две номинации нацелены на открытие новых имен и языков. Так, конкурсанты выбрали рассказы Галины Романовой «Сусышу» и «Сюрес вылын», стихи Олега

Поскребышева с русского языка на английский, рассказ В.В. Романова «Ваёбыж кар» и т.д.

Третий этап объединял всех участников в том, что языком перевода был русский, а произведения были отобраны оргкомитетом.

Затем третий этап был переведен в очную форму. Для перевода на третьем этапе были предложены тексты на европейских и региональных языках для перевода на русский язык. Участники пользовались двуязычными словарями, словарями синонимов, энциклопедическими словарями. Аудитория была оборудована для работы с электронными переносными устройствами. При оценке переводов, помимо номинации «Лучший перевод художественного текста на русский язык», еще две номинации: «Мосты между культурами: Посол культуры» (диплом получила учащаяся Ижевского политехнического колледжа из Италии) и «Художественное чутье переводчика».

Третий этап претерпел еще одну трансформацию: участникам предлагается ознакомиться с короткими информационными сообщениями ряда новостных сайтов и предложить переложение этой новости на РЯ для одного из информационных порталов УР. Работа идет в компьютерном зале. Оценивается сотрудниками отдела новостей портала.

Организаторы отмечают постоянный рост числа участников. За 10 лет их число выросло от 20 человек до 500. Активно включились учащиеся из сельских районов. Учащиеся организаций СПО составляют около четверти из числа участников конкурса.

Языки, охваченные переводом (в порядке убывания): удмуртский, русский, английский, татарский, немецкий, итальянский.

Содержательная сторона конкурса.

Переводческая деятельность, в которую вовлекаются учащиеся, – это практическая деятельность, актуализирующая их естественную мотивацию к изучению языка и позволяющая приобрести навыки переводческой деятельности уже в рамках образовательного процесса. Это самостоятельная работа, в ходе которой учащийся решает много задач, связанных с осмыслением текста, выбором переводческих решений. В этой деятельности большое место занимает работа со справочными материалами (энциклопедии, тезаурусы, двуязычные словари).

В то же время это настоящая образовательная деятельность по совершенствованию речевых умений по чтению (распознаванию смысла),

созданию письменного текста, смыслопорождению на другом языке, текстовой работе. Работа по переводу возможна на предпороговом уровне владения языком. В этом потенциал перевода для развития речевых компетенций.

Образовательный ресурс переводческой деятельности состоит также в том, что переводчику необходимо проникнуться культурным фоном текста, решить проблемы погружения в иноязычную культуру, изучить реальность инокультурного мира, транслируемого через текст. Для него проблематизируется и родная культура, возникает много вопросов по осмыслению ее реалий. Естественным способом он погружается в поликультурный мир.

В этой работе естественным образом обнаруживает себя автономия переводчика: учащиеся сами определяют, с каким материалом они будут работать, планируют свою деятельность, ищут ответы на вопросы. Оставаясь один на один с текстом, который им предстоит перевести, они сталкиваются с целым рядом трудностей. Эксперты отмечают, что в целом участники с переводами справляются хорошо, но для многих есть две основные точки преткновения: проблема вычленения основной смысловой структуры фразы и выбор эквивалентов.

Например, при работе с удмуртским текстом как исходным, так и текстом перевода важно учитывать, что сказуемое займет скорее последнее место в удмуртском предложении, а не в середине. Поэтому лучше избегать калькирования синтаксической структуры русского предложения при переводе на удмуртский.

Вообще переводчику надо уметь распознавать формы глаголов, которые затем подскажут, как найти субъект и другие подчиненные глаголу члены. Работа с лексическим материалом ставит проблемы оптимизации поиска значения и выбора соответствий. Большую помощь оказывает составление тематических групп слов.

Есть проблемы, которые относятся к фоновым знаниям переводчика, его умениям привлекать дополнительные ресурсы для сбора информации. Ему надо учиться доверять здравому смыслу и собственному опыту.

В целом, конкурс вселяет оптимизм и в первую очередь благодаря интересу, который молодые проявляют к данной работе. У них идет интенсивное накопление собственного когнитивного опыта, такого как напряжение и необходимость думать, освоение культурного опыта, рас-

ширение представлений об иноязычной культуре, обращение к другим текстам при работе с материалом. Ресурсом для этой деятельности служит то, что конкурс апеллирует к самостоятельности учащегося, его активному участию на всех этапах работы, и результативность работы – это практический результат в виде конкретно выполненного перевода, социальная полезность которого определяется не только экспертами, но и возможностью увидеть свой труд опубликованным.

Третий этап (финальный) проводился совместно с Интернет-порталом «Сусанин» в режиме онлайн. Это перевод текстов с иноязычных информационных сайтов на русский язык. Лучшие переводы новостей публикуются на сайте <http://susanin.pro> в рубрике «Новости мира» с указанием авторства перевода.

### **1.3.5. Выводы**

Что нам представляется наиболее важным в обучении ИЯ путем обращения к иноязычным речевым практикам? Во-первых, обучающийся получает реальный и полезный продукт. У продукта есть автор, этот продукт можно включить в портфолио студента. Это не реферат, который даже не стоит трудиться читать, ибо там нет ни одного собственного слова студента, за исключением его фамилии. Во-вторых, студент нарабатывает опыт социального взаимодействия в ходе такой работы в многоязычном пространстве. В-третьих, он осваивает новые способы деятельности как способы преобразования предмета деятельности. Они не передаются, а осваиваются, формируя речевые компетенции. Владение способами осуществления разных видов деятельности, умениями использовать, преобразовывать предметы деятельности сохраняются и служат основой для выработки новых способов и, следовательно, умений.

### **1.4. Магистерская программа**

#### ***«Иноязычные речевые практики в профессиональной деятельности»: концепция, технологии и учебный план***

В нашей статье [Ворожцова и др. 2015] мы описали опыт разработки и становления данной программы, которая выводит образовательную

деятельность обучающегося по освоению ИЯ в область его использования при работе с иноязычными ресурсами. Ниже мы обращаемся к тексту статьи, где дается описание концепции, технологий и учебного плана с небольшими изменениями и дополнениями.<sup>13</sup>

#### **1.4.1. Концепция обучения языку через речевые практики**

В опыте обучения, представленном в настоящей статье, мы исходим из того, что центральной фигурой образовательного пространства является обучающийся, главной деятельностью, обеспечением которой занимается педагог, является его образовательная деятельность.

Субъектность студента, как отмечалось выше, обеспечивается тем, что он активен в определении своих целей, отборе содержания, освоении способов обучения и ответственен за свои результаты. <...> И когда в программах магистратуры только на высшем уровне идет включение его в речевые практики [Ястребова 2015; Федорова 2014], то возникает вопрос: а что обучающиеся делали раньше? <...>

#### **1.4.2. О магистерской программе: основные сведения**

Магистерская программа «Иноязычные речевые практики в профессиональной деятельности (ранее – Лингвистическое и лингводидактическое сопровождение иноязычных речевых практик в профессиональной деятельности» осуществляет прием обучающихся в ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (далее – УдГУ) с 2013 г. по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика».

Программа носит практико-ориентированный характер. Предметом освоения служат иноязычные речевые практики для информационных обменов, профессиональной, исследовательской и образовательной деятельности. В этом специфика данной программы: не изучать языки, а учиться использовать их для своей профессиональной деятельности

---

<sup>13</sup> Ворожцова И.Б., Ворожцова Т.Б. Лингвистическое и лингводидактическое сопровождение иноязычных речевых практик в иноязычной деятельности // Вестник Пермского научно-исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – № 4 (14). – 2015. – С. 49–63.

и тем самым конструировать свой собственный путь развития иноязычной речевой компетентности.

Обучающиеся: специалисты и бакалавры разных направлений подготовки, у которых есть потребность в пользовательской практике на иностранном/ых языке/ах, независимо от того, имеют ли они лингвистическое образование или нет.

Содержание магистерской программы

Основные дисциплины программы: практикум речевого общения в профессиональной деятельности; методология исследования дискурсивных практик; культура общения в речевом взаимодействии; теория и практика перевода; специализированный перевод; теория и методология семантических исследований. Дисциплины на иностранном языке: иностранные языки (испанский; китайский); практикум речевого общения (иностранные языки); практика многоязычия (частично); специализированный перевод.

### **Концепция магистерской программы**

Основная идея, положенная в основу обучения по данной программе <...>, состоит в том, чтобы организовать обучение как погружение в речевые практики, в ходе которых будет востребована активность обучающегося, т.е. его собственная деятельность как субъекта образования. Это позволяет переключить его работу под контролем обучающего по накоплению словарного запаса и знания грамматических правил на речевые практики, когда для обучающегося оказывается необходимым обратиться к использованию иностранного языка для осуществления собственной деятельности в поле своего профессионального интереса.

Отсюда две ключевые позиции для организации и управления овладением иноречевым общением. Первая: главная фигура в образовательном пространстве – это человек в обучении (обучающийся), вторая: важнее не язык, а деятельность этого человека и коммуникация, которую он осуществляет. <...>

Центральность позиции обучающегося в образовательном процессе означает признание его деятельности как самоценной, признание его права на определение своих целей в этой деятельности, выбор средств и способов ее осуществления, и ответственность за ее результаты. Именно в таком ключе работает – в нашем понимании – деятельностный

подход и осуществляется субъектность студента. И не локально на отдельных участках учебного процесса, которые ему отводит обучающий, а повсеместно.

Деятельностный подход до сих пор носит часто декларативный характер. Преподаватели недоумевают, но ведь учащиеся у нас все время что-то делают, мы их готовим к самостоятельности и автономности. Если исходить из здравого смысла, то странно к этому готовить взрослых людей. Они располагают этим ресурсом. Они нуждаются лишь в том, чтобы им это поле освободили, а не засеивали, а потом говорили: вот здесь есть тропинка и можно пройти, а туда не ходи. Нечего топтать, пока не научишься и т.п.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) востребованы потому, что представляют собой механизм для запуска деятельности человека, для проявления его активности (субъектности). И здесь личность не при чем. Чтобы стать субъектом, ему необходимо лишь запустить свою активность – и тогда подтянется мотивация, затеется деятельность. Заметим, что в информационно-коммуникационной среде нет человека, который распоряжается, что и как делать. Нет запроса на педагогическую деятельность как деятельность, где обучающий распоряжается ресурсом обучающегося.

С другой стороны, потребность в компетентном другом, несомненно, есть. Сеть не является таковой. Пользователь либо верит тому, что она ему подбрасывает, либо ищет четкие ориентиры в этом океане данных. Использование ИКТ в образовании выявило сущностный запрос на интерактивные образовательные системы, где пользователю есть с кем общаться, есть к кому обратиться. На этот запрос отвечает, в частности, учебно-методическое пособие проф. Л.К. Гейхман и ее коллеги И.В. Ставцевой по курсу «Новые технологии в профессиональной деятельности». Сам материал пособия из наиболее актуальных, но и путь овладения этим материалом в полной мере реализует принцип интерактивности, столь востребованной в дистанционном обучении [Гейхман, Ставцева 2015]. Данное пособие открывает дорогу концептуально новому поколению учебных пособий.

Поиск функционала обучающего для управления образовательной деятельностью привела нас к разработке нового вида педагогической



деятельности – педагогическому сопровождению образовательной деятельности. Эта работа была проведена для других условий, но основные характеристики этой деятельности значимы и для сопровождения в условиях высшего образования.

### **Сопровождение как педагогическая деятельность**

В диверсификации, которой также все больше подержана педагогическая позиция (помимо обучения и воспитания, поддержка, помощь, тьюторство, сопровождение), отражается тот факт, что образовательная ситуация имеет дело с двумя деятельностями – деятельностью учащегося (образовательной) и деятельностью учителя (педагогической). Эти два вида деятельности различны постольку, поскольку предполагают двух разных субъектов деятельности. Каждый из видов педагогической деятельности в разной степени участвует в направлении «вращения» или «оживления» субъектности учащегося.

Б.Д. Эльконин говорит о посредничестве как деятельности учителя. Он задает вопросы, как прийти к другому человеку, быть его опорой и сделать так, чтобы у него были свои опоры. Каждый из этих вопросов задает некое поле проблемности и в то же время постулирует необходимости в осуществлении педагогической деятельности. Во-первых, идти и прийти к другому человеку. Зачем это надо, идти к кому-то? Пусть он идет или, как любят говорить педагоги, «поднимается до вершин» науки, условно говоря, но ведь учитель уже там. Это принципиальная позиция психолога и педагога Б. Эльконина, который говорит на самом деле о фундаменте образования, где эта встреча человека с человеком должна произойти [Эльконин 2011]. Быть опорой важно, когда действуешь в логике становления человека. А эта система задач всё дальше уходит на периферию образования, где в центре забот оказывается успешность и т.н. компетенции, не очень понятно чьи, ибо забота о них возложена на обучающего.

В философии опосредующей деятельности учителя особая роль принадлежит Событию, вносящему изменения, или Сдвигу Бытия как вхождению в энергию Бытия, т.е. Жизни. Он видит в структуре События связность трех переходов: ситуаций, в опыте, в телесности (чувство собственной активности). [Из выступления Б.Г. Эльконина на конференции по антропопрактикам, декабрь 2015 г., Ижевск].

И все это завязано на действование в ситуациях с опорой на свой опыт и формирование нового опыта через погружение в события, где телесность проявляет себя, в том числе и в речи. Именно там в этих условиях рождаются смыслы [Бахтин 2000; Круткин 2015: 188; Кристева 2004: 116].

Сопровождение образовательной деятельности учащегося предполагает, что центральное место в пространстве образования отводится деятельности обучающегося. Сам опыт деятельности и взаимодействия оказывается мощным фактором обучения благодаря освоению обучающимся социальных практик, которые ставят его перед необходимостью решать задачи, возникающие в ходе осуществления деятельности, и прежде всего обсуждать, запрашивать сведения, переспрашивать, уточнять, сообщать, заявлять, договариваться и т.п. с другим субъектом деятельности, т.е. вступать в отношения.

Речевая деятельность выступает как необходимый и важнейший компонент деятельности, ее организации, регулирования и осуществления [Педагогическое сопровождение 2011: 119]. Педагогическое сопровождение определяется через деятельность, которой занят обучающийся не как объект педагогических воздействий, а как субъект собственной образовательной деятельности. При этом образование понимается как непрерывный, гуманистический, культуросообразный и культурообразующий процесс, а не только как потребляющий культурные ценности. Субъектность обеспечивается следованием собственным целям обучающегося, порождаемым в диалоге, общении и партнерском взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса. Содержание деятельности сопровождающего – «быть рядом», «быть вместе», а не «быть вместо».

Нами был определен функционал этой деятельности: 1) наблюдение и слушание, 2) говорение/разговор с обучающимися, 3) фиксация происходящего и отсроченный анализ учебных событий, 4) заключение «общественных договоров» по поводу содержания деятельности обучающегося (а возможно, и совместной деятельности), 5) создание и удержание контекста деятельности, 6) введение в образовательную деятельность приоритетов и 7) фиксация достижений учащихся.

Слушание и обсуждение вопросов относительно содержания обучения позволяет «сканировать» представления обучающихся и отталки-

ваться от этого актуального содержания в управлении образовательной деятельностью, не перетягивать учащихся на свое поле, а вносить, в соответствии с образовательной ситуацией, подлежащее усвоению содержание, а также свое видение, свои вопросы и размышления, свой опыт.

«Общественный договор» предполагает, что та или иная деятельность затевается в результате того, что субъекты деятельности договариваются о том, какой выбор они делают, какие этапы планируют, как распределяют обязанности в осуществлении этой деятельности. Это соответствует логике менеджмента: участники определяют поля самостоятельности и соответственно распределяют поля ответственности [Там же].

### **Технологии педагогического сопровождения**

Педагогическая деятельность и педагогическое общение осуществляются с определенных профессиональных позиций: 1) позиции как положения в обществе, группе, или социальной позиции; 2) позиции как отношения человека к действительности в целом и к различным ее областям, или позиции личности; 3) позиции как места человека в непосредственном взаимодействии, в актуальной ситуации, или ролевой позиции.

Позиция связана с системой ожиданий, которые предъявляют к профессионалу как общество в целом, так и отдельные группы. Современные социальные процессы нацелены на партнерство. Для образования это сотрудничество в обучении, личностно-ориентированное обучение. Однако существующая практика опеки, «материнского поведения» по отношению к студенту, авторитарность ведут к противоречиям и внутриролевым конфликтам. Установка на посещаемость занятий лишает студента возможности управлять своим временем и работать в лабораториях и библиотеках над самообразованием. Желание относиться к студентам как активным субъектам социальной жизни и самоопределения наталкивается на недостаточную практическую вооруженность преподавателя, который хотел бы развития обучающегося как самостоятельного и ответственного. Актуальность и привлекательность личностно-ориентированного обучения входит в противоречие с традиционной предметноцентрированной образовательной практикой. Так, субъектный характер обучения, который дает возможность обучающемуся раскрыться, почувствовать себя в психологической безопасности, наталки-

вается на «синдром иждивенчества», проявляющийся в ненапряженности усилия в учебной деятельности, стремлении пребывать в комфортной обстановке, не прилагая усилий к научению. Опора на коллективное взаимодействие, работу группы оказывается плодотворной только при умении членов группы наладить взаимодействие, но в случае проявления в группе негативных тенденций возможно ее отрицательное влияние на успешность обучения. Нельзя требовать от преподавателя быть психотерапевтом.

Сопровождение как вид педагогической деятельности обращается к тем социальным технологиям, которые позволяют высвободить поле для самостоятельности обучающихся, ослабить воздействие обучающего на обучающегося. Среди таких мегатехнологий, активно вовлекаемых в образование, проектирование (метод проектов), технология проблемности (исследовательская), игровые технологии и технология коммуникативности. Все они в той или иной степени применяются в процессе сопровождения иноязычных речевых практик для приобретения опыта использования иностранного языка/иностраннных языков для решения собственных задач магистранта в поле его профессиональных интересов.

Лингвистическое сопровождение иноязычных речевых практик побуждает организовать овладение методами исследования дискурсивных практик, методами изучения семантики языковых единиц и механизмов речевого взаимодействия в разных культурах. Сканирование представлений обучающихся о речевом взаимодействии ставит основные вопросы для исследования фигуры речевого субъекта: как строятся отношения человека с его родным языком, что происходит при овладении другим/другими языком/языками, каковы стратегии речевого взаимодействия у каждого из обучающихся, каковы стереотипы, закрепленные в представлениях, и многие другие. Все эти вопросы становятся исходной точкой для наблюдений, в том числе и интроспекции, и исследований механизмов восприятия, говорения, понимания, памяти и др. Идет «реабилитация» таких феноменов, как опыт человека, его автономность, свобода выбора, уважение к выбору, способу действия. Овладение методом дискурсивного анализа побуждает обратиться к изучению, помимо речевого субъекта, его интенций, их способов выражения, к анализу ситуации, что и актуализирует опыт человека и содержание речевого сообщения.

Лингводидактическое сопровождение организуется в подкрепление исследовательской работы по освоению иноречевых практик: это изучение одного или двух новых для магистрантов ИЯ. В нашей практике это испанский и китайский языки. Обучение новым языкам проходит как обучение видам речевой деятельности, в ходе освоения обучающиеся отслеживают, что с ними происходит – и это также «работает» на понимание приоритета деятельности обучающегося и наработка нового опыта изучения ИЯ. Осваиваемый уровень изучаемых языков в компетенциях ЕЯП: для испанского – А2, для китайского – А1.

Основное содержание лингводидактического сопровождения состоит в другом: магистрантам предлагается определить ту область своей профессиональной деятельности, в которой им необходимо обратиться к использованию изучаемых языков, затем поставить себе задачу или задачи для исследования, проектную идею. Эту идею они заявляют и обосновывают в групповом обсуждении, где, помимо слушателей, присутствуют и ведущие преподаватели. На следующем этапе каждый из них разрабатывает «дорожную карту» своей проектной работы, обсуждает с научным руководителем и включается в осуществление своего проекта. Оказалось, что за полтора года работы удается проработать большие массивы иноязычных текстов – устных или письменных, в зависимости от темы проекта, обрести уверенность как во владении иностранными языками, умении работать с текстами, перерабатывать их, так и в решении профессиональных задач. Сопровождающий решает свои задачи: помочь магистранту выбрать актуальное поле для него деятельности (тема, иноязычные ресурсы, способы их использования и др.), составить план осуществления деятельности и затем сопровождать его на пути обращения к необходимым иноязычным практикам.

Всё это целиком вписывается в практику проектирования и исследовательской деятельности.

### **1.4.3. Путь реализации магистерской программы**

1. Работа по выявлению мотивационных факторов для проектирования иноязычных речевых практик:

а) проговаривание возможных проектных идей в группе;

б) обоснование проектных идей как социально- и личностно значимых проектов, которые бы активизировали иноязычные практики и побудили обратиться к иноязычным ресурсам;

2. Планирование и осуществление проекта:

а) отбор иноязычных информационных ресурсов для ознакомления с содержащимися материалами и их изучения;

б) планирование пилотного исследования по теме проекта с учетом отобранного материала и необходимых методик исследования;

в) открытая защита плана пилотного исследования;

г) работа с речевым материалом как с дискурсивной практикой: выявление ситуации, описываемой эксплицитно и имплицитно в текстах, описание речевых субъектов (кто конкретно, их интенции, отношения, суждения и проч.), контент-анализ текстов;

д) сообщения о результатах пилотного исследования в группе.

3. Погружение в иноязычные практики:

а) осуществление проекта в полном объеме;

б) сообщения о промежуточных результатах пилотного исследования на научных семинарах и конференциях;

в) завершение исследования по проекту и оформление работы в виде диссертации и доклада для ее защиты;

г) открытая защита диссертационного исследования.

## Глава 2. Многоязычие в программе обучения

### 2.1. Английский язык: из опыта обучения

В главе I были поставлены некоторые проблемы, связанные с изучением английского языка и обучением данному языку. Одни относятся к «вечным», как-то владение видами иноречевой деятельности, в том числе и на английском языке. Другие порождены утверждением английского языка как практически обязательного в раннем, начальном и среднем образовании и часто единственного. Это сказывается парадоксальным образом на длительности обучения (от 7 до 15 лет в 90% случаев), качестве овладения и снижении квалификации большого числа учителей-англистов, которых «вербуют», где только можно. Речь шла также о демотивации детей к изучению других языков. Им чаще всего не предоставляют выбора. Получается насильственный английский.

С другой стороны, в нашем социуме нарастает давление «глобального английского», которому прочат место главного языка, на который скоро все перейдут, и потому его непременно надо учить. Это давление среды встречается с негативным опытом обучения этому языку и часто порождает чувство неполноценности у людей.

Российская элита при власти козыряет налево и направо англицизмами: *дауншифтеры* у Г. Грефа, *тренды* и *бренды* у всех подряд. Хорошо, что хоть вернулись *продавцы* и *уборщицы* вместо *менеджеров по клинингу и мерчанту*. Элитарии рассуждают, что в любом случае мы ничего не можем поделать. Это прогресс, это современно, это необходимо. Таков путь эволюции. Они говорят на английском с младых ногтей. При отборах и конкурсах они обходят конкурентов, поскольку имеют опыт работы на должностях, где практиковали АЯ.

Английский всё чаще фигурирует как язык, откуда произошли все заимствования: *макияж* из *take up* и т.п., как своего рода вместилище всех знаний. К «авторитету» английского языка обратился в своем выступлении отечественный лингвист А.Д. Шмелев на одном из семинаров относительно происхождения выражения *знать наизусть*: «В английском языке сохранились черты архаичных представлений: сердце как

орган памяти». Заметим, однако, что энциклопедический словарь английского языка, говоря об этимологии слова *heart*, определяет его как «полый мышечный орган, направляющий циркуляцию крови; грудь, душа, дух, воля, желание; мужество; ум, интеллект». Оно восходит к протогерманскому \**herton-* (древнесакс. *herta*, древнефризск. *herte*, древнескандин. *hjarta*, древневерхнегерм. *Herza* и др.), которое в свою очередь происходит от праиндоевропейского \**kerd-* (в греческом *kardia*, латинском *cor*, древнеирландском валлийском *craidd*, хеттском *kir*, литовском *širdis*, русском сердце, бретонском *kreiz* «середина», церковнославянском *среда* «середина») [<https://en.wiktionary.org/wiki/heart>].

Связь с «память», указывает словарь, идет «от понятия сердца как места всех умственных способностей». Время его появления – конец XIV века. Толковый словарь французского языка помещает значение «вместилище воспоминания, памяти» в конец XII века. Запомнить наизусть с 1200 г., знать наизусть с 1220-го. E. *Siège du souvenir, de la mémoire*.<...> (M. de France, *Fables*, 70, 61 ds T.-L. : *Senz quer fu e senz remembrance*); ca 1200 *retenir par cuer* (Poème moral, éd. Bayot, 1036); ca 1220 *savoir par cuer* (G. de Coigny, *Mir.*, éd. Koenig, I *Mir* 11, 757).

Этимологически *coeur* восходит к *cōr* (классическая латынь). В античной концепции это одновременно вместилище жизни и жизненных функций, а также страстей и эмоций, мыслей и ума, памяти и воли. Du lat. class. *cōr*... [<http://www.cnrtl.fr/definition/coeur>; [https://www.lexilogos.com/francais\\_dictionnaire.htm](https://www.lexilogos.com/francais_dictionnaire.htm)].

Таким образом, не от английского идет представление о сердце как органе памяти, оно укоренено в латыни и пришло в английский, скорее всего, из французского после войн Вильгельма Завоевателя. В этом значении оно сохранилось, как сохраняется в французском: *apprendre par coeur*.

Это прелеба к особым сложностям, которые испытывают обучающиеся на занятиях по английскому языку: ощущение, что ничего не знают, неспособны (долго учили), страх оказаться из-за этого неуспешным в жизни.

Отсюда особая ситуация с изучением английского языка в данной магистерской программе, отмечает моя коллега Е.В. Тарабаева, которая проводит занятия по английскому языку.



Ниже мы приводим ее свидетельства о проведенных занятиях и выражаем благодарность за ее на это согласие.

Студенты – это, как правило, уже состоявшиеся в своей профессии взрослые люди. Это закончившие специалитет экономисты, нефтяники, биологи, журналисты, лингвисты и др. Обучаются и иностранные граждане, получившие первое образование в своих странах, не очень хорошо говорящие на русском языке.

Выпускники, закончившие бакалавриат, составляли небольшой процент от всех обучающихся. Все уже имели опыт работы в своей профессии, кто-то ещё начал свой трудовой путь, а кто-то уже имел солидный стаж. У всех был перерыв в изучении английского языка. Кто-то занимался самостоятельно, кто-то обращался к помощи специалистов для редактирования текстов на английском языке, а кто-то пришел в магистратуру с целью начать изучать английский язык с самого начала.

Успех их профессиональной деятельности по направлению «Лингвистика» зависит от способности к самостоятельному познанию, самоориентации и саморегуляции при совершенствовании своих знаний через использование иностранных языков. Студенты приходят с разным уровнем владения АЯ, к тому же являются специалистами в разных профессиях, это тоже создаёт определенные сложности при создании иноязычной среды.

Подавляющее большинство педагогов считает, что 1) не следует сводить в одну группу разноуровневых обучающихся, 2) создание иноязычной среды возможно исключительно на продвинутых этапах обучения. Требуется, говорят они, хорошее владение иностранным языком для выполнения речевых упражнений, таких как: устное выступление, сообщение, дискуссия, решение проблемных задач, ролевая игра, симуляция, проектирование, обращение к аналитическим процедурам, аргументирование за и против, выступление с докладом, написание аннотации, проведение исследований и пр. К тому же речевые упражнения выполняют коммуникативную функцию, что требует отдельного обучения. Однако сплошь и рядом группы сформированы из студентов с разным уровнем владения ИЯ, а создание иноязычной среды признается мощным обучающим фактором.

Несмотря на уровень владения иностранным языком, студенты магистратуры попадают в условия разнообразной речевой деятельности.

В магистратуре они сразу же погружаются в работу на языке, который они изучали много лет назад. Иногда это вызывает возмущение, негодование, нежелание что-то делать. Даже выполнение простого теста позволяет понять, насколько магистранты внимательны, как могут работать с иноязычным текстом, каких инструкций ожидают.

Например, такой:

Let's see how attentive you are

FOLLOWING DIRECTIONS

THIS IS A TIMED TEST-YOU ONLY HAVE 3 MINUTES

Read all the statements carefully before you do anything.

Put your name in the top right hand corner of this paper (page).

Circle the word "Name" in sentence 2.

Draw five small squares in the upper left hand corner.

Put an "X" in each square.

Put a circle around each square.

Sign your name under the title of this paper (page).

After the title write "Yes, yes, yes".

Put a circle around the sentence under 7.

Put an "X" in the lower left hand corner of this paper (page).

Draw a triangle around the "X" you have just put down.

On the back of this paper multiply 6 by 12.

Draw a rectangle round the word "five" in sentence 4.

Loudly call out your first name when you get this far.

If you think you have followed directions carefully to this point call out "I have it".

On the reverse side of this paper (page) add 400 and 600.

Put a circle around your answer.

In your normal voice count from 1 to 10 backwards.

Punch 3 holes in the top of this paper (page) with your pen.

If you're the first person to this point loudly call "I am the first person to this point and I am the leader in following directions".

Underline the even numbers on the left of this paper (page).

Put a square around each written out number on this page.

Loudly call out "I am nearly finished and I have followed directions".

Now that you have finished reading everything carefully do only sentences 1 and 2.

Некоторым магистрантам требуется несколько минут на выполнение этого теста, кто-то просит словарь для работы, кто-то использует электронные словари, возмущаясь, что им выделено всего 3 минуты. И только единицы делают два первых задания (что и требуется) и, терпеливо улыбаясь, ждут остальных. Если следовать всем заданиям этого теста, они могут показаться и очень глупыми, и забавными, но последний пункт некоторых может даже расстроить. Получается, что студенты выполняли все задания зря. Да, по условиям теста зря, но работа со словарем пошла на пользу всем, кто хотел понять каждое слово в каждом задании.

Материалом для проявления активности служат оригинальные тексты по своей проектной теме, которые студенты находят самостоятельно. Эти тексты они читают не только ради того, чтобы найти нужную информацию, но и чтобы сделать доклад, сообщение, презентацию, представить на обсуждение, сделать понятными другим студентам, для которых эта тема не попадала в сферу их интересов, но питает их естественное любопытство.

В деятельностном обучении обучающийся погружается в практическую деятельность, где он мотивирован своей проектной идеей, он работает со смысловой информацией (языковая форма играет вспомогательную роль). Им добываемые факты относятся к содержательной стороне сообщения, которую он черпает, опираясь на свой жизненный и познавательный опыт, в котором до этого произошло осмысление, систематизация, закрепление и др. Вместе с тем есть также опыт переживания, отношения и оценки. Он формируется не в ходе работы с речевым материалом, а в опытным освоении жизненного, познавательного, исследовательского и другого материала.

В переводческой работе с текстами на АЯ использовался анализ текста И.С. Алексеевой [Алексеева 2004; Афонин 2002; Петрова 2007], который в целом имеет дискурсивную направленность.

- Ситуативность, в терминологии И.С. Алексеевой, тематическая отнесённость текста (то есть *о чем этот текст*).

- Речевые субъекты:

автор текста: кто является автором (авторами) текста и какие прагматические задачи перед ним(и) стоят? Информация об авторе текста

(если она принципиально доступна), дополняющая вышеуказанную и позволяющая сделать выводы о его взглядах и манере изложения;

предполагаемая аудитория текста (широта, социально-культурные и образовательные характеристики, цели прочтения текста, цель создания оригинала или коммуникативное назначение исходного текста);

другая читательская аудитория (адресат), изменения, связанные с социально-культурными характеристиками новой аудитории, её предсказуемыми фоновыми знаниями.

- Содержание речевого сообщения:

тип информации и её плотность: когнитивная, оперативная, эмоциональная, эстетическая, смешанная;

основная задача текста (информировать, убедить, разубедить, побудить, заинтриговать, напугать, рассмешить...);

средства достижения прагматической цели: структурные, синтаксические, лексические, морфологические и фонологические и т.д.

- Источник текста, место текста в структуре источника: является ли текст самостоятельным, самодостаточным или нет? Как он связан с другими текстами источника и какое место он занимает в структуре источника? Характеристика самого источника (надёжность предоставляемой информации, идеология источника, степень пристрастности и т.д.).

Анализ текста магистранты всегда выполняли на русском языке. Основную сложность вызывал пункт 6 (Обзор переводческих стратегий и практических действий переводчика: обоснование переводческих решений в каждом конкретном случае). Но это не было основной задачей магистрантов. Самым важным было понять, насколько они прочувствовали текст, поняли его суть, основную идею, могли выразить своё отношение к прочитанному. А это всё они передавали уже на английском языке, у них не было возможности высказываться на русском языке, им приходилось изыскивать какие-то свои внутренние резервы, вспоминать лексику или перефразировать то, что хотели и могли сказать.

Понятно, что тексты играли роль средства, провоцирующего речевые действия обучающихся. Среди них не было миллионеров, но можно было побыть таковым какое-то время. Как, например, с текстом «How To Be A Millionaire By The Time You're 40».

## Text

This is the first in a series of articles looking at the 4 Ps of marketing – product, price, promotion and place. This month, we’re looking at a case study of a particularly successful example of “marketing” and we’ll be telling you how you could be a millionaire by the time you’re 40. Mr Branson gives some top tips on how to make a killing.

## Virgin

So you want to be rich, do you? Do you fancy driving around in a Ferrari, flying first class and staying in luxury hotels? In that case you’re going to need to be a millionaire. But what’s the best way of making a million by the time you’re 40? Well, one good idea is to take a look at someone who has been successful and see how they did it. In the UK there’s no better example than Richard Branson, the boss of the Virgin empire.

## Vodka

Today Virgin is an enormous group of companies, all operating independently. The only unifying factor is Mr Branson’s enthusiasm and the Virgin brand. The group has operated magazines, music publishing, railways, cola, wedding dresses, vodka, financial services, airlines, perfume, mobile phones and much more – in fact there have been over 200 Virgin companies. Many analysts believe that this is taking brand-stretching too far, and that sooner or later Virgin will lose its identity in minds of customers. However, Mr Branson has always proved his critics wrong.

## A Magazine

Mr Branson started his empire in his bedroom at the age of 17, back in 1968 – and he’s come a long way since then. It all began when Mr Branson spotted a niche in the market for a student magazine. Up until then, student magazines were all about schools and what was happening at school or university. Mr Branson realised that the students were interested in other things, apart from school life, and so he decided to launch a magazine that communicated with them, with articles about music and films. His mother lent him £ 4 (200 roubles) to help him start the magazine and that was it. Later, his headmaster said: “Congratulations, Branson. I predict that by the time you’re 40, you’ll either be a prisoner or a millionaire”.

## Records

Soon, selling records became more lucrative than selling subscriptions to the magazine. Mr Branson decided to set up a shop, but he didn't have any money to pay the rent. At the time, Mr Branson was still a teenager and no banks were going to give him credit. Most people would have given up at this point but not Mr Branson. He found an empty office above a shoe shop, and persuaded the owner of the shop to let him rent it for free. How did he do that? Well, he guaranteed the owner that so many people would visit Mr Branson's new shop, that the owner would sell more shoes as a result and so make more profits than he would from the rent. And it worked!

## A Name

Now he had a successful business based on selling an established product at a competitive price, but he still didn't have a name. There were many suggestions from the people who were helping him, but Mr Branson didn't like any of them. Then one of his collaborators suggested "Virgin", because, she said, "we are complete virgins at business". And the name stuck.

## Bells

Mr Branson's second lucky break came shortly afterwards. Mr Branson started a record company, *Virgin Records*, and produced a record called *Tubular Bells* by the musician Mike Oldfield. The record sold 5 million copies and made both Mr Branson and Mr Oldfield very rich.

But Mr Branson didn't stop there. At the time, there was a new punk rock group called the *Sex Pistols*. None of the other record companies wanted to sign them, but Mr Branson took the risk and it paid off. Since then Virgin have been involved with some of the biggest names in music, including Phil Collins, The Rolling Stones, Simple Minds, Janet Jackson and many, many others. Eventually he sold the music business for more than \$ 1 billion.

## Airplanes

Once the music business was generating revenue, he began branching out, and putting the Virgin brand on other products. In 1984 he started *Virgin Atlantic*, an airline that offered standard prices but better service than his rivals. Mr Branson was 34 at the time. At present, this is the most popular air-

line in the UK for business people. It sometimes seems that there's no product area that Mr Branson hasn't tried to brand with the Virgin name.

### Balloons

He has also developed a taste for promoting himself. This has helped to make Mr Branson synonymous with the Virgin brand. Most of this is achieved through publicity stunts, which keep him on the TV continuously in the UK. Here are some of the more extravagant stunts that he's done:

He was arrested by the police with the Sex Pistols

He broke the record for the fastest crossing of the Atlantic by boat

He tried to be the first person to go around the world in a balloon

He drove a World War Two tank into Times Square in New York to publicise his cola

He went to a press conference in a wedding dress

And recently he did a "Full Monty" in a nightclub.

### Could It Be You?

So what qualities does Mr Branson have that have enabled him to be so successful? A good education? All the right qualifications? A strong family to support him? Financial backing? Actually he was dyslexic and always did badly in IQ tests. He left school early and never went to university. And his parents separated when he was young. Despite this background, by the time he was 40 he was a multi – millionaire, and now at 50, he's a billionaire. What Mr Branson does have is drive, ambition, an eye for an opportunity, courage, determination, optimism and a natural ability to lead and motivate other people. Do you have what it takes to become a millionaire?

(Hot English magazine. Russia pilot issue).

Первое, что делали магистранты: по заголовку, зачину и подзаголовкам они формировали гипотезы, о чем говорится в тексте. Далее они выявляли ключевую фразу каждого фрагмента. Используя ключевые фразы, составляли краткий конспект текста.

Для уверенности в себе, кто хотел, мог перевести текст на русский язык. Подтвердив эту уверенность, магистранты приготовили сообщения на темы, связанные с тем, как разбогатеть в России или за рубежом

(если это были студенты-иностранцы), куда потратить большие деньги, о научных открытиях, о своих сложностях в достижении целей и др.

Многие студенты связали свои выступления с тем, что в данный момент их жизни они обучаются в университете, при этом работают, но больших денег не зарабатывают. Кто-то поделился, как бы он мог зарабатывать или уже зарабатывает, изготавливая что-то своими руками и продавая свои изделия. Были и те, кто рассказал о своей мечте (по праву обратившись к глаголам в сослагательном наклонении). Каждое выступление сопровождалось дискуссией. В частности, в центре одной из них было суждение, что в России сложно разбогатеть, если ты не занимаешь место во власти. Студенты-иностранцы активно включились в разговор. В их стране тоже имеются сложности в плане развития бизнеса. Это должно быть либо семейное дело, имеющее историю, либо случайно «свалившийся» капитал.

На занятиях по английскому языку основное время уделялось общению. На грамматическую форму речи не обращалось большого внимания, так как постоянное исправление грамматических структур по ходу речи выступающего, говорящего о чем-то магистранта, прерывало ход его мысли, приводило к отказу от продолжения сообщения. Их эмоциональная задействованность в своем высказывании является лишним свидетельством автономности речи. Подтверждением независимости их речевого поведения служит и постепенный отказ от перевода своих речевых действий на родной язык или с родного языка.

Часто они выбирали английский язык для представления результатов своего научного исследования или проекта, которым занимались в рамках написания магистерской диссертации. Даже те, кто считал свой уровень владения английским языком очень низким, делали успешные доклады. Каждый продумывал свой доклад, планируя, как достичь адекватного понимания его сообщения другими людьми, даже предвосхищая иногда вопросы, которые могли бы задать ему после его выступления. Магистранты работали над глоссарием своих докладов, вводили новые для своих слушателей понятия в начале или по ходу своего выступления, подбирали схемы, картинки, строили таблицы, проясняющие содержание сообщения. Они приводили эквиваленты на других языках, которые они знали или изучали в рамках обучения по данной программе.



Своей практикой преподавания дисциплины «Иностранный язык» поделилась и коллега И.Ю. Русанова. Она призналась, что данная магистерская программа оказалась своего рода школой педагогического мастерства для нее, испытанием на прочность. Надо признать, что она работает на магистерских программах не первый год, но такой интересной и в тоже время сложной работы давно не выполняла.

Первая сложность заключалась в том, что часть студентов магистратуры изучали иностранный язык (английский) лишь на 1 и 2 курсах бакалавриата или специалитета, и многие с тех пор не использовали иностранный язык ни в учебных, ни в каких-либо других целях. Основной состав – это изначально люди абсолютно разных профессий и сфер деятельности, далекие от лингвистики. Магистранты, владеющие иностранным языком на высоком уровне, составляли меньшинство. Это были учителя английского языка, имевшие профессиональную подготовку и длительный опыт практики на английском языке. В группе оказалось трое иностранных граждан, два студента из Ирака и один из Китая, для которых и русский, и английский язык являлись иностранными. Таким образом, в группе оказались студенты с разным уровнем языковой подготовки, разных национальностей, разных культур, как об этом говорит и ее коллега Е.В. Тарабаева.

С самого начала работа была нацелена на сотрудничество и взаимодействие магистрантов друг с другом и с преподавателем. Аудиторная работа проходила в небольших группах (три-четыре человека) или парах. Интересным было взаимодействие иностранных и наших студентов. Как оказалось, многие испытывают определенный дискомфорт от общения с иностранцами, боятся, что их не поймут, что они не смогут что-то выразить на иностранном языке. Поначалу так и было в нашей группе. Чтобы преодолеть этот комплекс, преподаватель намеренно объединяла российских студентов в пары с иностранцами, и совсем через небольшой промежуток времени обучающиеся стали общаться иначе, определились наиболее удобные партнеры по коммуникации.

Все задания по практике языка и для самостоятельной работы выкладывались для ознакомления, изучения и выполнения в специально созданном учебном блоге на платформе blogger. Обращение к учебному блогу, где у обучающихся есть возможность видеть необходимые тексты,

аудио, видео, грамматический материал, который надо изучить к уроку или самостоятельно, полезные ссылки, а также результаты своей работы и работы своих товарищей, – это огромный плюс. Помимо этого, блог является эффективной средой для общения преподавателя и студента, студентов между собой, так как есть возможность писать комментарии к сообщениям. Ведение учебного блога способствовало расширению информационного пространства магистрантов, улучшению навыков критического, креативного мышления, общения, обсуждению интересующей темы, продолжению работы над изучаемой темой во внеаудиторное время. Обмен опытом является важной составляющей любого процесса обучения, а если это опыт различных людей (по духу, культуре, национальности, вероисповеданию, профессии), тем ценнее он оказывается, поскольку у всех свои речевые практики и каждому есть, чем поделиться.

## ***2.2. Испанский язык: из опыта обучения***

Своим опытом поделилась коллега В.В. Детинкина.

Обучение испанскому языку начиналось с нуля. Это был новый для обучающихся иностранный язык. С самого начала они включались в речевую практику. Занятия строились с опорой на речевой опыт в родном и других освоенных западноевропейских языках, на использование в коммуникации больших объемов разговорного материала. Благодаря этому студенты быстро привыкли к речевой среде на испанском языке. К тому же этот новый речевой опыт позволил приобрести опыт овладения иностранным языком, отличный от приобретенного в предыдущем обучении. Сыграла свою роль и позиция преподавателя как участника коммуникации, компетентного собеседника.

Обучающиеся погрузились в испаноязычные информационные ресурсы. Их итоговой работой были сообщения на испанском языке на тему «Языковые школы в Испании». Каждый выбрал определенный регион Испании, университет, предлагающий курсы обучения. На первом этапе шел поиск информации об языковых школах на разных языках. На втором этапе информация обрабатывалась, систематизировалась. На третьем готовилась презентация на испанском языке. И на послед-

нем – четвертом этапе – участники проекта делали сообщения на испанском языке.

Было изучено не менее 10 сайтов каждым участником. Количество использованных языков – от 2 до 4.

Ниже приводится один из текстов сообщения. Оно делалось устно. На слайдах был представлен визуальный ряд по обширному кругу информации, сообщаемой докладчиком. Соответственно на сообщение уходило 20–30 минут. И это после 60 часов занятий речевой практикой на испанском языке.

Текст сообщения «Языковые школы в Андалусии»

Bienvenido a Cursos de verano

Te ofrezco un viaje a España para un grupo de estudiantes que quieren mejorar sus conocimientos de español.

Introducción

El mejor lugar para aprender español es España. Aprender español en España es la mejor manera de acercarse al lenguaje universal de Cervantes. También es una forma de descubrir un país maravilloso, con un inmenso legado cultural y artístico. Vamos a planear los cursos de español en verano.

¿Qué comunidad autónoma y ciudad elegís?

Localización es comunidad autónoma Andalucía



¿Deseas hablar español?

Recomiendo el lugar perfecto para aprender español.

En la región de Andalucía, en el sur de España, encontrarás arte, playas, entretenimiento...

Además, Cádiz, Granada, Málaga y Sevilla disponen de centros acreditados donde preparar su examen DELE.

DELE: DIPLOMAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

¿Qué ciudad elegís? Te ofrezco APRENDER ESPAÑOL EN GRANADA (PROVINCIA)

Localización

Comunidad autónoma: Andalucía. Provincia: Granada

Se sitúa en el sureste de España, en la región de Andalucía. En ella destaca su capital, Granada, en la que se encuentra el conjunto compuesto por la Alhambra, el Generalife y el Albaicín.

La ciudad de Granada

La ciudad de Granada se encuentra en la parte oriental de Andalucía y es la capital de la provincia del mismo nombre. La singular historia de la ciudad sobrevive hasta nuestros días en forma de palacios árabes y de los tesoros artísticos del Renacimiento. La vida en las calles de la animada y alegre Granada. Es fácil ver el flamenco, el guitarrista virtuoso y estudiantes alegres de muchos colegios de la ciudad. Educación en Granada ideal estudiantes que quieran conocer las tradiciones españolas reales y disfrutar de la naturaleza diversa de estos lugares.

Escuela de idiomas de Don Quijote en Granada

Escuela de Don Quijote en Granada situado en la Calle Azhuma en una zona tranquila y segura en el centro de la ciudad. A poca distancia de la escuela son el famoso Palacio de la Alhambra y el barrio árabe del Albaicín. En la costa mediterránea y en las montañas de Sierra Nevada se puede llegar en los autobuses que salen cada hora desde la parada de autobús, que se encuentra cerca del centro de formación.

La escuela cuenta con todo lo necesario para una completa formación de los estudiantes, incluyendo: las computadoras modernas y equipo audiovisual.

Sala de estudiantes equipada con: una pequeña biblioteca, TV, reproductor de DVD, sistema de audio, una variedad de juegos de mesa y un juego de dardos.

Escuela de idiomas en Granada Don Quijote ofrece los siguientes programas de idiomas para jóvenes y adultos: Español Intensivo – Individuales Cursos de Español – Español conversacional – Curso de

español de Navidad – Preparación DELE – Curso de Español de Negocios – Español + Historia, Arte y Literatura – El curso de flamenco – Salsa y curso de español – Prácticas en España – El trabajo español y voluntariado.

Para los más rápidos a los estudiantes de enseñanza de las habilidades básicas de la lengua española (nivel A1)

es ideal Curso Intensivo de Español. El curso incluye: 20 clases de español a la semana; 5 clases de cultura de España en la semana; Hasta 8 personas en el grupo; Duración de la lección: 50 minutos; Nivel de idioma mínima: Principiante; Duración mínima: 1 semana; Fechas de comienzo: cada lunes.

Lecciones cubren todos los aspectos de la lengua española: gramática, ortografía, lectura, comprensión oral y práctica oral.

Además, el programa incluye 5 lecciones por semana, en el que los estudiantes aprenden sobre la cultura y tradiciones de España.

Todas las clases se imparten en español.

Antes de iniciar el programa, los estudiantes se ponen a prueba para determinar el nivel actual de los grupos.

Alojamiento y comidas: Familia; Apartamentos; Casa del Estudiante; Residencia.

Residencia de estudiantes se encuentra a sólo 15 minutos a pie de la escuela, en un hotel restaurado con una gran terraza.

La residencia cuenta con: una cocina compartida, comedor y sala de estar con TV.

Residencia de estudiantes don Quijote 1 y 2 camas, las habitaciones están equipadas con baño privado.

Todas las habitaciones están: decoradas con muebles modernos y proporcionan acceso a Wi-Fi.

Posibles restaurantes: pensión completa, media pensión o “sólo el desayuno”.

El precio incluye: ropa de cama, limpieza diaria de los espacios y servicios públicos.

Entradas a partir de domingo a sábado.

Tours y Actividades

Los fines de semana, la escuela ofrece una variedad de excursiones en la elección que necesariamente se tenga en cuenta la opinión de los propios

estudiantes. Viaje conjunto da a los estudiantes una oportunidad adicional para conocer mejor a los demás, hacer amigos y, por supuesto, aprender mucho sobre la cultura, historia y tradiciones de España.

Cambios en el programa de excursiones de semana a semana. Los costos de transporte y entradas pagadas por los estudiantes, además.

Excursiones típicas incluyen

Recorrido por la ciudad con guía;

Complejo Parque arquitectónico de la Alhambra; Sacromonte; Las Alpujarras; Montañas de Sierra Nevada; Guadix; Córdoba; Sevilla; Costa del Sol; Nerja.

Los principales atractivos de Granada

Complejo Parque arquitectónico de la Alhambra

LA COCINA DE ANDALUCÍA

Cocina Andalucía es muy diverso como la propia región. Se caracteriza por platos como el gazpacho, paella, pescado a la parrilla (a menudo llamado pescaito frito en el dialecto local), jamón de Jabugo, Valle de los Pedroches y Trevélez y los vinos de Jerez de la Frontera (especialmente jerez).

Freír en cocina andaluza principalmente en el aceite de oliva producido en las provincias de Jaén, Córdoba, Sevilla y Granada. Productos colapsa en la harina a (es decir, sólo harina, huevos o sin otros ingredientes, pero a veces con la adición de harina de garbanzos) La Andalucía. A continuación, se fríen en una gran cantidad de aceite de oliva caliente.

Aquí están algunas otras especialidades andaluzas: diversos tipos de sopas: Salmorejo (Córdoba), Ajoblanco (Málaga-Cádiz), Gazpacho andaluz en varios tipos de ensaladas: Pipirrana (Jaén), – Hub (grandes frijoles) “pantalones”, Huevos flamenco – ensalada con huevos y verduras; varios platos de pescado: Tortilla de Camarón (Cádiz), Tortilla con gambas, Gaspachuelo (Málaga), Sopa de pescado y patatas, Bienmesabe o adobo, Ajo harina (Jaén), Soldados Paviyskie, pequeña bacalao frito, Remohon.

Animadas noches EN GRANADA.

Noches en Granada son una de las partes de largo. Una noche en la ciudad por lo general comienza con unas tapas. Los jóvenes tienden a frecuentar el área de Pedro Antonio de Alarcón, y también hay bares de tapas tradicionales en el centro de la ciudad, por ejemplo en la calle cerca de la Plaza Nueva y la Catedral. Después de haber recogido su fuerza, es el

momento de disfrutar de un poco de música, conocer gente y tomar unas copas hasta la madrugada. Calle Elvira y sus alrededores ofrecen todo tipo de bares, de los lugares donde se va a bailar toda la noche a todos los últimos éxitos, a los pubs con clubes de música alternativa, rock y jazz.

Cálculo del coste de la formación (desde 12/07/2014).

País: España.

Institución educacional: Don Quijote Granada.

Programa: Cursos de idiomas para adultos y jóvenes.

Tipo de Programa: Curso Intensivo (25 lecciones por semana) – 23 265 rublos.

Períodos de entrenamiento: 02/08/2015 – 15/08/2014.

Alojamiento: Residencia 12 000 rublos.

Servicios adicionales: 10 000 rublos – Costo de Servicio Global de diálogo.

Total: 45.265 rublos.

\* Las tarifas no incluyen el pasaje aéreo (vuelos de 18 000 rublos).

\*\* El precio es preliminar, verificación cálculo exacto con el gerente.

Información sobre el aeropuerto.

El aeropuerto de Granada se encuentra a unos 17 kilómetros de la ciudad en dirección a Málaga. Hay vuelos regulares con Madrid, Barcelona, Mallorca, Valencia, Las Palmas y Tenerife.

### ***2.3. Дисциплина «Практика многоязычия»: содержание обучения и технологии***

Новые социальные практики востребованы и запускаются проблемой последнего десятилетия – многоязычие в современном мире. Помимо того, что владение 2–3 неродными языками становится такой же повсеместно требуемой компетенцией, как владение персональным компьютером, идут поиски того, как обеспечить реальное многоязычие в современных условиях.

Еще один аргумент в пользу многоязычия прямо вытекает из необходимости преодолеть негативный опыт изучения иностранных языков, который накопился у обучающихся – слабое владение речевыми навыками в общении на том или ином языке, преимущественно на англий-

ском. Об этом шла речь в параграфе 2.1. Быть настойчивым в навязывании неуспешного языка значит отрезать путь в другое речевое пространство, успешность в овладении которым помогает «оживить» язык, предыдущий в обучении. Путь к овладению английским языком не заказан, но маршрут хорошо бы сменить.

Нами была введена дисциплина «Практика многоязычия» еще в плане подготовки специалистов по русскому языку как иностранному в 2003 году. Обучение в рамках данной дисциплины проявило ее огромный ресурс для овладения иноязычными речевыми практиками. Она включена и в учебный план магистерской программы по иноязычным речевым практикам в профессиональной деятельности. Работа с многоязычием требует реально пользоваться иностранными языками, освоенными студентами за предыдущие годы. Эта практика сложилась, она формируется совместной работой студентов и преподавателя и подтвердила выдвинутые нами ожидания.

Маршрут изучения дисциплины строится от проблематизации, т.е. постановки вопросов. Затем «сканируются» представления обучающихся о языках в мире, о многоязычии и моноязычии. Они систематизируются обучающимися, что позволяет дополнить исходный список вопросов. Некоторые из них выбираются для исследований.

Первоначальный обмен суждениями и вопросами выявляет три области изучения многоязычия и – соответственно – три вида практик: познавательные, исследовательские и образовательные. Познавательные практики – это изучение многоязычия, вопросы, связанные с постижением жизни языков в мире: изучение языковых контактов, процессов, происходящих с мировыми языками, «блеск и нищета» мировой глобализации в существовании языков, механизмы полиглотии и др. Другая область интереса – региональные языки, функционирующие в условиях двуязычия в ближайшем окружении студентов, их сохранение и развитие как языков общения, наряду с русским. Образовательные практики связаны с изучением языков: какие языки учить, достаточно ли выучить английский и не мучиться с другими, как ввести преподавание нескольких языков в школе, сколько нужно времени для изучения каждого нового языка, стоит ли ребенка учить нескольким языкам, есть ли специальные способы изучения многоязычия.



Погружение в многоязычие как явление социокультурной жизни начинается, по свидетельству обучающихся-билингвов (русско-удмуртских, русско-татарских, русско-марийских и др.), с обмена своим опытом проживания и повседневного использования двух и более языков.

Студенты изучают карты многоязычия, делают сообщения, знакомятся с языковыми семьями, обращаются к региональным вариантам мировых языков – испанского, русского, немецкого, английского, французского, арабского, китайского, португальского и др., разбирают явления пиджинизации и креолизации. Они анализируют процессы глобализации и дифференциации, которые происходят с языками, рассматривают различия в произношении, в лексической системе. Один из вопросов, особенно не поддающихся прояснению: что по-прежнему объединяет региональные разновидности того или иного мирового языка как варианты одного языка? Различий много, но что их держит вместе?

Особенно острой является проблема многоязычия для Европы. Обучающиеся знакомятся с документами, разработанными в Совете Европы, Европейском центре языков и общественных объединениях, таких как Европейская обсерватория по многоязычию.

Целью практической части курса является организовать использование тех языков, что есть в обиходе у студента. В том числе и родного/родных, но это не приоритетно. Для чего нужно пользоваться этими языками? Но главный вопрос – это мотив. Есть ли мотив к многоязычию? Как его создать? Или как его оживить? Эти вопросы выносятся на мозговой штурм (вообще/для меня/для нас в совместной работе). Если необходимо освоить многоязычные ресурсы, то какие ресурсы нужны? Для какого содержания?

Содержание обучения многоязычию.

Совершенствование в изучении языков.

Участие в международных проектах и программах.

Продолжение обучения за рубежом.

Освоение культуры ближайших соседей и зарубежья.

Преподавание других языков в условиях многоязычия.

Практическая часть дисциплины строится как проектирование практик, требующих привлечения ресурсов на иностранных языках, которыми владеют обучающиеся. Часто они обращаются к другим языкам,

если того требует решение поставленной ими задачи. Владея методологией работы с текстами, они вполне справляются с материалом на языке, который и не изучали. Ряд поставленных вопросов в ходе мозгового штурма и обмена опытом многоязычия был принят в виде проектной идеи.

Описание некоторых проектов, выполненных студентами за предыдущие 10 лет в ходе изучения дисциплины «Практика многоязычия», приводится ниже.

#### *Проект «Практика обучения двуязычию».*

В осуществлении проекта участвовали шесть студентов в качестве обучающихся. По два человека на группу – обучение тандемом. Они вели каждое занятие вдвоем, переходя по очереди к своему языку преподавания.

Как студенты подошли к проектированию этой идеи? Сначала они решили выяснить потребность студенческой молодежи в участии в эксперименте по одновременному изучению двух иностранных языков. Разослали объявление по социальным сетям, чтобы выявить группы интереса, сделали настенные объявления. И оказалось, что интерес был очень большим, пришло около 70 человек. Из них были отобраны те, кто принял условия экспериментального обучения: время и длительность занятий, продолжительность курса, обязательность посещения. Всего 42 человека. Они распределились сами по трем группам обучения: французский – испанский (группа ФИ), французский – немецкий (группа ФН), испанский – немецкий (группа ИН).

Группа ФИ работала по методике речевого погружения. Оно было построено как коммуникация ведущих друг с другом, с обучающимися и обучающихся друг с другом по технологии начального обучения И.Б. Ворожцовой. Они начали с распознавания интернациональных слов и выражений, включения их в ситуацию знакомства. Поначалу уровень трудности показался большим, хотя студенты-преподаватели признались, что ученики справлялись. Были запущены и песенные тексты про знакомство. Преподаватели работали в тандеме, они находили ситуации перехода с одного языка на другой. И довольно быстро обучающиеся стали легко эти переходы осуществлять. Они слушали устные включения преподавателей, одна из которых говорила на ФЯ, другая на

ИспЯ, решали коммуникативные задачи уровня А1. Для них французский язык фонетически оказался труднее, но постепенно с артикуляцией справились. Этот навык нарабатывается достаточно быстро.

Интерес к занятиям – их было 10 – был большой, готовность продолжить обучение также. Одна из ведущих этого курса обучения двум языкам призналась, что увереннее себя почувствовала во французском языке. Интересно было заниматься коммуникативно. Не сидели за столами, никаких тетрадей, много высвободилось времени. Раздаточный материал обучающиеся получали в конце. Не было проблемы в том, чтобы использовать два языка, ученики практически не путались. Смотрели отрывки из фильмов, песни пели, играли. Ведущие занятий сами придумывали игры. Им самим было интересно.

Группы ФН и ИН работали с обучающимися по традиционной схеме: объяснение материала, проговаривание, перевод, ответы преподавателей на вопросы обучающихся. Предложение руководителя проекта перейти на коммуникацию не было принято. Студенты-преподаватели не обращались за консультациями, не проблематизировали свои сомнения, не вступали в обсуждение хода обучения с экспертом по проекту. В результате в обеих группах число желающих учиться постепенно сошло на нет, в отличие от группы ФИ, где вся группа успешно дошла до окончания эксперимента и затем продолжила свою практику двуязычия.

#### *Проект «Интернет-ресурсы по обучению языкам»*

По теме «Дистанционное обучение языкам» обучающиеся определяли язык, который они не изучали, и сайт, с которым они собираются работать. Обязательное условие для группы – обеспечить несовпадение у обучающихся этих двух параметров обучения, чтобы не оказалось, что, по меньшей мере, двое студентов изучали один и тот же язык на одном и том сайте. Выбор уровня начинающих обусловлен тем, что они изучали, по меньшей мере, 3 новых языка в соответствии с учебным планом. К времени прохождения курса «Практика многоязычия» у них сложился опыт изучения этих языков, свои предпочтения, свои вопросы. Любопытно увидеть, какой они делают выбор из тех путей, что предлагают сайты, удобно ли им следовать предлагаемым маршрутам, вызывает ли у них отторжение именно такая схема обучения, достаточно ли материала и др.

Обязательным заданием являлось ведение дневника своих действий. Инструкция по ведению дневника предполагала, что они фиксируют свои действия, а не свои переживания, предпочтения, отношение. Таким образом, они вели дневник своих достижений, что позволяло по завершении данной работы увидеть, чему они научились, обсудить образовательные возможности использованного сайта.

Что показывает практика такой работы? Прежде всего, предпочтения обучающегося в выборе языка изучения и его стратегии в этой практике. Но следует отметить самое главное: увлеченность работой всех без исключения студентов.

На четвертой неделе прошло первое заслушивание отчетов о проделанной работе, всего каждый студент выступал два-три раза. Этот отчет представлял собой перечень действий обучающегося, он воспроизводил эти действия, и – что обращает на себя внимание – это с большим интересом воспринималось другими, именно действия, а не рассуждения о том, хорошо или плохо сформулированы задания, правильно или неправильно он их выполнил. В этот момент создается по-настоящему многоязычная обстановка: звучат высказывания на финском, португальском, японском, чешском, хорватском, украинском и других языках. Слушающих интересует, как обратиться, что сказать в той или иной ситуации.

Обнаружено два подхода к самостоятельной работе по изучению нового языка: «погружение» и «примеривание». «Погружение» – это моментальное вхождение, проба себя в разных видах работы и – часто – длительная работа по 4–6 часов, с привлечением видео-, аудио- и текстовых материалов, рекомендованных разработчиками сайтов. «Примеривание» – это такой способ, когда студент держится достаточно дистанцированно, он как бы «примеривает» материал к себе, «пойдет – не пойдет», идет по уже проторенным путям, не ставя себе более сложных, масштабных задач [Ворожцова 2011].

#### *Проект «Многоязычный театр».*

Идея была предложена преподавателем учебной группе, удивительно работоспособной и в то же время сверхскромной. Хотелось, чтобы они прочувствовали, как много они умеют делать, используя языки, которые изучили в университетском курсе. Их пришлось убеждать, что

проект им по силам. Они согласились в итоге, решив, что они занимаются постановкой, а играть будут другие люди.

Началась работа с посещения библиотеки, ознакомления с имеющимися книгами по драматургии и текстами пьес на языках изучения – болгарском, французском, немецком, английском, испанском.

Затем состоялось обсуждение того, что может войти в проект «Многоязычный театр». Были предложения поставить пьесу, собрать один текст из разных пьес, сделать сценарий, взять одну пьесу на разных языках. Предлагались авторы Бернард Шоу, Амели Нотон.

Состоялось распределение языков постановки, и был составлен план работы. В соответствии с ним студенты стали работать над выбором отрывков для работы над текстами и дальнейшей постановки. Было выбрано 7 фрагментов на 4 языках – болгарском (С. Стратиев), французском (Э.-Э. Шмит), английском (А. Беннет) и испанском (А.Б. Вальехо), в том числе один фрагмент из пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» в переводе на французский и английский языки.

Технология работы над многоязычным спектаклем включила в себя:

Ознакомление с современной драматургией на иностранных языках: имена драматургов (5–8), названия пьес (2–3 для каждого автора), общие сведения об авторах и их творчестве, общие сведения о сюжете и персонажах каждой пьесы.

Выбор произведений (1–2 для каждого из языков).

Обсуждение дальнейших действий по работе с текстами: варианты – поязычно, все читают все. Принятие решения.

Распределение поручений – взятие на себя обязательств по чтению текстов.

Обсуждение пьес (если все читают все тексты).

Устное общение по поводу прочитанной пьесы на иностранном языке: сообщающий излагает сведения о персонажах и месте/местах действия – на языке оригинала; собеседник-слушатель вторгается в изложение с вопросами на уточнение конкретики ситуации (на том же языке).

Подготовка макета декорации (рисование).

Рассказ о месте действия по макету декорации (на иностранном языке).

Достижения проектантов: был собран значительный материал о драматургах, пьесах в России, Англии; фрагмент текста французского романа Э. Шмита «Оскар и розовая дама» был преобразован в драматургический; из пьесы А. Вальехо «La Señal Que Se Espera» был отобран фрагмент для постановки, где действует шесть персонажей, ведущих разговор о жизни, похожей на музыку, и не все ее слышат; английская пьеса предлагает разговор о книгах; состоялось чтение вслух текстов для постановки; продуктивной была работа по устному общению – переход от устного рассказа про сюжет и персонажей к взаимодействию с другим собеседником.

Одна из участниц проекта выбрала для себя английский язык, подобрала два отрывка, по поводу которых стала делать сообщение. Она вышла с листочками, хотя условия устного общения не предполагали обращения к письменному тексту. Отказаться от них она никак не хотела. Пошел рассказ о персонажах. И по мере того, как вопросы собеседника становились все более настойчивыми, в какой-то момент она отложила листочки – и пошло спонтанное общение.

Окончание проекта – показ спектакля. Его длительность была более получаса. Это был хороший результат. К тому же все участники справились со своими ролями и признались, что они, действительно, многоязычны, т.е. чувствуют себя комфортно в многоязычной среде.

*Проект «Перевод и дублирование польского фильма на русский язык».*

В ходе совместного обсуждения и общего голосования студенты решили перевести и озвучить аутентичный польский художественный фильм «Mój rower» («Мой велосипед»).

Ими была проведена следующая работа по реализации проекта.

Изучена кинопродукция польских кинематографистов за последнее десятилетие и сделан обзор созданных ими современных фильмов.

Отобран польский художественный фильм «Mój rower» с расчетом на молодежную аудиторию, учитывая актуальность социальной проблемы, соответствие этическим нормам целевой аудитории, отражение реалий польского общества, польской культуры, художественную ценность.

Осуществлен устный перевод фильма в процессе совместного просмотра фильма, выделены части фильма и распределены между участниками проектной группы с целью сделать письменную версию перевода.

Отредактирован письменный перевод, адаптирован на целевую (молодежную) аудиторию.

Распределены роли для озвучивания фильма между участниками проектной группы и приглашенными для озвучивания студентами.

Получено согласие лаборатории технических средств УдГУ оказать помощь в записи звуковой дорожки.

Осуществлена запись звука на русском языке, обработан и наложен звук.

Проведена презентация проекта и показан фильм «Mój gower» на русском языке во время Недели славянской письменности и культуры УдГУ.

Следует добавить, что проектная группа работала в составе 5 человек. К реализации проекта они приступили за полтора месяца до окончания семестра, имея в запасе 18 аудиторных часов занятий. Фильм на русском языке был показан на предпоследнем занятии. Текст перевода очень хорошего качества, выдержаны речевые особенности каждого персонажа, четверо из которых – это люди пожилого возраста, три персонажа – молодые ребята 16–19 лет. Они озвучены, точнее сказать, сыграны очень похожими голосами и весьма артистично. Понятно, что работа потребовала практически раза в три больше времени, чем было определено учебным планом. Они признались, что работа их очень увлекла, несмотря на большие трудозатраты. Результатом остались очень довольны.

#### *Исследовательский проект «Региональное многоязычие».*

Цель проекта – изучение регионального многоязычия среди носителей марийского, чувашского, татарского и удмуртского языков в Удмуртии. В ходе исследования было проведено анкетирование. Анкета разработана студентами. Выявлялись общие сведения о респондентах: возраст, образование, место рождения и жительства, сведения о родном языке, втором и иностранном, условия использования каждого из языков владения

Опрашивались молодые люди 19–25 лет, двуязычные, студенты. Образование получено в основном на русском языке. В сферу анализа попали сведения о сферах использования каждого из региональных языков, место в жизни русского языка, трудности в использовании родного регионального и русского как языка межнационального общения.

### *Проект «Речевые практики многоязычия».*

Целью проводившегося исследования являлось изучение закономерностей переходов многоязычных коммуникантов на другие языки.

Предпринимая исследование, обучающиеся обратились к поиску респондентов. На одном из образовательных сайтов были помещены данные о посетителях, в анкете которых было указано, что данное лицо владеет как минимум английским, русским и испанским (один или два из которых являются его родным/родными языком/языками). Далее отобранным лицам высылалось письмо с приглашением принять участие в исследовании (для владеющих русским языком письмо было написано на русском языке, в остальных случаях – на английском). Всего было выслано 47 приглашений. Откликнулось 18 человек, в исследовании приняли участие 17 человек.

Опрос проходил через программу Skype методом интервьюирования. Вопросы интервью были составлены заранее. Опрос респондентов проходил устно, исследователь во время беседы записывал за респондентом ответы, после окончания просил письменно заполнить этот же опросник, записать свои ответы (на случай, если исследователь не так понял или услышал ответ).

Затем ответы анализировались на предмет выявления, на каком языке респондент отвечал на вопрос – языке вопроса или другом языке. Участники проекта пытались также выяснить причины перехода на другой язык. Так, во время коммуникации респонденты переходили не только на свой родной язык, но и на язык, которым неплохо владеют. Было замечено, что делается это в разных целях и по разным причинам. Например, у одной русской девушки накануне беседы был экзамен по испанскому языку, поэтому у неё часто наблюдались переходы на испанский язык (об экзамене она сама сказала, уже после беседы). Еще причины перехода на другой язык: «не могу вспомнить слово на этом языке» или коммуникант не может достаточно хорошо изъясняться на языке своего собеседника, но также он знает, что тот недостаточно хорошо говорит на его родном языке, поэтому переходит на язык – посредник (в нашем случае – на английский).

### *Проект «Разработка речевых игр на ИЯ».*

Проектированием занимались магистранты. В ходе обучения им пришлось разобраться в том, что такое игра, какие образом она состав-



ляется, оценить игровую сущность некоторых предлагаемых в учебных пособиях игровых заданий, провести пробные игровые занятия. И затем приступить к разработке игр по выявленной ими технологии игровой деятельности с позиции обучающего и с позиции обучающегося.

Были разработаны или адаптированы для целей обучения игры «Баранья голова», «Привет», «Как дела?», «Беспорядок» на английском языке, «Угадай, кто я», «В субботу куда-нибудь» на китайском языке, «Метрополия», «Не такой, как все» на испанском языке, «Если бы...» и «Взрыв бомбы» на АЯ.

Игры были содержанием экзамена по дисциплине. Это был самый веселый, при этом самый напряженный и заполненный иноязычной деятельностью экзамен.

*Проект «Общение в многоязычной группе»*, индивидуальный, выполнен магистрантом-стажером в Хельсинском университете.

В этом проекте описывалась ситуация общения и речевая продукция коммуникантов на языках общения. Ниже приводится пример одного из описаний.

**Ситуация общения:** Интервью с финкой для написания эссе на финском языке. Хельсинкий университет, Языковой центр. Участники общения: русская студентка Карина и финская студентка Анну (родом из финского города Оулу). 1 декабря 2016 года. Тема: «Эссе о финском человеке» на финском языке. Языки: финский, английский.

**A:** It is difficult for me not to speak in my dialect because I have a special dialect.

**K:** It is for me, only for me

**A:** Aaa...Minä tykään kaikista ruoasta

**K:** Kaikista?

**A:** Melkein kaikista

**A:** Minä en pida maksasta.

**K:** Maksasta?

**A:** Liver.

**K:** Liver? Ah, OK. Aaa first word it was kai...

**A:** Kaikista. I like all.

**K:** Ahh all

**A:** Melkein kaikista. Almost all.

**К:** OK. Millaisesta musiikista sinä tykkäät?

**A:** Kaikista...

**К:** Kaikista?!

**A:** Tykkään monelaisesta musiikista. Many kinds of music I like.

**К:** Ok

**A:** Pidän klassista ja jazzista ja latino, salsasta.

**К:** Ok... before latino word

**A:** Jazz – jazz

**К:** Jazz? Ahh in Finnish jazz

Познавательная работа в курсе «Практика многоязычия».

Параллельно с проектной работой шло изучение языкового разнообразия в мире на материале языковых семей, а также анализировались два процесса, происходящие с мировыми языками, – глобализация и дифференциация языков.

Поиск интересного для обучающегося материала многоязычия.

Изучая места расселения языков, студенты в своем большинстве стремятся выбирать совсем неизвестные места и языки. Так, был разыскан язык *silbo gomero* (язык свиста), которому несколько тысяч лет. Автор сообщения показала видеоролики ([http://muz4in.net/news/jazyk\\_silbo\\_gomero\\_silbo\\_gomero/2012-01-30-26466](http://muz4in.net/news/jazyk_silbo_gomero_silbo_gomero/2012-01-30-26466)). Интересный материал, чтобы поразмышлять о коммуникации. Другие студенты выбрали баскский язык, языки Папуа, Таиланда, Новой Каледонии, Океании, пиджинны (<http://www.clow.ru/a-jazyli/0070.htm>).

А вот языковая ситуация в Удмуртии, наоборот, не вызвала интереса. И это любопытно! Нет пророка в своем отечестве?

Другая ситуация складывается, когда в группе учатся иностранцы. Вот они, живые свидетели многоязычия в мире! Тем более, что студенты вернулись с педпрактики, воодушевленные приобретенным опытом педагогической деятельности и общения. Откликнулись студентки из Венесуэлы. Они познакомили с коренными народностями своей страны – джаномами, джаруро, гуаджу и др. Кратко описали их языки, привлекли материал сайтов на испанском и русском языках

[https://www.flickr.com/photos/tags/gobiernoenlinea/;](https://www.flickr.com/photos/tags/gobiernoenlinea/)

[https://www.monografias.com/docs/Poblacion-indigena-actual-en-venezuela-PKB\\_7GFCDG2Z;](https://www.monografias.com/docs/Poblacion-indigena-actual-en-venezuela-PKB_7GFCDG2Z;)

[https://www.indiansworld.org/rasselenie-i-chislennost.html#.XDsfZ2lS\\_X4](https://www.indiansworld.org/rasselenie-i-chislennost.html#.XDsfZ2lS_X4).

Студентка из Южной Кореи поначалу отказалась, когда ей в лоб сказали: «Приди и расскажи!», но согласилась, когда к ней обратились с просьбой «Не могла ли ты прийти к нам на пару и рассказать о диалектах в своей стране? Мы изучаем, какие языки распространены в мире, а про Южную Корею ничего не знаем». Сообщение оказалось исключительно толковым, структурированным и содержательным. Она быстро нарисовала карту: Японское море – Восточное море, территория Кореи, Северная Корея, Южная Корея. Язык один для обеих территорий, имеет 8 диалектов, принадлежит к урало-алтайской группе, обнаруживает сходство с грамматикой японского языка, использует китайские иероглифы. Корейский алфавит разработан в XV веке, называется хангыль. Это научно обоснованный алфавит, состоит из 10 гласных и 14 согласных. Слоговой принцип письма. Наличие диалектов связано с тем, что вдоль по центру Корейского полуострова тянется горная цепь, она занимает 70% территории, много рек. Диалекты различаются интонацией, лексическим составом.

## **Глава 3. Место перевода в профессиональной деятельности**

### **3.1. Перевод как дискурсивная практика**

Перевод с одного языка на другой – одна из наиболее древних форм иноязычной практики. Это работа речевого субъекта с иноязычным текстом – работа понимания – и воссоздание им же этого понимания в форме текста на другом языке.

Что позволяет представить эту работу как полноценную дискурсивную практику? Будем разбираться, опираясь на представление о дискурсивной практике, принятой в данной монографии.

Во-первых, есть ситуация, к которой отсылает исходный текст. Эта ситуация, так же, как и в любом другом случае иноязычной практики, соотносится с реальностью вне речевого субъекта и требует воссоздания основных ее элементов (участники, пространство, время, события) в его представлении. И для этого человек обращается автоматически к своему опыту, где в той или иной степени память, хранящая следы его жизнедеятельности, ему подсказывает образы этих представлений.

В устной коммуникации переводчик может обратиться к говорящему на исходном ИЯ, чтобы нужные элементы уточнить. Как, например, для перевода начала сообщения российского предпринимателя «В разрезе нашего предприятия у нас 12 подразделений»: «Представьте, пожалуйста, уточните, где находится, что выпускает и как называется Ваше предприятие».

Осуществляя письменный перевод, переводчик проясняет для себя элементы ситуации через обращение, если требуется, к источникам информации о людях, событиях, местах и времени. В наше время эта работа значительно облегчена благодаря легкой доступности источников. В своей диссертации по переводу манги (японские комиксы) автор Л. Перевышина дает целую главу по описанию этого жанра – по сути дела, сюжетов (событий), персонажей, мест действия. Благодаря привлечению справочного материала возникает мир, в котором манга была создана.

Во-вторых, есть речевые субъекты: автор исходного текста (на языке Я1), переводчик и воспринимающий текст на языке перевода (Я2). С каждым из них связаны намерение, жизненный и познавательный опыт, мотивация, система представлений о мире, о предметах текста, эмоциональный фон, суждения, оценки. Про отношение (нравится – не нравится) в данном случае лучше умолчать, если считать, что переводчик берется за перевод тех текстов, что ему нравятся. Все эти компоненты переводчик как бы взвешивает на весах необходимости и достаточности выражения, делает отбор.

### Зарисовка 3

Обратилась коллега, работающая над диссертацией по музыкальному образованию, с просьбой разрешить ее сомнения по поводу ряда музыкальных терминов. Она пишет: «В работе над литературой на мою тему я встретилась с терминами на французском языке. Все бы ничего – там есть перевод. Но, по моему чутью, эти термины описывают процессы туманно. А мне нужно точное, может быть, значение, может быть, точная этимология. С целью уточнения я влезла в английский словарь, но там тоже не все меня устраивает, и не проясняет дела. ... Сложность в том, что эти термины для меня должны нести психологический или «естественный» смысл. ... Это ведь термины для обозначения музыкальных процессов и отношений на заре тональной организации. Я немного «комментирую», поскольку представляю ареал, где действует дефиниция.

Repos – покой: нет ли здесь какого-то смысла, связанного с возвращением или воссозданием чего-то: pos, например. Что это «pos»? Может быть, существует термин pos? Тогда словосочетание repos du ton что означает?

Tendance – «тяготение», но здесь не чувствуется ли понятия «шаг», «танец», «ходить» может быть, «плоскость», «опора», «земля», наконец? Может быть, это сложнее, чем просто «тяготение»? Нет ли здесь двух корней, возможно, древних?

Attraction – «притяжение». Здесь факт присоединения? Насколько самостоятельны компоненты присоединения, видно это из понятия или это голый термин. А морфология At – raction какой-то оттенок вносит?

Affinité – та же проблема. Морфология слова, похоже, как-то должна разделять Af – finite? Существует ли перевод и самостоятельное значение finite? (Чем шире значение, многослойней, тем мне лучше). Есть ли в нем что-то, кроме «родственности», «влечения», «имеющий предел», «ограниченный»? Например, завершающий, падающий, кадансирующий, прекращающий, конечный? Это – к finite. Тогда Affinite может быть в значении «препятствие к пределу, препятствие к окончанию, преодоление предела»? Может быть, там что-то еще скрыто?...

Что здесь интересно?

В случае двух первых слов ситуация текста, которая отсылает к опыту, жизненному, познавательному, знанию, что происходит в пространстве звуков, выводит речевого субъекта на запрос значений, которые содержатся во внутренней форме этих слов. В случае французского слова *repos* ожидание смысла «возвращение» очень уместно, поскольку это слово образовано от глагола *poser* – ставить на свое место, а приставка *re* – повторное действие, следовательно, исходное значение, идущее от внутренней формы *repos*, – это *вернуть на свое место*, т.е. возвращение. Слово *tendance* происходит от глагола *tender* – *натягивать, тянуть, держать растянутым* и в принципе может коррелировать с плоскостью и опорой.

Для двух других слов ситуация, по-видимому, оказалась не столь очевидной, поэтому речевой субъект рассчитывал ее уточнить через значения слов. Опять же стоит обратиться к принципу поиска внутренней формы. Для *affinité* (от лат. *affinitas*, «соседство», «нахождение рядом») это скорее «близость, гармония, сродство» [<http://www.cnrtl.fr/definition/affinit%C3%A9>]. Для *attraction* [от разг. лат. *tractio*, от глагола *trahere* «тянуть на себя»] притяжение как притягательность, привлекательность [<http://www.cnrtl.fr/definition/attraction>]. Т.е. присоединения нет, как о том думает коллега, хотя идея направленности интереса на кого-то или что-то есть.

В этой зарисовке прослеживается работа речевого субъекта по пониманию, и идет она от ситуации к опыту и только затем к поиску эквивалентной формы выражения. Необязательно сразу же хвататься за словарь, хотя проверить себя иногда бывает очень даже нужно. Но значение самой фигуры воспринимающего субъекта проявлено очень четко. Не слов, не грамматики, а интерпретирующего сознания.

Коммуникация между речевыми субъектами наталкивается при переводе на принятые в каждой национальной культуре способы взаимодействия. Овладение этими способами идет при изучении дисциплины «Культура общения в диалогическом взаимодействии». Самая доступная речевая практика в этом случае, несомненно, переводческая. В связи с этим зарисовка 4.

#### Зарисовка 4

В поэтическом вступлении «У лукоморья дуб зеленый» к поэме А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» все действия настоящего времени несовершенного

вида, кроме одного «прихлынут волны»: *ходит... идет... заводит... бродит... сидит... стоит... выходят... пленяет... несет... тужит... служит... идет... бредет... чахнет... пахнет...* Всего 16. Семантически это предикаты 1) движения и перемещения – 8; 2) событийности – 4; 3) состояния – 2; 4) ощущения – 1. Сообщение развертывается от движений, перемежающихся событиями и состояниями, к ощущению (*Там Русью пахнет*). Потом резкая смена экспозиции с описания фрагмента мира к действиям речевого субъекта, сообщившего, что он видел, слышал, воспринимал через приведенные выше предикаты: *был... пил... видел... сидел... говорил...* Они тоже несовершенного вида, но прошедшего времени. В первой части констатируется, что нечто существует вне времени, в последней – есть тому свидетель, который как раз существует во времени. Эта ситуация открывает в представлениях русского человека другие ситуации: с Кашеем, русалкой, лешим, царевной и волком и т.д. как открытое пространство, где много чего происходит. И есть те люди, которые там бывали, видели, слышали.

Тот же самый текст в переводе на французский язык дает такую последовательность действий *verdoie... brille... marche... parle... dit... monte... rôde... s'agrippe... piétinent... voit... a... sortent... étincellent... modère... fléchit... apparaît... porte... est... s'étirole... est... reste...* . Всего 21 глагольная форма в настоящем времени. Семантически они распределяются следующим образом: 1) предикаты восприятия – 5; 2) движения – 5; 3) говорения – 2; 4) результат – 1; 5) отношение – 1; 5) воздействие – 3; 6) состояние – 2. Семантическая картинка пестрая, не разворачивающаяся, скорее, сбивающая восприятие слушающего, и в конце приводится умозаключение: *C'est russe et reste tell!* Разговор закрыт. Так и хочется спросить: И что? У русских это вызывает восторг? Заключительная часть: действия событийного плана в прошедшем простом, их 3: *fus... bus... vis*, как в повествовании о походах Цезаря *veni vidi vici*, это не свидетельство очевидца, а нарратив, отдельно существующий от слушающего.

Речевое взаимодействие во французской культуре организовано так, что говорящий распоряжается тем, включен ли слушающий в непосредственное пространство коммуникации или дистанцирован, для этого есть два временных плана: один – для непосредственного общения, другой включает нарративный режим (режим рассказа). В русской культуре это пространство управляется обоими участниками общения, оно принципиально открыто.

И, наконец, третий компонент дискурсивной практики – само речевое сообщение, с чем непосредственно работает переводчик, вскрывая план содержания и передавая его в тексте перевода. А план содержания передает две facetsы содержания – предметное и модальное. Предмет-

ное отсылает к ситуации внешнего мира, модальное – к позиции автора как речевого субъекта.

В этом пространстве осуществляется деятельность по переводу с одного языка на другой.

Какие условия являются необходимыми и достаточными для того, чтобы заниматься этой деятельностью? Иметь разнообразный жизненный и познавательный опыт? Уметь моделировать ситуации окружающего мира? Иметь богатый речевой опыт на исходном языке? Иметь богатый словарный запас? Хорошо знать грамматику? Иметь разнообразный речевой опыт на родном языке? Владеть опытом создания текстов на языке переводов? Короче говоря, опыт или знания?

### ***3.2. Теория и практика перевода: из опыта преподавания***

Здесь мы обращаемся к свидетельству нашей коллеги, ведущей дисциплину «Теория и практика перевода» И.Ю. Русановой. Эта дисциплина входит в учебный план второго года обучения на протяжении одного семестра. Ей предшествует изучение дисциплин «Иностранный язык», «Практикум речевого общения в профессиональной деятельности», «Методология исследования дискурсивных практик» и др.

Обычно обучающиеся представляют себе, говорит И.Ю. Русанова, что на занятиях по теории и практике перевода они просто будут «красиво» переводить разные тексты. Однако практическим занятиям по переводу предшествует введение в основы теории перевода и в особенности знакомство с видами лексических и грамматических трансформаций при переводе. Хотя следует признать, что больше всего их привлекает практическое использование языка и переводческая деятельность.

Как обучающиеся работали с содержанием оригинала и средствами его выражения на родном языке, ведь многие испытывают как трудности понимания, так и существенные затруднения при выражении мысли на родном языке?

Они начинали с практики перевода. Студенты отбирали короткие аутентичные информационные тексты (на английском и русском языках) на разнообразную тематику. Каждый брал тот текст, который его по какой-то причине «зацепил» и которым хотелось бы поделиться



с группой, чтобы перевести и, возможно, в дальнейшем обсудить. Таким образом, на протяжении семестра шла работа над разными, но, самое главное, интересными для обучающихся текстами. Это были новостные заметки о научных открытиях, изобретениях, политике, экономике, культурных событиях, спорте, моде, изучении иностранных языков, известных людях, психологии.

Студент проделывал дома предварительную работу с текстом, во-первых, он выявлял информацию о тексте (кем написан, для кого, в каком издании это было опубликовано, какая цель: информировать, пропагандировать, убедить, манипулировать и т.д.). Во-вторых, обращал внимание на имена собственные, названия, наименования и пр., которые могут нести определенную культурную нагрузку.

При выполнении перевода магистранты сосредоточивались на языке перевода, соотнося сказанное в оригинале с той ситуацией, которая описывается текстом: как это выразит речевой субъект, для которого язык перевода является родным.

Практика показывает, что подавляющее большинство студентов пользуется электронными словарями, справочниками и, конечно, переводчиками. Для кого-то перевод, полученный с помощью электронного переводчика, – это своего рода подстрочник, переформулируя который они создают текст перевода, как, например, это делали и делают переводчики на русский язык национальных поэтов многочисленных народностей России. Понятно, что нельзя сравнивать тексты для учебных переводов с художественными текстами, но они используют ту же технологию работы. Каков ее результат? Он бывает разным, и успешность зависит не от качества электронного перевода, а от ясности для переводчика ситуации, которая лежит в основе текста.

При работе с электронными словарями обучающиеся часто выбирают первый попавшийся словарный эквивалент. Часто этот эквивалент приходит в противоречие с контекстом, т.е. ситуацией. Это требует усилий для обращения к ситуации и поиска ее речевого наполнения на языке перевода.

Магистранты работали над литературой по теории перевода, читали монографии и статьи. Эта работа вызывала большие трудности, связанные с незнанием лингвистической терминологии, неумением выде-

лять ключевые вопросы и искать ответы на них. Что помогало им в освоении этого материала? Подготовка и выступление с устным сообщением и презентацией по отдельным проблемам теории перевода или трудам теоретиков перевода и переводчиков, таких как «Перевод имен собственных», «Перевод фразеологизмов», «Перевод безэквивалентной лексики», «Ложные друзья переводчика». Это не просто зачитывание отдельных фрагментов по проблеме, но вычленение и формулировка проблемы, ознакомление с существующими подходами к ее решению, описание иллюстративного материала. Предварительная обработка и осмысление информации необходимо для того, чтобы донести содержание до других – все это активизирует потенциал студента, его аналитические и творческие возможности. Студент осваивает большой объем информации, чтобы разобраться самому, суметь ответить на возможные вопросы товарищей.

По теме, связанной с безэквивалентной лексикой, магистранты-иностранцы готовили небольшие выступления-рассказы, где демонстрировали фото некоторых значимых предметов быта, культа, жизни своего общества, не имеющих аналогов в русской культуре и, соответственно, представляющих определенную сложность для передачи на русском языке. В свою очередь, наши студенты знакомили иностранцев с лексикой, связанной с русским фольклором, бытом, объясняли значение, использование и перевод тех или иных единиц. Когда изучалась тема о «ложных друзьях» переводчика, было интересно отмечать, что такие «друзья» есть только для наших студентов. Иностранцам было легко, поскольку русский язык не родной, осваивался он иначе, так же как английский, и соответственно не мог натолкнуть обучающихся на ложную аналогию.

### ***3.3. Специализированный перевод: работа с ситуацией***

Работа по переводу текстов гуманитарного содержания была организована автором монографии для франкоговорящих по технологии разворачивания перевода как дискурсивной практики. В соответствии с таким подходом следовало прежде всего описать ситуацию переводимого текста. Для этого 1) назвать участников ситуации и что обучающий-

ся может о них сказать, опираясь на свои знания, информацию текста и жизненный опыт; 2) назвать основное событие текста; 3) указать место / места происходящего; 4) определить временные параметры ситуации.

Обучающиеся захотели наработать опыт в устном переводе. И курс начался с пробы в деятельности: перевод со слуха / перевод с листа после ознакомления со всем текстом / перевод с листа после предварительного перевода текста. Было первое затруднение: достаточно продолжительные паузы между озвученным высказыванием и его переводом. Поставили задачу наработать навык заполнять речевое пространство при устном переводе. Работали с аутентичными устными текстами – репортажами французского радио в записи. Тексты по 2–4 минуты. Оказалось, что паузы возникают естественным образом из-за не владения ситуацией, т.е. недостаточности опыта для ее представления.

Текст про горы, повествующий о людях, которые там живут, не очень укладывался в привычные представления: есть опыт прогулок в Крымских горах, красиво и легко, но непонятно, при чем здесь люди; горы – это природа. Есть ожидания рассказа о пейзажах, на крайний случай о спортсменах-альпинистах. Для человека, живущего всю жизнь на равнине, трудно понять, о чем может говорить автор.

Аналогичное недоумение вызвал репортаж, где прохожие высказывались о PACS – гражданском пакте солидарности, одной из форм признания совместного проживания мужчины и женщины без регистрации брака. Зачем этот пакт, какие тут могут быть за и против?

Проблема поставлена, но решать ее обучающиеся не стали. Решили обратиться к устному материалу с видеоподдержкой. Кто-то предложил выбрать видео на ФЯ из серии «Maisons d'écrivains (Писательские дома)» и «Châteaux (Замки)». Они были размещены на странице группы «Переводчики с французского языка» (<http://vk.com/club66461264>). Это фильмы канала TV-5 (Франция) длительностью 12–13 минут.

Из четырех видео был выбран фильм про дом Марселя Пруста в Илье-Комбре («L'Illiers-Combray de Marcel Proust»).

Первый просмотр был ознакомительным, обучающиеся были зрителями.

Фильм начинается с показа самого городка Илье-Комбре, общего вида дома и сопровождается текстом:

C'est le Combray (таково название места, где живет герой его цикла «В поисках утраченного времени») de l'écrivain, le village idéal de son enfance décrit dans son cycle romanesque A la Recherche du Temps Perdu (название цикла романов). La ville abrite la Maison de Tante Léonie (дом тетушки Леони, которой посвящено много места в его первом романе «В сторону Свана») devenue aujourd'hui un musée consacré à l'auteur où l'atmosphère décrite dans Du côté de chez Swann (название романа) a été préservée. Plus loin, vous trouverez le Pré Catelan (луг Катлан), le jardin exotique, à l'anglaise, dessiné par Jules Amiot (Жюль Амио, дядя писателя), l'oncle horticulteur de l'écrivain. La ville et ses environs recèlent de sites proustiens, le château de Villebon (места, описанные писателем – замок Вильбон), les sources de la Vivonne (родники коммуны Вивон), Guermantes (Германт), Méséglise (Мезеглиз), etc. Un fantastique voyage imaginaire au cœur de l'œuvre du romancier!

После просмотра магистранты поделились на русском языке (языке перевода), что увидели, на что обратили внимание, чем хотели поделиться. Обсуждение шло на ФЯ: – *Ничего не знаю (что знаю? Ничего не знаю.) – Про героя сюжета? – Марсель Пруст – французский писатель. – Когда жил? – В 19 веке – В начале, середине, конце? – В конце. – Что еще? – У него была домработница Франсуаза, его произведения La Mare au diable, François Champri, так вроде?*

Возникла главная проблема, всё та же: не хватает конкретных знаний, связанных с иноязычной действительностью, в данном случае с жизнью и творчеством Марселя Пруста. Тогда студенты сами поставили себе задачу на самостоятельную работу – познакомиться по русскоязычным и франкоязычным сайтам (yahoo.com) с биографией Марселя Пруста, отследить события его жизни, болезни, его круг общения, отношения с матерью, мир его произведений (названия романов, имена персонажей, названия издательств, авторские права и проч.). Зафиксировать, как именуются люди, события, вещи, места по-русски и по-французски, чтобы затем услышать это в фильме и передать при переводе.

Формы предъявления продуктов деятельности – это разработки, списки изученных материалов и документов, речевой материал.

С чем связан этот предваряющий перевод шаг в технологии обучения? Выгод много.

Во-первых, расширение области понимания, привлечение дополнительных данных – как из опыта переводчика, так и из других источников. В понимании речевого сообщения опыту принадлежит главное место. Он ведь складывается на протяжении всех предшествующих лет из опыта восприятия, познания, размышления, опыта переживаний и др. и хранится в памяти. И она готова выдать образ (картинку восприятия), речевые фрагменты, целые тексты.

Во-вторых, делая сообщение о ситуации, переводчик и вообще речевой субъект волен – и часто так и делает – переформатировать содержание, избежать пересказа текста, изложить своими словами то, что относится к ситуации – люди, пространство, события, а не всё подряд, как того требует пересказ. Субъект может выйти за рамки текста, поместить его во внешний мир, где переводчик многое знает, пережил разные коллизии, может соотнести с другими похожими ситуациями. Тогда текст больше не держит его мертвой хваткой своих слов, конструкций плана выражения на исходном языке. Переводчик выходит в содержание – и тогда можно решать другой вопрос: что автор хочет сказать читателю?

В-третьих, переводчик в первый раз проговаривает это содержание на языке перевода, подготавливая тем самым свою деятельность переводчика.

Наконец, переводчик выявляет проблемные точки, требующие размышления и прояснения по тексту.

Таким образом, знание ситуации запускает работу памяти, мышления, механизм вероятностного прогнозирования содержания сообщения. Ситуация дает выход на множество других текстов, высвобождает речевого субъекта в его сообщениях. Пересказ этого не делает, наоборот, он связывает по рукам и ногам, не дает помыслить другие случаи, другой ход событий как факт бытия, а не домыслы читателя.

*Перевод с русского языка на французский.*

Возвращаясь к учебным занятиям, напоминая, что работа шла над выявлением ситуативных опор для понимания, следует сказать, что текст видеофильма был настолько информативно насыщен, что работа

над контекстом потребовала бы больше времени, чем позволял учебный план. Тогда, чтобы снять трудности со знанием французской жизни, был предложен перевод с родного языка, где вероятность конструирования контекста была бы гораздо выше, на французский.

Для перевода был взят фрагмент из пьесы Петра Гладиллина «Мотылек». Спектакль по этой пьесе был поставлен и идет в одном из местных театров. Его можно было сходить и посмотреть, чтобы иметь целостное представление о сюжете. Или прочитать пьесу.

И основная проблема проявилась в именовании на французском языке реалий воинской службы: военные части, воинские звания, как по уставу нужно обращаться, выражать свои отношения в данной сфере общения, выполнять команды (*Есть!* / *Разрешите обратиться?* – *Разрешаю!* / *Вольно!* / *Смирно!* И т.п.).

Другая проблема: как строить текст? Как обеспечить ясность русской ситуации средствами французского языка?

## Глава 4. Освоение дискурсивных практик

### 4.1. Представления о дискурсивной практике в теории и практике

#### 4.1.1. О дискурсе в теории

Сама тема параграфа нацеливает на разбор современных научных представлений о дискурсе. Что такое дискурс? Как он соотносится с текстом (речевым высказыванием, сообщением)? Вопросы интересные и интенсивно обсуждаемые научным сообществом в последние полвека. Даже сам термин *дискурс* существует в двух фонетических обликах – с ударением на первый слог (реверанс в сторону американской традиции) и на последний слог (для тех, кто следует европейской, точнее, французской традиции).

Речь идет о феномене речевой деятельности человека. И определение дискурса Н.Д. Арутюновой как текста, опрокинутого в ситуацию (действительность), задает, на наш взгляд, основной стержень его понимания. Оно послужило опорной точкой в разработке того типа обучения ИЯ, который представлен в настоящей монографии, где есть речевые субъекты, речевые сообщения и ситуация общения, что и есть – в принятом в работе понимании – дискурсивная (речевая) практика.

Исследования в области дискурса – выделение этого объекта лингвистического интереса, понимание его сущности, выявление закономерностей функционирования, описание типов дискурсов – развернуты в сторону коммуникации (см. раздел VII. Проблемы коммуникации фундаментального труда Н.Д. Арутюновой «Язык и мир человека»).

Тот же посыл в работе М.Л. Макарова «Основы теории дискурса». Он рассматривает коммуникацию, а именно ее интеракционную модель, в основе которой «взаимодействие, помещенное в социально-культурные условия ситуации». Коммуникация предстает как поведение, не зависящее от интенциональности речевых субъектов. Это не передача «*информации и манифестация намерения*», а «*демонстрация смыслов*», и автор отмечает, что сообщаемое вовсе не обязательно пред-

назначено для распознавания и интерпретации получателем сообщения. Он отмечает, что «не языковые структуры кода, а коммуникативно обусловленная социальная практика объясняет природу (транс)формации смыслов в общении». Поведение можно трактовать «как коммуникативно обусловленную практику в контексте из социальных условий, ограничений и возможностей», и тогда речь пойдет о «коллективной смыслообразующей деятельности, где постоянно реализуются различные стороны «Я», образы себя и других. «Я» все больше рассматривается как конституируемая внутри процесса общения сущность, как органическая часть взаимодействия людей» [Макаров 2003: 41].

Для интеракционной модели коммуникации общение межсубъектно. Его сущность автор видит «не в одностороннем воздействии говорящего на слушающего, а в сложном коммуникативном взаимодействии двух субъектов» [Там же: 43, со ссылкой на Ломов 1984: 252]. Очень показательна приведенная М.Л. Макаровым цитата Волошинова о том, что «слово является двусторонним актом» [Волошинов 1929: 102]. Очевидно, что такое рассмотрение соответствует духу динамического подхода к языку как инструменту речевой коммуникации, где в центре интереса находятся речевые субъекты и речевые сообщения. Они, как замечает М.Л. Макаров, «не априорные величины, они конституируются в процессе общения, во-первых, дискурсивно, во-вторых, интерактивно» [Макаров 2003: 64 со ссылкой на Mokros 1996: 5].

Дискурс задается как социальная практика коммуникативной общности людей, социальное отношение, построенное в данный момент времени по данному предмету (теме) [Макаров 2003: 144]. Это означает, что в дискурсе реализуется «предметно-референтная ситуация» и она влияет на процесс диалогического взаимодействия, являясь одним из главных условий успешного взаимодействия. Мы склонны утверждать, что эта ситуация есть главное условие, которое используется в качестве опоры в распознавании и порождении смыслов. Она позволяет в ходе работы с иноязычными ресурсами (текстами) уходить от линейности текста и способствует переформулированию смыслов. Об этом пойдет речь ниже.

Наличествуе также некоторая коммуникативная общность – диада, триада, группа. Там есть отношения от полной кооперации (которой



в принципе не может быть в силу разности субъектов коммуникации) до антагонизма, отношения дополнительности. Обмен сообщениями происходит на социальном и психологическом фоне, создаваемом речевыми субъектами [Там же: 148].

В дискурсивной практике акцент ставится на коммуникации, где во главе угла стоят речевые субъекты. Диалогичность была заявлена и представлена как метод описания текста великим отечественным филологом и философом М.М. Бахтиным. Теория диалогичности текста М.М. Бахтина покоится на его представлении о тексте как высказывании, определяемом двумя моментами, – замыслом (интенцией) и осуществлением замысла его автором. Но «событие жизни текста, т.е. его подлинная сущность, всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [Бахтин 2000: 303]. В работе В. Руднева «Морфология реальности» утверждается, что текст не существует вне воспринимающего его сознания, в то время как реальность «мыслится нашим сознанием как принципиально непричастная ему», она существует «независимо от нашего знания о ней» [Руднев 1996: 9]. В рассуждении М.М. Бахтина есть второй субъект, который воспроизводит чужой текст и на его основе по его поводу создает «обрамляющий текст». Он именуется его контекстом, говорит о диалогичности происходящего как встрече двух текстов – «готового и создаваемого реагирующего текста, следовательно, встреча двух субъектов, двух авторов». Это живой процесс, диалог рождает «неповторимое событие текста» [Бахтин 2000: 302]. Понимание всегда в какой-то мере диалогично. Диалогические отношения возникают между высказываниями, но они пронизывают также внутри и отдельные высказывания. «Они, – указывает автор, – в корне отличны от всех возможных лингвистических отношений элементов как в системе языка, так и в отдельном высказывании» [Там же: 312, 301, 306]. Это внелингвистические моменты, настаивает М.М. Бахтин.

Этот посыл является для обучения самым важным. Необходимо создать пространство диалога, удержать человека в этом пространстве, а не пристраивать его к отдельным словам и конструкциям. Не компетенции решают успех образования, а человек, умеющий быть в постоянном диалоге с собой, со средой, задавать вопросы и искать на них ответы.

Что следует из такого подхода? Необходимо, чтобы обучающийся включался в реальную коммуникативную среду; важно обеспечить содержание обучения социальными практиками, которые неизбежно сопровождаются речевыми практиками как особым социальным взаимодействием. Практика понимается, прежде всего, как предметная (эмпирическая) деятельность человека, осуществляемая неотрывно от его интеллектуальной, духовной активности, на фоне переживания событий деятельности и состояния субъекта, что с неизбежностью отражается в средствах коммуникации, главным из которых является речь.

Зарисовки про диалогичность.

#### Зарисовка 5

Работа с учителями родного языка на курсах повышения квалификации. Слушатели, как правило, учителя с опытом, приезжают из районов. Для них это возможность оторваться от школы, походить по магазинам, отдохнуть. На занятиях слушают вполуха. Внимание появляется тогда, как только затрагивается значимая для них тема, скорее личная, чем профессиональная. Так, слушательница, директор школы, была абсолютно равнодушна к моему изложению по детской речи. Она крутилась, задания выполняла, не вдумываясь. Переводила на формальный уровень, не вдаваясь в содержание. А потом пошли тексты Ф. Дольто и разговор вокруг них. О генезисе речи, о соотношении взрослой и детской речи в семейном общении. А после занятий дождалась меня, чтобы спросить насчет внука. Он не разговаривает, ему 4 года, семья удмуртская. Живут большой семьей. Понимает речь на слух хорошо. Её задело также замечание Ф. Дольто насчет того, что необходимо сообщить неродному ребенку информацию о факте его взятия в другую семью и упоминания о его родителях без порицания их решения отказаться от него. Слушательницу, судя по обращению, мучил вопрос, надо ли об этом рассказать приемному ребенку.

#### Зарисовка 6

Разговор со студенткой про то, как отвечать на дискурс власти. Привожу ей пример с коллегой из профессионального училища, которая обратилась с настоятельной просьбой называть ее *преподавателем*, потому что «*мы не учителя*». Студентка отозвалась на такую «дискриминацию» учителей: «Раньше я считала, что так и должно быть: тот, кто при власти, может делать замечания и отчитывать. Задумалась на наших занятиях». Хороший пример невтягивания в дискурс власти показывает главный персонаж из фильма «Журов».

Зарисовка 7 (реакция посетительницы сайта Фейсбук на обсуждение повседневной речи; орфография сохранена)

Скажите, пожалуйста, а кому-нибудь попадалось внятное объяснение повсеместного проникновения деминутивов в родную речь? Мне не раз приходилось сталкиваться с праведным гневом, например, по поводу официантских «салатиков» и «курочек», но поскольку до гнева нашего языка никакого дела нет, и живет он, где хочет, то хотелось бы не ругаться, а понять, откуда столько уменьшительно-ласкательных. Вот блондинка с мимическими морщинками и автозагаром заказывает в поезде такси: «И чтобы в 20.40 машинка уже стояла у главного входа». При этом она ничуть не сюсюкает, а говорит спокойно, диктует адрес и остальное. Что это, попытка вставить «вежливое» слово? Попытка быть пісе? Трагикомическая попытка обрести «вежливый» дискурс?

Или прихожу я к врачу, моего возраста дядька, даже младше, он говорит мне: «Кофточку можно вон там повесить». Я уж молчу, что у меня совсем не кофточка, а худи, но он вполне брутальный мужик, никаких заискиваний, почему не сказать просто «кофта»? Какой-то общий инфантилизм момента? Или во мне сразу виден ребенок? Или вот, в том же поезде, чувак разговаривает с мамой по телефону: «Приеду на следующей неделке». Но тут как раз понятно – со старым как с малым. Но потом он оборачивается к приятелю и начинает рассказывать историю: «Обгоняет меня бэ-эм-вэшка, трешка». Мужской вроде разговор, но не «бэ-эм-вэха», не «треха». Откуда в речи столько уменьшительно-ласкательных?

Зачем эти зарисовки? Из желания проиллюстрировать, как по-своему «работает» второе сознание – воспринимающий субъект в конкретных условиях коммуникации, где не лингвистические моменты определяют ее смысловое развитие. Возмущение автора из ФБ вызывают уменьшительно-ласкательные суффиксы, которые она принимает за ласкательные и уменьшительные, однако в коммуникации на русском языке они служат для установления доброжелательных отношений с собеседником (В.Г. Гак, из выступления), что никак не считается автором этого послания.

#### **4.1.2. Речевое сопровождение художественных практик**

Речевая коммуникация сопровождает любую деятельность, обслуживает взаимодействие людей в разнообразных социальных практиках – разных видах деятельности, присущих определенной социальной

сфере. Художественные практики – особый вид социальных практик, в которых художник, ремесленник, мастер (у французов *artisan* от слова *art* – искусство) преобразует мир, предметы, пространство по-своему благодаря своей умелости, особому видению, желая сказать свое окружающим людям. Зачем они это делают? Что они хотят сказать?

В реальности в основе художественных практик лежит потребность в деятельности (преобразование мира, себя): я преобразую, я делаю другим, подобным себе, своему образу то, что я познал, что я хочу ввести в мир.

Они сами собой сопрягаются с речевыми практиками, по-первых потому, что обладают своим языком. Языки искусства и языки естественные (вербальные) устроены принципиально одинаково, они создают образное и смысловое пространства, составляющие сущность человеческого существования. Во-вторых, мастера обращаются к естественному языку, чтобы сообщить о своем ремесле, чтобы обучить ему, чтобы общаться между сопричастными их практике, с другими людьми, с миром. И делают это на существующих в мире языках. Тем самым разрешают проблему беспредметности любого языка, как и другие социальные практики.

Интерес к соотнесенности художественных и речевых практик ярко проявлен в работах, осуществляемых В.Б. Кошаевым и под его руководством в проектах по традиционной художественной культуре. Наше сотрудничество состоялось в рамках исследования онтологии художественной культуры Западного Приуралья. В центре внимания оказались дискурсы, описывающие художественные практики и научно-образовательные речевые практики – речевая коммуникация, сопровождающая творческую и образовательную деятельность в сфере искусства. Она обеспечивает доступ широких масс, особенно молодежи, к произведениям народного искусства, к его культурному ресурсу, культурно-исторической среде народов, живущих на территории России. В художественном образовании речевые практики сопровождают овладение практиками творческой деятельности при формировании умений и развитии смыслового пространства культуры для обучающегося как в детском возрасте, так и для взрослого населения [Онтология 2008].

Речевая коммуникация представляет также исследовательский интерес как инструмент изучения потребностей посетителей виртуальных баз данных произведений художественной культуры, включая народную. Современные технологии позволяют накапливать объекты культуры в неограниченном количестве, и важно знать, каковы запросы посетителей этих виртуальных баз данных, с одной стороны, и помочь им в маршрутизации их пути в этом пространстве – с другой. В течение нескольких лет нами проводилось исследование феномена восприятия произведения искусства. Предполагалось, что удастся сконструировать на основе полученных данных модель речевого проводника виртуального музея [Ворожцова 2013].

Разговор о речевых практиках в поле художественных практик, включенный в более широкий контекст – контекст коммуникации вообще, тем более уместен, что любые социальные практики, творческие в том числе, обслуживают одну из основных потребностей человека – потребность в коммуникации.

### **4.1.3. Разговор с хореографом**

Танцевальный коллектив детей 10–14 лет из Ижевска выступил в Нанте (Франция) во время фестиваля, посвященного русской культуре. В отзывах зрители дружно восклицают: «Ребята выступили, ну просто до слез. ... Полный восторг! ... Все плакали». Что было такого, что вся публика была растрогана до слез? С этим вопросом я обратилась к хореографу Виктории Волковой.

Вот что она рассказала: «Когда я задумывала, с чем поехать, какой спектакль поставить, я спросила себя, а что за люди будут нас смотреть, что для них должно прозвучать в этом спектакле, на что они откликнутся? Нас пригласила ассоциация русских и их семей «Russies étonNantes» принять участие в этом ежегодном фестивале. Что они ждут от встречи с соотечественниками? Я знаю, что они оторвались от родных мест, от друзей, чего-то, что для них было дорого. Я знаю, что это невосполнимо. Когда меня спрашивают, почему бы тебе не устроиться с работой там, за пределами страны, я точно знаю, что мое место здесь, как бы ни доставали неудобства жизни и неуважительное отношение людей здесь.

Я понимаю, что происходит с каждым, чем он живет. Я отвечаю на эту жизнь. А та жизнь для меня чужая. И я стала подыскивать музыку с темой родины, для детей близкую. Остановилась на отдельных темах Сергея Старостина к мультфильму «Князь Владимир», ввела для детей простую лексику и построила спектакль на темах «Перышко» («...только перышко кружится над давно опустевшим гнездом... пройдет печаль – лети домой, как перышко»), «Возле твоей любви...это наша земля, всё это мы!... здесь на родной стороне нам помирать...») – ... кадрили...». А в самом начале прозвучала песня невольниц из оперы «Князь Игорь».

Спектакль выстроен как разговор со зрителем. И зритель услышал этот разговор и отреагировал на него. Моя собеседница, невероятно увлеченная своим делом, постоянно размышляющая над тем, как человек выражает себя в танце, говорит, как сильно танцевальная практика отдельного человека соотносится с его речью. Если он заикается, то и в танце он будет заикаться. Если он говорит быстро, проглатывая слоги, торопясь скорее высказать, что хочет, то и в танце он будет действовать также. Я ему говорю тогда: «Давай все проговаривай! Не торопись! Когда я принимаю детей в группу, спрашиваю: «Тебе есть, что сказать?» Если есть, беру в группу.

Отдельная тема: как национальная культура доминирует в танце: «Фламенко танцуются отдельно каждым из участников. Движения такие, будто он держит перед собой шар и не пускает никого в себя. У Хоакина Кортеса этот шар вырастает до вселенских размеров. Таковы испанцы. Они никого не впускают в свой мир. Им поругаться ничего не стоит, наорали друг на друга и разошлись, как ни в чем не бывало. У европейцев четкое исполнительство, никакой отсебятины...».

#### **4.1.4. Работа с материалом и движением**

Другая встреча состоялась в середине 90-х годов. Это были люди, которые занимались необычным делом – психотерапией в технике тонфельд (глина). С ней меня познакомил Жоэль Кирх, психотерапевт из Мюнхена. Она несколько раз приезжала в Ижевск знакомить психотерапевтов с этой техникой.

Случилось мне принять участие в обучающем семинаре, который проводил автор этого вида терапии Хайнц Дойзер. В чем состоит суть метода? Пациент устраивается перед ящичком с влажной глиной, края ящичка не выше 5 см. Он закрывает глаза, убирает контроль над руками, кладет кисти на глину – и руки сами выделывают с ней что хотят. При этом с самим человеком происходят разные необычные вещи. Терапевт сидит рядом, он следит за движениями и, зная значение того или иного движения, разговаривает с пациентом, помогая ему в моменты сильного эмоционального возбуждения или при нарушениях дыхания. Когда оно приходит в рассогласование с движением рук, наступает момент растерянности. Оказавшись на месте пациента, я почувствовала всю интенсивность внутреннего монолога: что ты хочешь сделать, вслушивание в себя и действие. Смысл работы с глиной для пациента – проговорить ту проблему, что является актуальной для него в данный момент жизни (поначалу идет столкновение с враждебностью материала), преодоление кризиса и нащупывание выхода из него, ощутить готовность к новому, не оглядываться назад, иначе как в мифе все превратится в соляный столб. Другая пациентка всю глину убрала, оставила немножко, из нее каждой рукой по отдельности сделала маленький шарик, который крутила без конца, слезы текли, потом в середине маленький цветок или вазу, а вокруг четыре шарика.

По вечерам группа собиралась в итальянском ресторанчике, дело было в Шварцвальде. С жаром обсуждали, что делает Хайнц Дойзер, откуда он знает про смыслы движения.

На занятии я задала вопрос, откуда Хайнц все это знает. Он очень серьезно сказал, что это дар, который он пытается передать в виде некоего осознаваемого опыта. Когда-то он обратил внимание на значимость движения и на то, что оно очень верно передает образ или гештальт. Это было в долине фараонов в Египте при раскопках. Кто-то извлек раковину, и каждый брал ее по-своему. Этот жест очень индивидуален. Если попросить повторить его, переведя тем самым в осознание, ничего не получится. Потом ему на глаза попались строки из Рильке о том, что движение, связывающее нас с жизнью, находится в нас, исходит от нас. Он очень серьезно отнесся к этим словам и стал изучать все, что связано с восприятием. Он много работал с рисунком. Потом был Юнг,

Нойман, Вайсзахер. Кроме того, он сам много наблюдал, размышлял, припоминал.

Движение, действительно, правдиво говорит о человеке. Оно подлинно, оно аутентично. По-видимому, те, кто работает с природными материалами, это хорошо ощущают и с увлечением занимаются. Язык обладает способностью говорить о внутреннем «сейчас» человека, но его надо уметь понимать.

#### **4.1.5. В мастерской скульптора**

Благодаря работе в семинаре Хайнца Дойзера образовался круг знакомых, занимающихся художественными практиками в терапевтических целях. Одна из них – Гизела из Мюнхена, скульптор и психотерапевт. У нее в прихожей посередине огромный шар из какого африканского дерева, весит 400 кг. Наверху большое пространство, ателье. Гизела знакомит с терапией «Лепка головы». Пациенты, которые обращаются к ней, никогда не занимались скульптурой. Гизела ставит перед ними задачу вылепить свой бюст из глины в четырех возрастах – детском, юношеском, в 40 лет и в старости. Они лепят бюст как получится и, когда работа закончена, они разговаривают с собой в этом самом возрасте. Потом бюст разрушается, и из этого материала лепится бюст в следующем возрастном периоде. Процедура повторяется. Гизела показывала снимки полученных скульптур. Удивительно то, что вылепленная голова очень похожа на автора и все четыре весьма опознаваемы как принадлежащие одному человеку. В коммуникации с вылепленным предметом происходит обретение мира в себе, примирение с жизненными обстоятельствами, принятие мира таким, какой он есть.

#### **4.1.6. Коммуникация и речевая деятельность**

К чему я об этом говорю? А к тому, что любая социальная практика нацелена на коммуникативные обмены. И это есть линия пересечения художественных и речевых практик. И тогда уместно посмотреть, как выстраивается коммуникация в речевой деятельности. Здесь есть два разнонаправленных процесса – процесс высказывания-формирования



речевого сообщения и процесс восприятия-понимания. Что происходит при восприятии? Достаточно распространен взгляд, особенно в образовательной среде, что при этом люди передают знаки, что им важно договориться, как понимать эти знаки, они следят при этом за точностью воспроизведения высказанного содержания.

Есть, однако, другая точка зрения. Она развивается в рамках динамического подхода к языку, рассматривающего язык как деятельность, основы которого заложил В. Гумбольдт. Он говорил о том, что в процессе восприятия-понимания люди не столько передают друг другу нечто, сколько как бы дотрагиваются друг в друге до схожего в их представлениях, переживаниях, в результате происходит своего рода резонанс не вполне тождественных, но сходных понятий. У воспринимающего субъекта идет творческий процесс воссоздания мыслей, ощущений, чувств с опорой на собственный опыт. Происходят своего рода вибрации созвучных воспринятому понятиям, реминисценций, связанных с его личным опытом [Гумбольдт 1984; Кацнельсон 2009, С. 97].

Какие именно представления, ощущения, переживания возникают у него?

Что понимается под смысловым содержанием речевого высказывания? Не вдаваясь в подробности, исходя из представлений любого достаточно образованного человека, формулируем ряд констатаций относительно того, что есть содержание речевого сообщения.

В речи отражена объективная реальность, т.е. мир, существующий вне человека, воспринимаемый им органами чувств – слухом, зрением, вкусом осязанием, обонянием: предметы (дом, береза, девочка, муха и др.) и процессы (идти, лететь, прибывать, спать и т.д.). Это мир, познаваемый в ходе жизнедеятельности.

В речи человек выражает себя, свои состояния, оценки, отношение, мысли – внутренний мир, складывающийся в результате присвоения им внешнего мира.

Мир внешний и мир внутренний не симметричны, не зеркальны: мир внутренний есть переработка присущим каждому человеку особым образом мира внешнего. Поэтому говорить об их идентичности нельзя, равно как и об их идентичности относительно двух разных людей.

Оба эти мира отражены в смысловом содержании речевого высказывания – предметном содержании (внешний мир) и модальном содержании (внутренний мир). Какой из миров доминирует? Что видит воспринимающий субъект в первую очередь – то, что относится к внешнему миру, или то, что у него во внутреннем мире? Что побуждает реагировать тем или иным образом на восприятие? Что считает воспринимающий субъект? Картинку, т.е. увиденное, услышанное, образ внешнего мира? Свое эмоциональное состояние? Свои мысли? Отношение к изображенному? Свою оценку воспринятому?

Присвоение мира – перевод его в свое внутреннее пространство, создание внутреннего мира. Оно осуществляется посредством семиотических процессов – перевод в знак через его осмысление, происходящее как переживание мира. В этом состоит интериоризация. Переживание мира (чувство), мысль о нем (связи, оценка), отношение – выступают как репрезентанты интериоризации мира (тех процессов, в которых человек участвовал, тех представлений, которые он сформировал о мире). Помню свое удивление, когда впервые увидела католические образы чернокожей мадонны у девушки из Бурунди, с которой вместе училась в московском инязе.

Коммуникация – неперемный компонент любой деятельности. Говорящий присвоил себе внешний мир и вывел присвоенное вовне через сделанное. Сделанное – это текст. Человек заявляет о нем в тексте другому, являет это свое другому, поскольку в этом едином слове Я-Ты он осуществляет свое человеческое.

Именно поэтому коммуникация является одной из важнейших потребностей человека. А язык к этому отыскивается, конструируется. Языков много. Они обслуживают коммуникацию.

Как обеспечиваются коммуникативные обмены в народной культуре, исходя из представлений и опыта, существующих в речевых практиках и в семиотике культуры? Как речевые практики служат для описания объектов и единиц художественной культуры, как они работают на восприятие объектов народной культуры, на наполнение информационного пространства. Что означает «понимать»: понимать Другого, понимать произведение искусства? Как выразить сокровенное, Сущее народной культуры? Это общая основа для рассмотрения того, как осу-

ществляются в народной художественной культуре коммуникативные обмены, используя для этого то, что мы наблюдаем в речевых практиках.

Как происходит восприятие, что человек воспринимает, что он слышит, что он «считывает»?

#### **4.1.7. О роли внутренней формы слова в восприятии речевого сообщения**

Внутренняя форма – признак, положенный в основу наименования: *стол* от *стлатъ, необходимый – то, что нельзя обойти* и т.п. Это первоначальная семантическая мотивировка слова, обладающая значительной смыслообразующей силой во времени. Внутреннюю форму ищут в происхождении слова (этимологии).

Обратимся к слову *творчество*, столь любимому в художественных и артистических кругах. Наиболее достоверный источник, этимологический словарь М. Фасмера не дает этимологии слова *творчество*, что само по себе означает, что скорее всего оно является новообразованием. В словаре есть только производные с формантом – *творить: отворить сотворить растворить...*

Это не мешает заявить одному из сайтов интернета о том, что слово восходит к одному индоевропейскому корню, а тот лежит в основе праславянского слова и т.д. Анонимность автора данного утверждения дает основания пренебречь этим высказыванием. Зато существует суждение об этом слове одного из великих авторитетов в области русского языка акад. Викт. Влад. Виноградова. Он видит в нем слово, созданное наподобие церковнославянизма в конце XVIII – начале XIX века, но в словаре русского языка карамзинской эпохи 1847 г. его еще нет, оно не было еще очень распространено. Оно относится к литературно-книжному языку, к его торжественному стилю, обозначает «процесс соидания или производства каких-нибудь культурных, исторических ценностей, а также результат этого процесса, совокупность созданного, сотворенного кем-нибудь». М. Горький сетовал на то, что молодые литераторы часто прибегают к нему в желании приподнять себя над остальными, хотя существует более простое и точное слово – *работа* [Виноградов <http://etymolog.ruslang.ru/vinogradov.php?id=tvortschestvo&vol=1>].

С другой стороны, в слове *работа* до сих пор ощущается его связь со словом *раб*. Действительно, оно восходит к общеславянскому *orbota*, от него к *раб*. Слово *труд* восходит к латинскому *trudo* – *принуждаю, заставляю*. Может, поэтому эти слова не столь употребимы в среде тех, кто серьезно занимается ремеслом? Они предпочитают *делать* (старослав. *делати*) = создавать, работать, заниматься.

Понимание слова – это работа сродни ремесленничеству: целостное схватывание и затем изучение механизма, как оно работает. Можно провести аналогию между народным искусством и внутренней формой слова как первичной мотивировкой для осмысления мира, что отводит традиционной культуре особое – корневое – место среди других видов пластических искусств. Видится историческая преемственность в том, что ремеслу учили, и провалы в развитии ремесел связаны были с непрофессионализмом. Выстраивается цепочка их развития от средневековых цехов (мастер – ученик) к европейским академиям и затем к коллекционированию, т.е. признание ремесел искусством [Майстровская 2013]. В основе народной культуры лежит предметный мир. Важно, что в социальных практиках, какими разными они ни были, механизмы одни и те же, инструментарий различается.

Эта внутренняя форма присуща всем художественным практикам как память, передающаяся через поколения. Напомним эпизод из романа Льва Толстого «Война и мир», когда Ростовы выезжают на охоту, а потом в сельской усадьбе у дядюшки Наташа Ростова танцует:

«Наташа сбросила с себя платок, который был накинут на ней. Забежала вперед дядюшки и, подперши руки в боки, сделала движение плечами и стала.

Где, как, когда всосала в себя из того русского воздуха, которым она дышала, – эта графинечка, воспитанная эмигранткой-француженкой, – этот дух, откуда взяла она эти приемы, которые *pas de châte* давно бы должны были вытеснить? Но дух и приемы эти были те же самые, неподражаемые, неизучаемые, русские, которых и ждал от нее дядюшка. Как только она стала, улыбнулась торжественно, гордо и хитро-весело, первый страх, который охватил было Николая и всех присутствующих, страх, что она не то сделает, прошел, и они уже любовались ею.

Она сделала то самое и так точно, так вполне точно это сделала, что Анисья Федоровна, которая тотчас подала ей необходимый для ее дела платок, сквозь смех прослезилась, глядя на эту тоненькую, грациозную, такую чужую ей, в шелку и в бархате воспитанную графиню, которая умела понять все то, что было и в Анисье, и в отце Анисьи, и в тетке, и в матери, и во всяком русском человеке...».

### **О тайнах существования в национальной культуре**

Историк западноевропейской культуры Роберт Дарнтон исследовал место сказки в жизни крестьян. Речь идет об устном творчестве, о текстах сказителей-крестьян, зафиксированных в письменных формах, в том числе и литературой. Тексты, несмотря на свое разнообразие, сохраняют основные сюжетные линии, используют мнемонические средства – повторы, рифмы и т.п. Рассказчик как бы идет проторенной тропой, но иногда сокращает путь или, наоборот, останавливается, как говорит Дарнтон, чтобы полюбоваться пейзажем, но неизменно в знакомых местах. Это-то и интересно. Эти моменты раскрывают национальные особенности этих текстов, работу рассказчика и ожидания слушателей.

Сказки «Мальчик-с-пальчик» и «Гензель и Гретель» передают примерно один сюжет. Но в немецкой сказке переданы таинственность леса, наивность детей перед непостижимостью зла, поэтические подробности – волшебные птицы, хлебная избушка с крышей из пряников. Французские дети оказываются у огромного людоеда, но дом представлен вполне реально. Людоед с женой обсуждают обед на завтра, как это делает любая супружеская чета, придираются друг к другу, как родители героя. Обе жены выбрасывают на ветер главное достояние семьи, а мужья одинаково бранят их... Людоед бы ее съел, если бы она не была старой каргой. Они ведут себя, как добропорядочные буржуа. Играют на скрипке, ходят в гости, похрапывают. Словом, добропорядочный семьянин и хороший добытчик.

Немецкие сказки склонны прибегать к игре воображения и нагонять страх. У французских более юмористический и домашний тон. Жар-птицы живут в курятниках, волшебное царство – это волшебницы и великаны. Из текста выпукло выступает видение мира данного сообщества: какой опыт приобретали крестьяне в повседневной деревенской жизни; это общинные луга и леса, собственный задний двор, долговая

кабала, ненависть, зависть и противоборство интересов, борьба за выживание. Каждый крутится, как может. Они жили в мире сирот и мачех. Век человека был короток, тяжек и жесток. Есть или не есть – вот в чем заключался вопрос. Герои сказок чаще всего желают именно еды, их мечтания – предметы повседневной жизни. В сказках есть отдельные фантастические элементы, но они привязаны к реальному миру. Действие происходит в доме, деревне или на большой дороге.

Сказки, говорит автор, отражали устройство мира и подсказывали способы выживания в нем. В английских сказках много игры воображения, юмора, причудливых подробностей. Ср. с историями Толкиена и других писателей фантастической литературы. У французов доминирует хитрость. Решают проблемы они с помощью обычного хитроумия. Они реалистичны, приземлены, непристойны и смешны. В сказках есть привкус солёности, акцент на жестокости и опасности окружающего мира. Немецкие сказки тяготеют к показу сверхестественного, к поэтичности, экстравагантности и насилию.

Для французских крестьян картина мира такова: хорошее поведение не гарантирует успеха, жизнь строится на недоверии ко всем и вся, мир жесток, деревня отвратительна, всё строится на мошенничестве. Лучше жить и не страдать от голода, чем беспокоиться о спасении души и справедливости мироустройства. В разговорах царит ироническое отстранение. *Comment vas-tu? – Je me défends* (Как дела? – Защищаюсь).<sup>14</sup>

Мир состоит из дураков и плутов: лучше быть плутом, чем дураком. Со временем эта идея вышла за пределы сказок и за пределы крестьянства. Она стала основной темой французской культуры в целом [Дарнтон 2002, с. 82].

#### **4.1.8. Факторы, определяющие освоение речевых практик в обучении**

Зачем материал предыдущего раздела включен в обсуждение проблем освоения иноязычных речевых (дискурсивных) практик? Казалось

---

<sup>14</sup> Сравнить с ответом на этот вопрос русского по происхождению Бориса Дольто, основателя французской мануальной терапии: «Grâce à vos prières, je me maintiens! – Вашими молитвами держусь!». Это запомнилось его окружению как неожиданная реакция на вопрос «Comment vas-tu?».

бы, речь идет в книге о чисто лингвистических проблемах речевой деятельности, о языке.

Это так. Но, прежде всего, речь идет о человеке, его деятельности, коммуникации, которая обращается к речевым (смыслонесущим) практикам, сопровождающим ее. При этом практики используют разные языки для самовыражения и самовосприятия, вербальные и невербальные. Цель была привлечь внимание читателя на человека в разных социальных практиках, показать, что речевые практики понимаются в рамках деятельности и общения. Отсюда необходимость понимать действительность (ситуацию).

Обсуждение теоретических проблем, возникающих в обучении дискурсивным практикам, обзор коммуникативных практик в других областях социального взаимодействия акцентирует внимание на двух моментах. Первый: речевые практики обслуживают любую коммуникацию. Второй: основа и опора в коммуникации – это внешний мир (ситуация); он определяет содержание речевых практик в коммуникации, представляющей то как кооперация, то как интеракции и интериоризация. Это представление отрабатывается студентами магистратуры в их практической работе в ряде дисциплин, о которых речь пойдет ниже, а также в ходе исследовательских практик.

## ***4.2. Дисциплина «Методология исследования дискурсивных практик»***

В содержание данной дисциплины входят темы:

Речевой субъект как объект изучения. Дискурсивные практики: содержание и структура. Содержание речевого сообщения. Методы исследования дискурсивных практик

Магистранты знакомятся с понятиями «дискурс», «дискурсивная практика», «речевой субъект», «речевое взаимодействие», с проблематикой речевого взаимодействия в ходе собственных исследований.

### **4.2.1. О речевом субъекте**

По теме «**Речевой субъект** как объект изучения» они исследуют представления обучающихся о закономерностях овладения неродными

языками в своем опыте и в практической работе с неродными языками, к изучению которых они приступили в самом начале своего магистерского маршрута. Им предлагается заполнить анкеты «Владение родным языком», «Определение сложившегося типа овладения иностранным языком», «Социально-психологическая ориентация личности в коллективе (Е.В. Мосейко, Е.И. Нелисова)», «Иноязычная коммуникативная компетентность», «Овладение иностранным языком», «Исследование эмпатии студентов (по методике М.М. Юсупова)», «Общение» (для определения уровня общительности). Затем данные обрабатываются ими и анализируются.

Для анализа полученных данных по анкетам **«Владение родным языком» / «Овладение иностранным языком»** обучающимся предлагается:

- 1) выявить и описать «точки схождения» доминирующих представлений с реальностью/опытом проживания речевых действий;
- 2) выявить и описать «точки расхождений/разрывов», существующие между представлениями и реальностью/опытом;
- 3) обратить внимание на конкуренцию представлений: привести примеры из опыта.

*Примеры «точек схождения» (представлений и опыта):*

Для овладения родным языком вполне достаточно только разговорной практики.

Общаясь на родном языке, Вы не стесняетесь своих ошибок.

Вы легко улавливаете языковые закономерности родного языка без специальных объяснений.

Вы легко догадываетесь о значении новых слов по контексту.

Для овладения ИЯ вполне достаточно только разговорной практики на ИЯ.

Вы чувствуете себя способным к изучению иностранного языка.

Вы легко улавливаете языковые закономерности ИЯ, встречаясь с ними только в процессе практического использования, без специальных объяснений.

Новые слова запоминаются благодаря зрительному представлению обозначаемого предмета, явления.

Вы игнорируете свои ошибки в речи на ИЯ: главное – донести до собеседника свою мысль.



*Примеры «точек расхождения» (представлений и опыта):*

Разговаривая на родном языке, Вы сознательно припоминаете грамматические правила.

Чтобы правильно говорить на родном языке, необходимо сначала выучить грамматические правила.

Вы стремитесь только к безошибочной речи на родном языке.

Вы стремитесь уточнить значения новых слов по словарю, не полагаясь на догадку по контексту.

Вам не хватает знаний по грамматике.

Чтобы научиться говорить на родном языке, необходимы теоретические знания родного языка.

Разговаривая на ИЯ, Вы сознательно припоминаете грамматические правила.

Чтобы научиться говорить на ИЯ, необходимо сначала выучить грамматические правила.

Общаясь на ИЯ, Вы стесняетесь своих ошибок.

При чтении на ИЯ Вы всегда стараетесь понять текст досконально.

Чтобы научиться говорить на ИЯ, необходимы теоретические знания по изучаемому языку.

*Пример конкуренции представлений:*

Вам трудно самому (самой) выявить языковые закономерности из звучащей речи без предварительного объяснения соответствующих правил. / Вы легко улавливаете языковые закономерности родного языка без специальных объяснений.

Вы стараетесь запомнить новые слова путем установления ассоциаций со знакомым словом. / Новые слова запоминаются благодаря зрительному представлению обозначаемого предмета, явления.

В процессе говорения на ИЯ Вы: а) формулируете свою мысль сначала на родном языке, затем переводите на иностранный, б) сразу формулируете свою мысль на ИЯ.

С самого начала обучения Вы стремитесь только к безошибочной речи на ИЯ/... не обращая внимание на ошибки.

В процессе общения Вы редко прибегаете к переводу с иностранного языка на родной в целях понимания обращенного к Вам высказывания на ИЯ/... для правильности понимания перевожу на родной язык.

Когда к Вам обращаются, Вы: а) стараетесь понять каждое слово во фразе; б) стремитесь уловить только общий смысл фразы.

Анкета **«Социально-психологическая ориентация личности в коллективе»**.

Обсуждение данных по анкете проходит по линии «Я и Группа в обучении»:

В чем ресурс Я и в чем ресурс группы?

В чем ответственность Я и ответственность группы?

В чем состоит деятельность преподавателя?

Каково содержание деятельности обучающегося?

Анкета **«Иноязычная коммуникативная компетентность»**

Полученные данные выводят на осмысление таких проблемных точек, как «Я как субъект общения», «Я как субъект обучения при овладении иноязычной коммуникативной компетентностью». В целом картина благоприятная и в том, что касается понимания сообщений, особенно тех, что представляют интерес для слушающего и в выражении чувств и эмоций, и в информировании о своих планах и сообщении о событиях, устных и письменных.

В ответах на вопросы, касающиеся участия в диалогическом взаимодействии, респонденты проявили себя гораздо более осторожно, отметив позицию «иногда». Значит, они, имея желание поддержать разговор, вступить в общение, имея, о чем поговорить, предпочитают присутствовать при общении, опасаясь не суметь ясно выразить свою мысль и не берут на себя инициативы в разговоре.

Анкета **«Исследование эмпатии»**

Изучение уровня эмпатии студентов показывает в целом нормальный уровень при некоторой скованности чувств<sup>15</sup>.

Проведенное обучающимися исследование представлений о речевом субъекте, их анализ полученных данных и обсуждение в группе дает возможность выявить систему представлений о речевом субъекте.

Система представлений **«Речевой субъект»**

Владение родным языком – это

- достаточность разговорной практики для овладения родным языком,

---

<sup>15</sup> Тексты анкет приводятся в Приложении после списка литературы.

- естественное проникновение в языковые закономерности, и этих знаний достаточно для владения речью,
- обращенность к содержанию высказываний,
- стремление к общению, особенно устному, и удовольствие от общения,
- чувство успешности в речи,
- отсутствие боязни делать ошибки,
- свободное понимание речи на слух,
- произвольное запоминание новых слов и выражений, в том числе через установление зрительного представления обозначаемого предмета/явления, без специального заучивания,
- развитая языковая догадка,
- отсутствие проблем с произношением,
- свобода выражения своей мысли.

### Владение ИЯ – это

- Получать удовольствие от живого общения на ИЯ, в том числе при чтении без словаря, с установкой на понимание общего смысла.
- Чувствовать себя способным к пониманию и говорению на ИЯ.
- Владение речевыми практиками в разных условиях общения на ИЯ. Чтобы владеть ИЯ, нужно им пользоваться: слушать, говорить, читать, писать.
- Умение встраиваться в дискурс собеседника: формулировать ответ на ИЯ, не переводя на РЯ и потом с РЯ на ИЯ.
- Опора на звуковую ткань речи.
- Стремление уловить общий смысл высказывания. Опора на опыт и доверие своей памяти, зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной, двигательной, логической, ассоциативной, эмоциональной, образной, словесно-логической, произвольной, оперативной, долговременной. Зрительная память – это прежде всего память увиденного во внешнем мире пространства в его формах, границах, цвете и т.п.
- Не обращать внимания на возможные ошибки.
- Улавливать языковые закономерности ИЯ, встречаясь с ними только в процессе практического использования, без специальных объяснений.
- Произвольно запоминать новые слова и выражения в речевой практике.
- Языковая догадка.

### Стереотипы-препятствия на пути речевых практик/владения ИЯ

- Сознательно припоминать грамматические правила при живом общении на ИЯ.

- В процессе говорения на ИЯ формулировать свою мысль сначала на родном языке, затем переводить на иностранный.

- Чтобы научиться говорить на ИЯ, необходимо сначала выучить грамматические правила.

- Общаясь на ИЯ, стесняться своих ошибок.

- Считать, что самому (самой) трудно выявить языковые закономерности из звучащей речи без предварительного объяснения преподавателем соответствующих правил.

- Для прочности запоминания новые слова нужно сначала записать.

- ИЯ можно выучить, как любую учебную дисциплину. Наступит момент, когда можно сказать: Вот теперь я знаю ИЯ.

## Речевой субъект и другой (Я-Другой) в обучении

### Нравится

- тот, кто может мне помочь,

- преподаватель, создающий в коллективе атмосферу, в которой все получают одинаковую помощь,

- работать с более подготовленным, чем я,

- когда мои друзья состоятельны, они могут помочь,

- предпочитаю решать проблемы вместе со всей группой.

- NB! Нравится ситуация, когда в группе некому помогать.

- Другой нужен для общения, для овладения языком. В реальном общении с другими возникают собственные практики обучающегося, его собственная речевая деятельность.

- Обучающийся чувствует удовлетворение от возможности сделать полезное другим и получить от других: хочу чувствовать себя нужным; больше всего ценю общий успех.

### Не нравится

- Коллективы, где каждый занят своим делом и не мешает другим.

- Преподаватель, который не уделяет им достаточно внимания.

Но вот вопросов «А что Я сам? В чем моя инициатива в практике использования языка? Насколько велик вклад в обучение моего речевого труда, когда я читаю, слушаю, пишу, говорю содержательные вещи?» на выходе опросника не возникло.

Таким образом, исследование выводит на заключение, что овладение ИЯ есть **овладение** речевыми практиками, т.е. видами иноязычной речевой деятельности в актуальных для речевого субъекта ситуациях.

Речевая **практика** включает и **активизирует** следующие речевые механизмы:

Соотнесение речевых сообщений с ситуацией общения: вызывает жизненный и познавательный опыт, который актуализирует содержание сообщения, что в свою очередь проясняет значение составляющих его единиц – лексических, грамматических и др.

Активное участие органов восприятия и чувств, помогающих вызову опыта и работе памяти. Это такие речевые компоненты, как ритм, интонация, акцентуация, разделение речевого сообщения на смысловые отрезки. Это также восприятие невербальных компонентов, сопровождающих речевое высказывание говорящего.

Собственную мыслительную деятельность речевого субъекта по осмыслению компонентов речевого высказывания, по смыслопорождению и смыслоразличению того, что эту деятельность сопровождает.

Работу памяти – зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной, двигательной, логической, ассоциативной, эмоциональной, образной, словесно-логической, произвольной, оперативной, долговременной. Память управляет вызовом речевого материала для употребления. С другой стороны, память сохраняет речевые фрагменты как коммуникативные, т.е. как бывшие в коммуникации, в употреблении, в практике, окрашенные переживанием.

#### **Дополнительно о памяти.**

В работе Б.М. Гаспарова «Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования» один из главных постулатов, на основании которого он разворачивает описание реальной жизни языка, состоит в том, что в основе языкового умения лежат не абстрактные правила, в соответствии с которыми мы строим свою речь, а сам языковой [речевой, строго говоря – прим. автора] материал как первичная данность, усваиваемый и актуализирующийся благодаря языковой памяти в разнообразных ситуациях. Языковая память, в свою очередь, формируется бесконечным множеством коммуникативных актов, реально пережитых либо потенциально представимых. Любые поступающие к нам извне тексты (устные или письменные, или же редуцированные очертания внутренней речи) вызывают резонанс в нашей языковой памяти [Гаспаров 1996: 9; Ворожцова 2000: 67]. Наши взаимоотношения с языком

строятся как «экзистенциальный процесс, как сама жизнь» (Гаспаров 1996: 12).

Это теоретическое положение динамической концепции языка, идущее от В. Гумбольдта, в полной мере подтверждается нашей многолетней практикой обучения языкам. Оно перекликается с антропологической концепцией А. Леруа-Гурана, описанной в статье философа В.Л. Круткина. Он упоминает о трех видах памяти человека, программирующих его поведение: генетической (она формирует автоматические поведенческие акты, соотнесенные с зоологической природой человека), индивидуальной (она накапливает программы через опыт и обучение, передается и сохраняется через движения и с помощью языка – что для нашего подхода особенно важно) и этнической или социальной (поведение опирается на технику, язык играет доминирующую роль, язык как инструмент, освобождающий от живого опыта [Круткин 2015: 192]. Таким образом, сначала опыт, потом речь, экстернизирующая опыт.

#### 4.2.2. Дискурсивные практики: содержание и структура

Работа разворачивается по двум направлениям – выявление предметной ситуации из текстов на разных языках и ее разворачивание в текстах других жанров, устных и письменных.

Задания 1 на выявление предметной ситуации: от текста к ситуации.

Задание 1.1. Ознакомьтесь с текстом про случай с альпинистами и опишите ситуацию (кто? где? когда? события?).

***Two english climbers rescued... thanks to a SMS***

*20/08/2010*

*Chamonix.net*

*Finn Greenwood & Tom McCann, two English of 23 years old, were forced to spend the Wednesday night at 4000m, close to the Mont Blanc.*

*The two climbers, who planned to climb the Mont Blanc, found themselves blocked by the bad weather, and they managed to alert the rescue team by sending a text message to a friend in Shrewsbury (Shropshire), who then alerted the Italian Rescue authorities.*

*The bad weather didn't allow a quick rescue plan, the helicopter couldn't take off. The 2 climbers were found on Thursday morning close to the Aiguille Noire de Peuterey after spending one night in the snow.*

*They were transported to hospital in Courmayeur, where Finn Greenwood was treated for a dislocated shoulder.*

*Le Dauphiné*

Обучающиеся выявляют структурные элементы ситуации: речь идет о двух альпинистах Finn Greenwood & Tom McCann из Англии, обоим 23 года, в Шамони (Франция), оказались при восхождении на Монблан заблокированы на высоте 4000 м. Они послали смс другу в Shrewsbury, попросили связаться с итальянскими спасателями. Это было в среду 18 августа. В четверг утром за ними прилетел вертолет, доставил в больницу в Courmayeur. У Finn Greenwood был вывих плеча.

Задание 1.2. Ознакомиться с текстами и дать информацию (текст на языке, незнакомом для группы).



Рисунок. Тексты на информационный поиск

Обучающиеся обнаружили место (гостиницы в Брюгге), данные по гостинице Orangerie (стоимость номера на одного – 6950, на двоих 7950, адрес Kartuizerinnenstraat 10, номера телефона и факса, номер класса люкс), данные по гостинице Tuilerieen (стоимость номера на одного – 5950, на двоих 7950, адрес Dijver 7, номера телефона и факса, номер просторный, элегантный, комфортабельный). Затруднение вызвала оплата в BF.

Задания 2 на **разворачивание ситуации в текст**: от ситуации к тексту/текстам.

Задание 2.1. По фотографии с пингвинами озвучить речь пингвина, стоящего на вершине скалы и обращающегося к своим соплеменникам.

Возникла проблема конструирования ситуации, обучающимся потребовалось узнать больше о жизни пингвинов. Они познакомились с ней

по документальному сериалу «Пингвины: шпион под прикрытием» (<http://bestkino.su/2013/07/pingviny-shpion-pod-prikrytiem/>). А одна из магистранток, оказавшись в это время на Канарских островах, специально сходила в пингвинарий, ознакомилась с жизнью пингвинов и по возвращении из путешествия выступила на занятии с очень интересной, главное насыщенной информацией речью.

**Задание 2.2.** «Выбрать событие и **сделать устное сообщение** на 7–10 минут».

Выполнение задания поставило обучающихся перед проблемой создавать общность знаний о ситуации. Она разная для тех, кто живет в России, и для иностранцев. Так, событие «Саммит стран БРИКС в Уфе» ввело студентов из Ирака и Китая в недоумение, что такое БРИКС, что такое Уфа. Потребовалось дать им достаточно подробную информацию, чтобы иностранцы почувствовали себя в теме.

Для сообщения такого рода модальные речения конечно, же, так скажем, а вот благодаря, если нам нужно, отлично, пойдем в порядке, чтобы никто не обижался, неважно, поскольку там сложно рассчитать, если можно дальше, наверное, естественно, вы видите, конечно же встреча глав, этот закончился, начался... поэтапно получается, отдавалось на откуп... я его не затрагивал, подведем итоги, кстати в долларах... мы будем сотрудничать, оказываются своего рода «мусором», т.е. отвлекают от содержания событий.

В сообщении магистрантки А. про «Бессмертный полк» самым интересным оказались не общие места, а семейная история про её прадеда.

Действительно, предметная ситуация является опорой в понимании за счет того, что речевые субъекты обращаются к своему жизненному и познавательному опыту, что существенно расширяет контекст их взаимодействия. Доверие к своему опыту, участие образной, речевой памяти создает чувство уверенности и запускает когнитивные механизмы распознавания. Это доверие открывает пространство переживаний, которые мотивируют на коммуникацию.

По теме «**Содержание речевого сообщения**» идет работа над содержательной стороной высказывания на материале разнообразных текстов. Эта работа покоится на представлении о двуплановости содержания сообщения, заявленном в работах французского лингвиста Шар-



ля Балли. Он говорил о том, что содержание речевого высказывания включает два компонента, или плана: диктум и модус.

Диктум соотносится с предметной (предметно-референтной в терминологии М.Л. Макарова) ситуацией. Ситуацию мы представляем как образ фрагмента реальной действительности. К нему, как мы уже говорили, относятся факты реальной действительности, событийный ряд, информация об участниках ситуации. Этот план содержания можно обозначить как объективное, или информационное (предметное в данном изложении).

Модус – это та часть содержания, которая представляет собой оценки, суждения по поводу сообщаемого содержания, отношение к высказываемому или участникам событий. Условно можно обозначить этот план содержания как субъективное, или коммуникативное (модальное в данном тексте).

В немецкоязычной лингводидактике для выявления содержания высказывания используются т.н. W-вопросы: Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Warum? Wozu? Первые четыре вопроса выявляют предметное содержание, три последних – модальное содержание в развиваемом в данной работе понимании содержательного плана речевого сообщения.

Анализ планов содержания (контент-анализ в нашей терминологии) осуществляется на разноязычных текстах. Примеры приводятся ниже (см. Контент-анализ текста).

На следующем этапе возникают вопросы: какими средствами выражено предметное содержание сообщения: номинация людей, мест, событий? Как эти средства соотносятся с индивидуальным опытом познания внешнего мира? Как их распознать в текстах на незнакомом языке? Поиск ответов требует небольших исследований, т.е. собственных усилий обучающегося.

Эти исследования позволяют оживить его интеллектуальный ресурс, что важно для нелингвистов, считающих часто лингвистику сильно заумной наукой, непосильной для изучения. Они часто спрашивают: Для чего нам это надо знать? Зачем мы это делаем?

Ответы самих обучающихся мы приведем в конце параграфа, а пока примеры некоторых других заданий.

Задание 2.3: создать короткий текст по данным словам.

При выполнении задания предметная ситуация дополняется недостающими элементами и выбирается жанр текста, который затем облекается в конкретную речевую форму.

Слова *окно* и *газ*. Предупреждение: «В окно не высовываться! Не для того оно открыто, чтобы вы дышали через него, а затем, чтобы газ беспрепятственно попадал в помещение».

Слова *дракон* и *манго*. Объявление (в стихотворной форме): Продаётся дракон для дома / Он не любит бульон из гномов / Откликается на Вахтанга / Ест принцесс, Ланцелотов и манго.

Слова *пузырь* и *вода*. Шутливое объявление: Осторожно! У нас из дома сбежал пузырь с водой. Если вы его найдете, то пжл заберите пузырь себе, он нам не нужен. А если боитесь, отдайте соседям или родственникам. Но умоляю, не приносите его к нам. Наш адрес: улица Перепелкина, дом 567, подъезд 8, этаж 5, квартира 56. Повторяю: не приносите его нам.

Слова *Новый год*, *змея*. Рекламное объявление: Протяни мне руку, о юный хиромант, и я научу тебя, как нагадать счастье, оседлать судьбу и покорить мир в этот новый год змеи. Спросить Мс. Макгонаголл, тел. 05393738.

### 4.2.3. Методы исследования дискурсивных практик

По этой теме осваиваются контент-анализ сообщения (как анализ содержания, разделяющий его предметный и модальный планы), дискурсивный анализ, контекстологический, позиционный, интенциональный, технология критического мышления, анализ через формирование гипотез о содержании текста.

Формирование содержательных гипотез по поводу текста проводится на материале заголовков, иллюстративного материала к нему и информации о месте и времени появления данного текста. Содержательные гипотезы формулируются в виде текста определенного жанра и фиксируются. Затем после чтения исходного текста проводится верификация гипотез и подсчет процента подтвержденных гипотез.

Как правило, гипотез бывает немного. В ходе обсуждения обучающиеся проговаривают многое, что относится к содержанию, благодаря этому понимание текста не представляет особых трудностей. Нет необходимости прибегать к переводу на родной язык, «застарелой» иллюзии (переведу и пойму).

Выявление предметного содержания текста (на материале текстов энциклопедического и справочного характера): кто, где, когда, каковы события. Способы представления предметного содержания: денотатные карты, рисунки, досье на данный фрагмент действительности.

### **Информационная (денотатная) карта текста**

Для чтения обучающиеся выбирают небольшой текст, например, статью «Языковая картина мира» из энциклопедии «Кругосвет». Кто-то предлагает оттолкнуться в наглядном представлении от заголовка, где номинированы *язык, картина, мир*.

Организуется мозговая атака для каждой номинативной единицы: какие она вызывает представления.

Язык: 1) русский, арабский, удмуртский, французский и т.д.; 2) речь, слово, высказывание, сообщение...; 3) языковые единицы: фонема, морфема, слово, предложение, графема, словоформа и др.; 4) устный, письменный; 5) письменности: кириллица, латиница, иероглифика, клинопись и т.п.

Картина: представления, знания, жизненный опыт, познавательный опыт, интеллектуальные умения – разъединение, соединение, обобщение, подведение под общее, сравнение, умозаключения, выводы...

Мир: 1) внешний мир – предметы, пространство, форма, цвет, флора, фауна, рельеф, море, река, гора, люди... 2) внутренний – мысли, суждения, оценочные суждения, эмоции, переживания, радость, страх, удовольствие, доброта, щедрость, скупость, жестокость, красота, население, профессия и др.

При чтении текста идет заполнение информационной карты конкретными лексическими единицами и выражениями (см. рисунок 1).

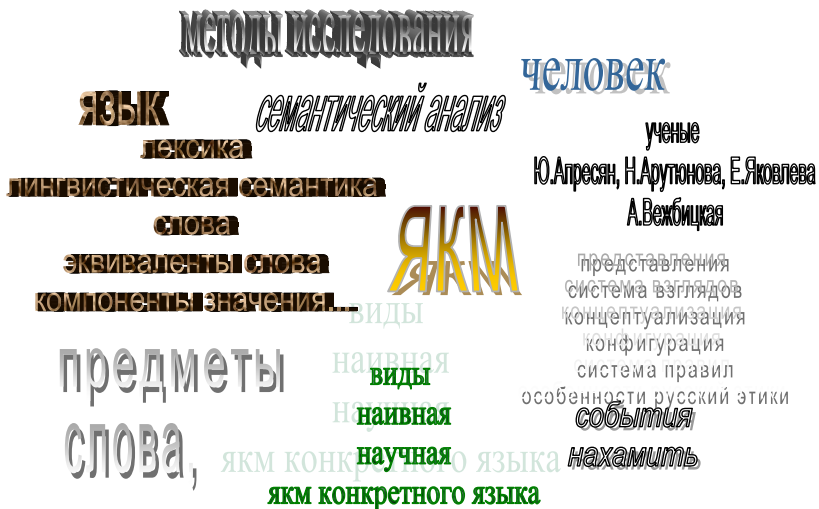


Рисунок 1. Денотатная карта к тексту «Языковая картина мира»

Затем по информационной карте текста идет изложение содержания статьи. При этом обучающийся имеет возможность начать с любой точки этой карты. Можно взять слово *нахамить*, показать его внутреннюю форму, поразмышлять о том, какие представления оно порождает, показать, что в любом другом западноевропейском языке мы этого не найдем, и задаться вопросом национальных особенностей номинативных единиц, как они отражаются в номинации, в речевых действиях. Благодаря свободе, предоставляемой материалом карты, можно порождать множество текстов.

Таким образом, идет создание разных текстов информационного характера, в зависимости от использования разных наглядных способов презентации содержания.

Разновидностью задания может служить предложение узнать знакомый текст по информационной карте или, опираясь на ситуацию, заданную картой, рассказать, о чем карта повествует.

Например, рисунок 2.



Рисунок 2. Информационная карта для создания текста

Читающий народ наверняка узнал лингвистическую сказку Людмилы Петрушевской «Пуськи бятые».

#### **Контент-анализ текста**

Цель контент-анализа речевого сообщения – выявить предметный и модальный планы содержания. Эта методика нацелена на дифференциацию предметного (информационного) и модального планов в содержании высказывания. Анализируются смысловые элементы текста (слова и словосочетания) на предмет категориальных смыслов – предметность/фактология, суждение, оценочное суждение, отношение, переживание. Каждый из элементов может выражать, по меньшей мере, один квант информации или модальности. Достаточно часто бывает, что с содержанием смыслового элемента могут совмещаться единицы предметности и модальности, как в глагола речи: *я удивился* (сказал – предметность, почувствовал *удивление* – модальность). В конце анализа подсчитывается общее количество квантов информации и квантов модальности. Это позволяет определить доминанту содержания.

#### **Пример контент-анализа текстов**

Текст 1 (на русском языке)

Нимфа (рассказ Ларисы Перевышиной, блогер)

*Я встретил ее ранним утром. В деревне. У воды. Когда пас коров. В то самое время, когда восход солнца был таким алым, каким бывает мя-*

кость грейпфрута. Сочный-сочный. В то самое время, когда тонкие, чуть прозрачные, зеленые листья деревьев шелестят, будто шепчутся о тайнах минувшей ночи. Тихо-тихо. В то самое время, когда маленькие, пушистые разноцветные птички, размахивая малюсенькими крылышками, чирикают между собой, делясь новостями. Шустро-шустро. В то самое время, когда ветер тревожит воды небольшого пруда. Мягко-мягко. Я встретил ее и обомлел...

Она сидела, подобно нимфе, на мягкой зеленой траве, словно на перинах, и плела венок из цветов. Самых разных. Я подошел поближе, проводя ладонью по высокой траве. Щекотно. Еще не проснувшееся солнце ласкало ее белую, будто сметана моей бабушки, кожу. Казалось, что лучики на ней играли в классики, рисуя радугу на худеньких плечах. Ее длинные, тонкие пальчики игриво перебирали стебельки цветов, будто струны арфы, собирая в роскошный венок. Через несколько мгновений он гордо поселился на ее маленькой голове, украшая пышные, пушистые волосы, похожие на злаки пшеницы.

Неожиданно хитрый ветер, заигравшись с листвой, сорвал с меня соломенную шляпу с большими полями и, весело подбросив, отнес ее нимфе прямо в руки. Она грациозно встала, возвышаясь над цветами, словно Королева. Ветер-задорник покружился вокруг нее, приветствуя, чуть задирая подол длинного яркого сарафана с маками и оголяя стройные ноги. Чуть-чуть. Она смотрела на меня удивленными глазами, разрез которых напоминал форму косточки от абрикоса, а в светло-серых, как вечерний снежок, радужках отражались кудрявые облака. Лицо нимфы было прекрасным. У меня создалось такое ощущение, будто солнышко подуло через сито на ее щеки оранжевые лучики, которые крапинками сели на это удивительное личико. Она сначала изогнула белесую бровь, а потом улыбнулась мне розовыми тонкими губами, представляете? И я обомлел...

Я забыл про коров, которые разошлись по полю в поисках клевера. Я забыл про лопатку с ведром, что держал в руке. Я совершенно забыл, где нахожусь, но четко осознавал – я повстречал прекрасную нимфу, которая с улыбкой надела на меня шляпу. А я? Я стоял как вкопанный, не в силах вымолвить и слова. Ее звонкий смех, словно сотни малюсеньких колокольчиков, пронзали мое юношеское сердце. Оно стучало. Тук-тук. Она вновь улыбнулась и убежала, оставив меня наедине с игривым ветром... Я же, накопив червей и заведя в загон коров, думал о ней весь день и с нетерпением ждал следующего утра, будучи уверенным в том, что встречу ее вновь.

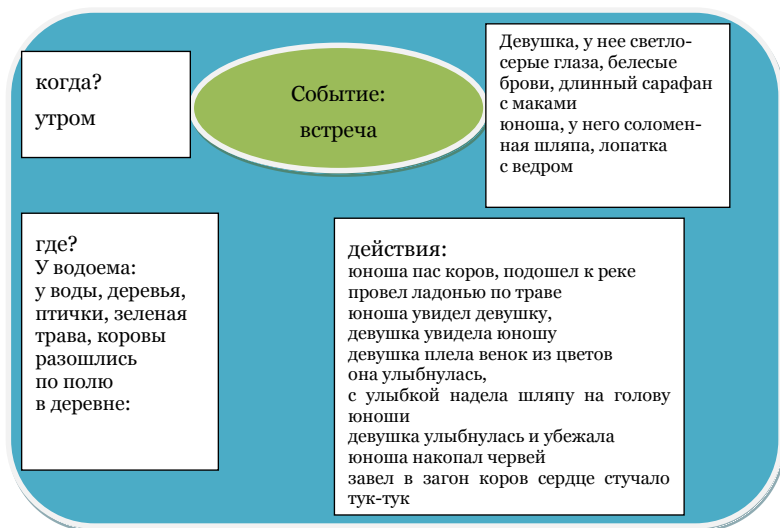
Целью контент-анализа является выявление содержания текста в двух его составляющих – предметном содержании и модальном. Их объем рассчитывается в квантах. Например, *Я забыл про коров*:

Я(рассказчик) – 1 квант предметного содержания, корова – 1 квант предметного содержания, итого 2 кванта. *Забыл* – суждение, 1 квант модального содержания. Затем кванты, полученные при контент-анализе, суммируются. По количеству квантов можно определить, какое содержание преобладает в тексте, предметное или модальное, как это представлено выше.

Предметное содержание соотносится с ситуаций внешнего мира.

Ситуация включает в себя **событие** встречи юноши и девушки, они **участники** события. Встреча произошла **утром** в **деревне**, возле **водоема**, когда юноша **пас коров**. Он **увидел** девушку, она **посмотрела** на него, **улыбнулась** и **убежала**.

Выявленные нами элементы предметного содержания представлены в схеме 1.



Таково предметное содержание текста. Оно включает около **30** квантов предметности.

Модальное содержание – это 1) мысли и суждения, 2) оценки, 3) эмоциональное состояние, 4) отношение к чему-либо, кому-либо.

Мысли и суждения (здесь: на материале первого абзаца): ранним утром; в то самое время, когда восход солнца был таким алым, каким бывает мякоть грейпфрута; сочный-сочный (много сока); зеленые ли-

стья деревьев шелестят, будто шепчутся о тайнах минувшей ночи; маленькие, пушистые разноцветные птички чирикают между собой, делясь новостями; ветер тревожит воды небольшого пруда;...

Оценки (на материале первого абзаца): Сочный-сочный; маленькие, пушистые разноцветные птички;...

Эмоциональное восприятие (на материале первого абзаца): тонкие, чуть прозрачные листья деревьев; тихо-тихо; в то самое время (повтор 4 раза); шустро-шустро; мягко-мягко; я обомлел;...

Отношение к кому-либо, чему-либо (на материале первого абзаца): маленькие, пушистые разноцветные птички; размахивая малюсенькими крылышками;...

Всего по тексту рассказа: интеллектуальная модальность (мысли и суждения) – примерно 60 квантов; оценочная модальность – около 20; эмоциональная модальность – примерно 20; отношение (нравится – не нравится) – примерно 15 квантов. Итого: 110–120 квантов.

Из этого можно сделать вывод, что тенденция в содержании текста – преобладание модального содержания, хотя предметный план достаточен, чтобы вообразить эту сцену. Текст художественный, он нацелен на описание состояния юноши от встречи с девушкой.

Текст 2 (на английском языке)

Для анализа было взято знаменитое британское народное стихотворение «The House that Jack built»

The house that Jack built (*Mother Goose Rhymes*)

This is the house that Jack built.

This is the malt

That lay in the house that Jack built.

This is the rat,

That ate the malt

That lay in the house that Jack built.

This is the cat,

That killed the rat,

That ate the malt

That lay in the house that Jack built.

This is the dog,

That worried the cat,

That killed the rat,

That ate the malt



That lay in the house that Jack built.  
This is the cow with the crumpled horn,  
That tossed the dog,  
That worried the cat,  
That killed the rat,  
That ate the malt  
That lay in the house that Jack built.  
This is the maiden all forlorn,  
That milked the cow with the crumpled horn,  
That tossed the dog,  
That worried the cat,  
That killed the rat,  
That ate the malt  
That lay in the house that Jack built.  
This is the man all tattered and torn,  
That kissed the maiden all forlorn,  
That milked the cow with the crumpled horn,  
That tossed the dog,  
That worried the cat,  
That killed the rat,  
That ate the malt  
That lay in the house that Jack built.  
This is the priest all shaven and shorn,  
That married the man all tattered and torn,  
That kissed the maiden all forlorn,  
That milked the cow with the crumpled horn,  
That tossed the dog,  
That worried the cat,  
That killed the rat,  
That ate the malt  
That lay in the house that Jack built.  
This is the cock that crowed in the morn,  
That waked the priest all shaven and shorn,  
That married the man all tattered and torn,  
That kissed the maiden all forlorn,  
That milked the cow with the crumpled horn,  
That tossed the dog,  
That worried the cat,  
That killed the rat,  
That ate the malt

That lay in the house that Jack built.  
 This is the farmer sowing his corn,  
 That kept the cock that crowed in the morn,  
 That waked the priest all shaven and shorn,  
 That married the man all tattered and torn,  
 That kissed the maiden all forlorn,  
 That milked the cow with the crumpled horn,  
 That tossed the dog,  
 That worried the cat,  
 That killed the rat,  
 That ate the malt  
 That lay in the house that Jack built.

Ситуация, с которой соотносится текст, имеет событием: **The house that Jack built**. В этом построенном доме много жильцов, которые вовлечены в разные события в месте, которое явилось главным событием. Постройка дома повлекла за собой эту бурную жизнь.

Предметное содержание отражено в схеме 2.

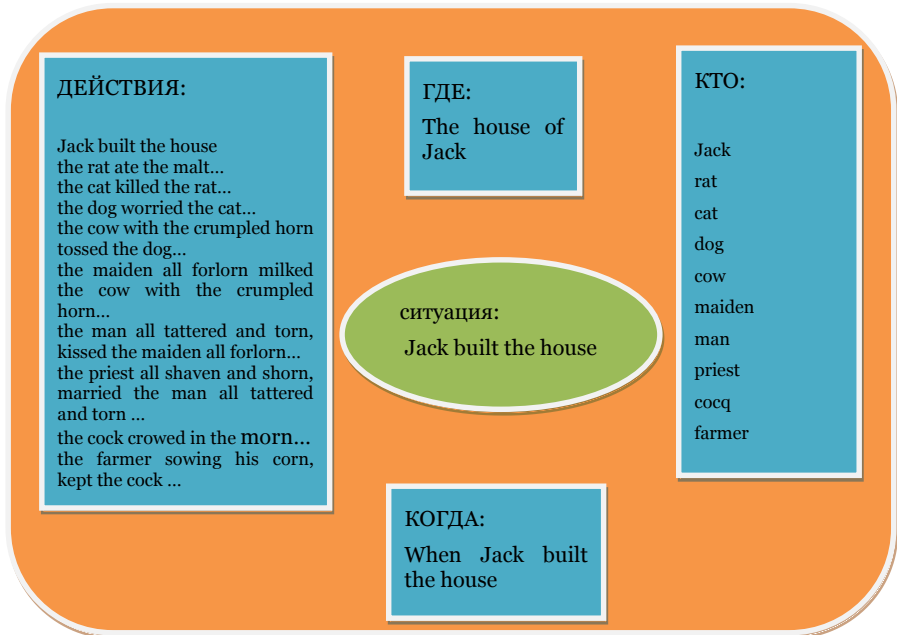


Схема 2. Предметный план содержания текста «The House that Jack built»

Если не обращать внимание на повторы, то мы можем с точностью сказать, что данное стихотворение практически полностью лишено модальности и построено на ситуации, где Джек построил дом, а в нем крыса ест солод, кошка убивает крысу, собака пугает кошку, корова боится собаку, девушка доит корову, мужчина целует девушку, священник женит девушку с мужчиной, петух будит священника и фермер сажает солод. Оценка дается лишь девушке – несчастная (all forlorn).

Предметный план содержания стихотворения – 20 квантов, модальный план – 1 квант.

Однако в тексте обнаруживают себя повторы, они появляются с нарастанием, которое выражает постепенность увеличения силы эмоций, и настоятельно требуют интонационного усиления, то есть повышения тона, что является модальностью в любом языке.

Таким образом, произведя коррекцию в подсчете квантов модальности, мы получаем следующий результат: предметный план – **20 квантов**, модальный план – **44 кванта**.<sup>16</sup>

#### **Другие методы анализа содержания высказываний.**

На выявление содержания «работает» и структура текста, например, анализ по начальным фрагментам (5–7 единиц) абзацев текста, анализ по текстовым операторам (*возможно, стало быть, итого, может быть и др.*), по ядерным структурам составляющих его предложений (основная предикация).

Все эти методы выявления содержания позволяют обучающемуся уйти от линейности текста, в которой пребывают языковые единицы и словоформы, относящиеся к плану выражения текста. Значимость этих единиц в выражении содержания в значительной степени преувеличена. Задача освоения речевых практик для работы с иноязычными ресурсами – перестроиться на жизненный и познавательный опыт, на знание ситуаций, на построение гипотез понимания, исходя из того, что речевому субъекту известно из его жизненного багажа, а не держаться за значение слов. Оно играет помогающую, но не основополагающую роль в речевом взаимодействии. Главное – это коммуникация.

---

<sup>16</sup> Анализ предложен автором рассказа Л. Перевышиной. Можно увидеть другое событие в этом тексте, который мы бы назвали «Круговорот событий в доме, который построил Джек». Однако это не изменит его содержания и соотношения предметного и модального планов содержания.

Технологии позиционного обучения чтению (И.Б. Шиян, Н.Е. Веракса, О.А. Шиян и др.) предлагают читать текст с определенных позиций. Это активное чтение научного текста (лекции, монографии, научной статьи).

Позиционные роли: Тезис – Понятия – Схема – Оппозиция – Апологеты – Метод – Ассоциация – Символ – Поэзия – Театр и др. Для каждой позиции формируется группа от 1 до 5 человек. Позиционные роли толкуются следующим образом:

для Тезиса нужно определить не больше трех тезисов данного сообщения;

для Понятия нужно выделить ключевые слова;

Схема предъясняет структуру содержания;

для Оппозиции нужно не согласиться с позициями автора;

Апологеты, наоборот, должны поддержать текст, увидеть в нем ценное вообще и ценное для себя;

Символ задает зрительный образ идеи текста;

в позиции Метод нужно ответить на вопрос, каким методом пользовался автор;

Театр задает содержание в форме театрального скетча;

Поэзия – переложение идеи текста в поэтической форме.

После чтения текста и обсуждения позиций в группах идет представление каждой позиции. В конце выполнения работы звучат высказывания в свободной форме по поводу проделанной работы [Шиян и др. 2012].

В 2000-е годы стала широко распространяться технология критического мышления (ТКМ) при работе с текстами. В системе переподготовки учителей она представлена в виде т.н. французских мастерских. Данная технология также опирается на опыт речевого субъекта, она организует последовательную работу с фрагментами текста, в ходе которой «оживляется» предметная ситуация, она запускается в устное и письменное общение с опорой на индивидуальное осмысление и вызов опыта.

В данной программе ТКМ используется для работы с научными текстами. Проиллюстрируем на примере задания 3. Приводятся зафиксированные по время выполнения конкретных шагов задания высказывания обучающихся.

Задания 3. Выявить содержание Введения в книгу А. Уфимцевой «Типы словесных знаков» по технологии критического мышления.

Задание 3.1. Сформировать гипотезы по содержанию текста на основе заголовка книги «Типы словесных знаков».

Сформировалось три гипотезы: 1) предлагается классификация словесных знаков; 2) речь идет о словах и их значениях; 3) разбираются знаки и дается их описание.

Задание 3.2. Зафиксировать свои мысли по поводу содержания фразы:

В итоге анализа семантики и сферы функционального назначения слов в числе знаков первичного означивания выделены следующие семиологические классы и подклассы слов: характеризующие (называющие) – в основном полнозначные, собственно номинативные знаки – глаголы, имена существительные, имена прилагательные, наречия, идентифицирующие (имена собственные) знаки, количественные.

Я знаю... я думаю по этому поводу... с таким-то услышанным элементом у меня связано такое-то воспоминание... Знак – это единица/элемент, имеющий форму и значение, знак дорожного движения «кирпич»: форма на фоне... цвета прямоугольник. Например, знак «проезд на автомобиле воспрещен»...; слова в языке группируются в части речи; означивание – приписывание форме значения. Форма в языке – это последовательность лингвистических элементов – букв, звуков, сочетаний букв; полнозначные слова – те, что обозначают предметы реального мира...

Мерцают какие-то слова, смыслы, отсылки к знакомому материалу, к каким-то предметным областям, ухвачены какие-то элементы/предметы.

Задание 3.3. Выстроить в логической последовательности следующие слова и выражения:

означивание, словесный знак, семиологическая функция, носитель языка, референция.

Составить с ними высказывание.

Это задание включает интеллектуальные умения студента, логику, т.е. умение находить связь элементов, их выводимость один из другого, связь по сходству, замещению, в парадигматике, синтагматике, в том числе на формирование суждений.

Высказывания были составлены. К ним затем студенты вернутся после знакомства с исходным текстом.

Задание 3.4. Для следующих предложений определить «правда» или «ложь»:

Язык классифицирует предметы, явления реального мира.

Знаки естественного языка функционируют в качестве номинативных знаков в синтагматике.

Язык – уникальная по структурной организации, универсальная по назначению семиотическая система.

Классы называющих знаков – это есть класс дейктических знаков.

Семиологический подход заключается в анализе речевых явлений.

Задание апеллирует к знаниям в предметной области и принятию решения по поводу каждого суждения. Постоянно мобилизуется проблематизация знания в виде вопросов: а чего я не знаю? Что не поддается формулировке? Какие существуют связи между элементами в данной области?

Задание 3.5. Чтение текста с пометами:

подтверждение знания,

абсолютно новая информация,

противоречит предыдущим представлениям,

вопросы.

Все три актуализируемых кластера – опыт / имеющиеся знания / интеллектуальные умения (умения структурировать, сопоставлять, разбивать представления, проблематизация) включаются в эту работу.

Задание 3.6. Переписать фразу с 5 словами из задания 3.

Задание 3.7. Пересмотреть решения в задании 4 благодаря приобретению новых знаний о предмете.

Задание 3.8. Вернуться к гипотезам, переформулировать те, что соответствуют содержанию.

Задание 3.9. Составить информационную карту текста. Это систематизация смыслов в чистом виде и визуализация их в виде схемы (см. рис. 1, с. 97).

Задание 3.10. Написать ответ на один из своих вопросов. Оно обращено к автономности студента, т.е. субъектности – я сам отвечаю на поставленный в ходе ТКМ вопрос.

Задание 3.11. Написать один из текстов: 1) комментарий к вопросам; 2) письмо первокурснику; 3) письмо про книгу А. Уфимцевой «Типы словесных знаков» другу-однокласснику, далекому от филологии.

Включается личностная составляющая – переживание информации.

Задание 3.12 (заключительный шаг). Обзор своих вопросов. На какие смог ответить? Какие другие вопросы возникли? Где следует искать ответы на оставшиеся вопросы?

Задания 4. Восстановить целостность текста.

Это также одно из заданий, тренирующих доверие и открытость своему опыту. Предлагается текст, где выпущены все слова в позиции, кратной пяти: 5-е, 10-е, 15-е и т.п. слова. Вместо них стоит многоточие:

*Climbers on Alpine ridge ... by text message*

*Rebecca Allison*

*7/10/2003 The Guardian*

*Two British climbers who ... stranded on a Swiss ... in a blizzard for ... days were rescued by ... yesterday after texting an ... message from a mobile ... to a friend in ....*

*Rachel Kelsey, 34, and ... partner, Jeremy Colenso, 33, ... plucked from a snowy ... and winched to safety ... a mountain rescue team ... surviving two nights in ... -zero temperatures with little ... or shelter.*

*The pair, ... are both experienced climbers, ... been huddled behind a ... boulder on an exposed, ..., granite ledge since Saturday ... bad weather closed in ... they abseiled from the ... of Piz Badile near ... Como in the Swiss ....*

*As half a metre ... snow fell around them ... a fierce electric storm ..., their descent had become ... and they were forced ... stop 3,000 metres up ... wait until the weather ... or help could be ....*

Нужно 1) заполнить пропуски, восстановив тем самым целостность текста, 2) проанализировать, к каким знаниям и умениям пришлось прибегнуть, чтобы восстановить нужное слово: лексическая сочетаемость, синтаксическая сочетаемость, энциклопедические знания (тезаурус), формальные связи, умение делать логический вывод, имеющиеся в опыте знания о мире, переживания и т.д. или что-то другое [Ворожцова 2012a; Ворожцова 2013b].

Поначалу анализ носит достаточно поверхностный характер: знание значений слов; знание грамматических правил, в частности, порядка слов и др. Обращение к текстовым структурам, правилам их развертывания

и энциклопедическим знаниям возникает по мере размышления по поводу того, как создается текст. Но ключом к заполнению пропущенных слов большей частью является конструирование ситуации события.

#### **4.2.4. Переписка по электронной почте как дискурсивная практика**

Большое практическое значение для освоения дискурсивных практик имеет переписка между преподавателем и магистрантами. Обменявшись определенным количеством писем (письменных речевых сообщений), можно приступить к анализу данного вида речевой практики. Методология задана, проработана на разных текстах.

Компоненты дискурсивной практики «Переписка»:

1) Ситуация «Переписка». Есть участники: отправитель письменного сообщения и его получатель. В письме проставлено время отправления и получения, место задано адресом или в самом письме, событие переписки задается темой в титрах отправления (Просьба отрецензировать статью / выполнение письменной работы / создание презентации по определенной теме / изменение расписания и т.д.)

2) Речевые субъекты данного акта коммуникации: отправитель (имя, (отчество), фамилия, коммуникативное намерение, статус, показывающий тип отношений между отправителем и получателем, координаты); получатель (имя, (отчество), фамилия, коммуникативная цель, статус, показывающий тип отношений между отправителем и получателем, координаты).

3) Письменное речевое сообщение: план содержания (предметное содержание и модальное/коммуникативное содержание), план выражения (каким средствами донесено содержание).

И далее идет дискурсивный анализ материала электронных писем.

Письмо 1.

*<дата> <электронный адрес>*

*Извините за беспокойство, но я бы хотела узнать, проверили ли вы наши работы для зачета по лингводидактике? Дело в том, что 1 марта у нас заканчивается срок сдачи сессии.*

Ситуация обозначена временем отправления и получения, местом и событием – запрос о проверке зачетных работ.



Отправитель и получатель вроде бы есть, хотя они не обозначены именами.

Речевые субъекты практически не присутствуют: отправитель заявлен всего лишь в виде электронного адреса и местоимения я. Получатель представлен местоимением 2 лица множественного числа и повелительной формой глагола в том же лице: *извините, вы*. Коммуникативное намерение отправителя – «получить» зачет, хотя формально он делает запрос на то, чтобы узнать, проверил ли получатель его работу по лингводидактике. Какой коммуникативный эффект ожидается? Получателю надо поторопиться.

Содержание речевого сообщения: доминирует модальный план в виде воздействия на получателя, умалчивания своего реального намерения и пренебрежения статусом получателя – человека старше по возрасту и выше по статусу, поскольку адресовано преподавателю.

Письмо 2 (ответ на письмо 1)

*<дата> <электронный адрес>*

*Добрый вечер, Ольга!*

*Вообще говоря, я Вам не подотчетна ни с какой стороны и на подобные вопросы, что заданы в полученном мною письме, не отвечаю. Что касается зачета, то в среду 2 марта в 16.00 в ауд. 311. Это собеседование по проблемам курса.*

*С уважением,*

*имя, отчество, фамилия, степень, звание, должность, кафедра, учебное заведение, № телефона.*

Дискурсивный анализ письма 2

Ситуация обозначена временем отправления и получения, местом и событием – сообщением о времени, месте и содержании зачета.

Отправитель помещает свои данные и координаты для мобильной связи. Получатель назван по имени. Обращению предшествует приветствие.

Речевые субъекты присутствуют: отправитель – имя, отчество, фамилия, коммуникативное намерение: сообщить время, место и содержание предстоящего события, статус, координаты; получатель – имя, получил сообщение на запрос о событии, подтвержден его статус.

Содержание речевого сообщения: в начале письма вступление в коммуникацию и установление предметных отношений с получателем

(приветствие и обращение по имени), затем напоминание о том, что отношения носят статусный характер, выводя тем самым разговор в деловое русло. Дается информация о событии, неявный запрос на которое прозвучал в письме 1.

Письмо завершается формулой выражения уважения и данными об отправителе письма 2.

В начале параграфа даны вопросы, которые вызывают недоумение обучающихся при работе с содержанием: Для чего нам это надо знать, что есть предметное содержание и модальное? Что нам с этими двумя содержаниями делать?

Выше шла работа над тем, чтобы перефокусировать внимание обучающегося (речевого субъекта) на себя, свой жизненный и познавательный опыт, свои знания, восприятие в работе понимания речевых высказываний, оторваться от слова и переключиться на жизнь (действительность в словах Н.И. Жинкина), которая составляет сущность коммуникации.

Пример с перепиской показывает, что это практически насущно. Преподаватели жалуются на пренебрежение своих партнеров по переписке к элементарным вещам, вытекающим из этого акта коммуникации: игнорирование адресата (нет обращения, приветствия, сообщения о предмете письма), введения в событие письма, зачастую отсутствуют формулы завершения, данные об отправителе. Как в приведенном выше фрагменте переписки преподавателя и студента.

Та же история с названием пересылаемых файлов. Очевидно, что создатель файла именуется им, как ему удобно. Он хранит его в своей базе данных, в определенном месте, и это его система координат. Однако, отсылая файл адресату, он включает его в коммуникацию по поводу какого-то события. Следовательно, в названии должно быть отражено, кто автор содержания файла, в чем его содержание и вид работы. Например, <Кузьяев\_алтайская языковая семья\_сообщение>.

Поэтому, помимо овладения методологией изучения содержания речевого сообщения, такая работа оказывается очень полезной с практической точки зрения выстраивания делового (академического) общения.

#### **4.2.5. Требования к освоению материала**

Овладеть системой представлений о содержании и структуре дискурсивных (речевых) практик.

Уметь исследовать речевые практики: определять цели речевых субъектов, отбирать методы исследования содержания речевого сообщения, вычленять контекст речевого сообщения, обрабатывать данные, представлять результаты.

Владеть методами исследования речевых практик: интенциональным анализом, контент-анализом, ситуационным, конверсационным, позиционным анализом, технологией критического мышления.

В целом опыт работы с содержанием речевого сообщения путем его структурирования показывает, что у нашей национальной аудитории превалирует целостность восприятия содержания. Видимо, поэтому вычленение двух его аспектов оказывается делом нелегким. Но абсолютно необходимо развить это умение для работы с содержанием иноязычных сообщений, с чем обучающиеся сталкиваются в своей исследовательской и иноречевой практике. Это осваивается ими в дальнейшем в курсе «Культура общения в речевом взаимодействии».

#### ***4.3. Дисциплина «Концепция и технологии сопровождения образовательной деятельности освоения многоязычия»***

Священное право ребенка –  
самому искать истину  
(А. Камю о своем учительстве)

Студенты-магистранты изучают целый ряд дисциплин в условиях педагогического сопровождения их деятельности, что является принципиально новым в современной образовательной практике в вузе.

С одной стороны, они попадают в условия (о которых речь шла в главе 1, см. параграф 1.4), резко отличные от привычных. С ними работает преподаватель, и это вроде обычно, но он не читает лекций, не объясняет материал, не ставит оценки за выполненные задания, не исправляет ошибки. Он слушает их и разговаривает с ними. Слушает он то,

о чем говорится, включается в беседу по поводу ее содержания, а не ради слов и правил, которые надо знать, и оценочных суждений (правильно, неправильно и т.п.), на которые так щедры обучающие.

Овладение этим типом педагогической деятельности входит в программу обучения магистрантов для понимания своего поля деятельности и ответственности, с одной стороны, и для организации и проведения занятий по ИЯ во время педагогической практики – с другой.

Но главное в содержании дисциплины – проработать свои мотивы к использованию иноязычных ресурсов в профессиональной коммуникации.

Вхождение в дисциплину начинается с целевой установки: запустить в активное обращение и общение свой ресурс речевого субъекта! И наращивать опыт иноречевой деятельности!

Содержание образовательной деятельности в рамках данной дисциплины – это погружение в речевые практики и проектирование своих собственных речевых практик, для которых настоятельной необходимостью будет обращение к разнообразным иноязычным ресурсам.

Задания 5. Погрузиться в многоязычие.

Для погружения в речевые практики многоязычия была использована тема «Рождество». Был предложен речевой материал: текст Евангелия от Матфея, 1 и 2 главы на английском, болгарском, немецком, испанском и французском языках, тексты рождественских песнопений на немецком, сербском, гагаузском, чешском, французском, английском языках.

Виды деятельности: слушание, говорение, аналитическая работа по составлению речевого досье ситуации, чтение, письменная работа.

Цель работы: погрузиться в речевые практики многоязычия, освоить методы дискурсивного анализа.

Задание 5.1. Создание денотатной (информационной) карты ситуации «Рождество» на русском языке.

Основное событие: Рождение. Праздник Рождества (Рождения).

Участники ситуации: Христос, новорожденный; Мария, мать; Иосиф, отец; волхвы.

Место: Вифлеем в Иудее.

Время: зимняя ночь.

Задание 5.2. Ознакомиться (чтение) с текстами Евангелия на ИЯ по выбору студента и создать денотатную карту на языке прочитанного текста Евангелия, дополнить ее сведениями из Евангелия. Выполнив задание, ознакомиться с работами на других языках. Представить информацию по своей карте в группе (устное сообщение).

Задание 5.3. Прослушать песнопения (время слушания – 20 минут), по ходу слушания зафиксировать: 1) свое настроение; 2) о чем песня; 3) возникшие в представлениях картинки, связанные с каждым из прослушанных песнопений.

Проговорить собеседнику картинку какого-либо из услышанных песнопений (на ИЯ); собеседник дает обратную связь: называет текст (номер текста в своем списке), о котором шла речь. И таким образом, меняясь ролями, поделиться увиденным представлением/картинкой. Работа идет в парах.

Задание 5.4. Работа со звучащим текстом и его письменной записью (несколько прослушиваний): 1) настроиться на ритм, 2) включиться в пропевание вместе с исполнителем (отработать ритм, артикуляцию), 3) самостоятельное пропевание под музыку с погружением в свое представление.

Задание 5.5. Составить речевое досье для данной ситуации по версии Библии. Рассказать библейскую историю, используя досье.

## РЕЧЕВОЕ ДОСЬЕ «РОЖДЕСТВО» (Библейская история)

на французском языке

QUI (Кто)	EVENEMENTS (СО- БЫТИЯ)	Où (Где)
Marie, Sainte Marie	une étoile brille	en Judée
Joseph, Saint-Joseph	un enfant naît	à Jérusalem
anges: Saint Gabriel, Saint-Michel, Saint-Jean	les Rois Mages arrivent	en Bethléem
le roi Hérode	ils apportent des	

les Rois Mages: offrandes : myrrhes,  
Balthazar, ... ensens, or...

On met, dans la  
maison, un petit sapin  
pour préparer la fête.  
orner le sapin de mille  
feux, de guirlandes,  
de boules, de jouets  
et de bonbons,  
on met des souliers  
serrés, des cadeaux  
joyeux  
Le vert sapin rayonne.

*NOËL sur la terre*

*FÊTE DE NOËL*

*ÂVENT*

*JOURS DE L'ÂVENT*

*UN MIRACLE S'EST PRODUIT*

*"LE FILS DE DIEU EST NÉ!"*

*un petit enfant dans la crèche*

*il est sur la paille fraîche*

*il rit tendrement...*

*Noël nous apporte la joie,*

*l'amitié*

autour des la crèche de l'enfant Jésus, du nouveau-né

La **crèche** était au lieu d'un berceau

**Animaux** domestiques: cheval, âne, vache, boeuf – Le bœuf et l'âne  
réchauffent l'enfant avec leur haleine la nuit en dormant...

Sainte Marie sa mère lui donne le lait, Saint Joseph son père, le  
garde de près...

Quatre petits anges sont venus du ciel chanter les louanges du  
Père éternel...

**Beaucoup de monde:**

*bergers et bergères*

*les vagabonds et les rois*

*mécanos et ménagères*

*tous les ramoneurs tous les égoutiers*

*dactylos et secrétaires*

***Ils lui portent des langes pour qu'il ait bien chaud,  
pour sa couchette un petit berceau!!!***

***Tout le monde chante tout le monde est gai Ils disent à Dieu  
merci!***

Ils chantent Noël, pour le Roi nouvelet!

Задание 5.6. Аналитическая работа с разноязычными текстами: найти общие по происхождению слова и выражения – индоевропейские, германские, славянские, романские. Всего в работе 9–10 текстов.

Проработка всех заданий включает в практику все виды речевой деятельности. Обучающиеся обращаются к ресурсам на испанском языке, чтобы найти две-три рождественские песни на испанском языке и поработать с ними (слушать и петь). Кроме этого, им предлагается составить речевое досье по теме «Рождество» на двух ИЯ, кроме французского. Наконец, написать письмо на ИЯ, обратившись к другу, но не называя его по имени, о прошедшем рождестве, его событиях, своем настроении, с живой интонацией. Объем письма – полторы-две страницы формата А4 (можно рукописный вариант, но разборчивый).

Начав с погружения в многоязычные речевые практики на материале рождественских текстов, магистранты переходят к итогам работы в рамках дисциплины «Методология исследования дискурсивных практик». Предлагаются вопросы для обсуждения: Что вы для себя открыли? Ваши прежние представления об овладении языком: что с ними произошло? Изменились ли они? Если да, то, что именно? Каковы ваши сегодняшние представления? Что из ваших представлений подтвердили проведенные вами исследования, о чем заставили задуматься?

Обсуждение проходит в виде свободных высказываний, которые фиксируются, затем обобщаются. В результате обсуждения возникают вопросы к слову *получать*, к его пассивному ресурсу. Когда мне дают (знание, образование), то что я получаю? Можно ли получить умения? В европейских языках различаются глаголы со значением *получать без усилий* (фр. *recevoir*), и *получать, прилагая усилия* (фр. *obtenir*). Есть и в русском: *получать, добиваться*. Правда, *получать* имеет значительно большую частотность.

Еще один важный момент касается того, есть ли вопросы у обучающегося. У него есть вопросы. Что он тогда делает? Ищет ответы. У него нет вопросов – проходит мимо. М.М. Бахтин определял смыслы как ответы на вопросы. Если вопросов нет, смыслы не возникают.

Был любопытный вопрос: Мне понятно разделение на предметный (информационный) и модальный планы, но как это связано с языком?

Интересен он тем, что возвращает к структуре дискурсивной практики: 1) речевые субъекты, 2) ситуация (кто? какое событие? где? когда?), 3) содержание речевого сообщения. В развернутом виде эту структуру можно описать примерно так: речевые субъекты находятся в коммуникации, которая разворачивается в некоей ситуации внешнего мира, и они обращены в этой коммуникации к содержанию речевых сообщений, которыми они обмениваются. Речевой субъект «считывает» содержание. На что он опирается в этом считывании? На свой жизненный и познавательный опыт, на знание ситуации, на восприятие ее элементов. Где здесь язык, точнее, языковые единицы? Они в словах, грамматических формах, в линейности (последовательности) языковых единиц, которые выбрал и аранжировал автор сообщения, т.е. речевой субъект. И то же самое, если речь идет об устной коммуникации, в интонации, жестах, выражении глаз, голоса, позы и других телесных вещей, которые непосредственным образом связаны с речевым субъектом. Можно ли средства выражения отрывать от речевого субъекта и делать их самодовлеющими?

А ведь единицы, выражающие ситуативные опоры, вполне опознаваемы даже в незнакомом языке на слух или на письме (если воспринимающий субъект знаком с графикой данного языка, например, для текста на кириллице или латинице для русскоязычного).



### 4.3.1. Поиск проектной идеи

И вот теперь магистрант, уяснив, что овладение ИЯ есть **овладение** речевыми практиками, т.е. видами иноязычной речевой деятельности в актуальных для речевого субъекта ситуациях, приступает к определению для себя проектной идеи, для воплощения которой ему потребуются обратиться к иноязычным ресурсам.

По сути дела ему требуется докопаться до собственных мотивов овладения ИЯ, ответив на вопрос «Зачем мне нужно владение ИЯ?»

И уже после этого определить для себя **вид речевой деятельности**, приоритетный для сферы своих интересов – профессиональных, жизненных.

Устная коммуникация (общение с коллегой-иностранцем / знакомым или незнакомым иностранцем, работа над устными сообщениями монологического типа – подготовка лекций, выступлений, докладов, экскурсий и т.п.)?

Письменная коммуникация (чтение, письменная речь)?

И тогда определить, в какую **речевую практику** погрузиться, продумать содержание работы, временные рамки практики, виды отчетности.

Выбор проектной идеи выносится на групповое обсуждение. Материал, обязательный для предъявления: что магистрант хотел бы исследовать, какие иноязычные ресурсы ему потребуются, какова социальная значимость предполагаемого исследования. Выбор проектной идеи влечет за собой осуществление пилотного исследования, иначе говоря, пробу себя в этом исследовательском поле.

### 4.3.2. Пилотные исследования магистрантов

Проектная идея Р.: Для своей работы я выбрала направление, которое для меня имеет большое значение и носит прикладной характер, не искусственно придуманная идея, а вполне реальная задача на перспективу. <...> получение грантовой поддержки и дальнейшее обучение в вузе за рубежом. Сфера исследования – профессиональная, т.е. СМИ и медиaprостранство. Основная сложность – это выбрать конкретную

тему или предмет для исследования и последующая его презентация в качестве моей основной заявки на грантовое обучение. <...> Профессиональное ощущение: в медиапространстве нет никаких правил, жанров – все смешалось. Может, просто правила новые? Понять, в чем они? А что за кордоном? Нужен выбор точки зрения на эту ситуацию и исследование. Моя работа, условно говоря, состоит из 5 основных частей (направлений), по которым я буду ее поэтапно выполнять: сначала провожу анализ нашей прессы, затем зарубежной, затем определяю площадки реализации своих намерений (в том числе грантовые программы) и т.д.

Была выбрана тема «Имидж современной Удмуртии в англоязычном медиадискурсе» и проведено пилотное исследование на эту тему<sup>17</sup>.

Цель исследования: выяснить, что могут узнать об Удмуртии читатели т.н. качественных средств массовой информации, выходящих на английском языке. Исследование выполняется профессиональным журналистом, заместителем редактора одного из ведущих СМИ Удмуртии.

Ею были просмотрены не менее 20 англоязычных информационных сайтов, блогов, видеосайтов с целью изучения, какие публикуются на них материалы, освещающие события и новости Удмуртии. Изученный новостной материал распределен по 5 тематическим блокам: Общество. Бизнес. Культура. Язык. Общее. В результате анализа содержания сообщений выявлено, что информационные поводы группируются вокруг следующего:

- Калашников как автомат и человек.
- Чрезвычайные ситуации: случай с взрывами боеприпасов на складах Пугачево.
- Криминальные события.
- Ансамбль «Бурановские бабушки».

В целом Удмуртия практически мало представлена в информационном пространстве.

Оценивая объективность материалов, следует отметить:

Материалы, представленные журналистами в англоязычных СМИ, преследуют основную цель – самовыражение авторов.

---

<sup>17</sup> Исследование было проведено в 2014 г.

В этих материалах много того, что можно назвать плодом их фантазии.

Существует очень мощная система фильтров на информацию.

Получается, что представление об объективности т.н. качественных британских СМИ сильно преувеличено. Можно определенно сказать, что они врут, врут изощренно, вбрасывают «утки», журналисты ангажированы, выполняют заказ на «чернуху», ориентированы на подтверждение стереотипных представлений аудитории, формируют сознание в направлении «Путин – диктатор», «Россия – агрессор».

При обсуждении материала сообщения по данному пилотному проекту выступила И.Б. Воровцова. Она подтвердила выводы исследователя на материале образовательного сайта на французском языке «Enseigner avec TV5 monde». Там в качестве учебного материала взяты последние телевизионные новости передачи «7 jours sur la planète (7 дней на планете)».

Показывают репортаж про крымских татар Les tatars de Crimée (это был 2014 г.). Это видео и устный текст, прослушав который и просмотрев видео, учащийся выполняет задания. Есть задания на предпороговый уровень А2 и послепороговый уровень В2.

Задания уровня В2 рассчитаны на развитие компетенций слушания (понимания на слух) и на языковые компетенции – знание лексики по социально-политической тематике. В задании на понимание на слух нужно еще раз просмотреть видео и сообщить, есть ли в тексте такие элементы содержания как карта Украины, пожилая женщина, мечеть, сцены повседневной жизни, машинная графика о татарской диаспоре, инфография о кризисе между Украиной и Россией, мужчины в процессе разговора, Владимир Путин, листовки или афиши о предстоящем референдуме.

Комментарий: все эти элементы не требуют слушания как восприятия связного текста, есть слова и словосочетания, которые нужно отнести к одному из видеосюжетов. Задание только декларирует обучение пониманию. самого обучения пониманию на слух здесь нет. Не учитывается то, что просмотр видео актуализирует опыт зрителя, он сравнивает то, что знает, с тем, что видит. И это сравнение может быть очень различным, оно вызывает непредсказуемую реакцию, никак не связанную

с тем, что хочет обучающий. Поэтому первое задание предпочтительнее всего нацеливать на то, что интересного увидели зрители. А уже потом, проговорив, что именно они увидели, выявлять познавательные аспекты. Политика в эти познавательные рамки точно не входит.

Но что определенно делают эти задания, так это проталкивание выгодного для политического истеблишмента взгляда на ситуацию, своего рода зомбирование обучающихся. Какое это имеет отношение к обучению?

И.Б. Ворожцова взялась выполнить одно из упражнений, она указала, исходя из выбора да/мало, что про повседневную жизнь мало что есть. Это оказалось неправильно. Неправильным было и то, что листовок и афиш тоже особенно нет. Задания нацелены на оценочное суждение, а вовсе не на факты.

Анализ текста видеосюжета приведен ниже. Текст дается целиком, в скобках нами комментируются отдельные фрагменты.

Babachoura [такого татарского имени нет вообще, по возрасту она бабушка, окружение кличет ее русским Баба Шура, она так и представляется; это обращение показывает теплоту отношения к ней окружения, где русские, татары, другие – все живут вместе и в этой судьбе многое перемешалось, что не могут крымские татары жить в изоляции, они живут в российском котле] Mamoutova a fini par retrouver ses racines [«Бабашура Мамутова обрела в конце концов свои корни – странное заявление типа «вернулась на родину»; наверняка она живет здесь давно]. À 82 ans, cette vieille dame vend des sucreries devant la grande mosquée de Bakhtchissaraï, la terre historique des Tatars de Crimée, à 20 kilomètres de Simferopol. À la fin de la Deuxième Guerre mondiale, ces Tatars ont tous été déportés sur ordre de Staline, qui les accusait de collaboration avec les nazis. Un exil forcé de 55 ans [навязанное изгнание длительностью в 55 лет – с 1945 года по 2000? Не располагает журналист информацией, что крымские татары вернулись давно] et un voyage qu'elle n'oubliera jamais.

La vie de Babachoura est à l'image des autres Tatars: une vie d'exil et de stigmatisation [жизнь с клеймом – негативное оценочное суждение, хотя баба Шура вряд ли подозревает, какие страсти разжигаются вокруг ее фигуры, *жила себе Бабашура и жила*]. Aujourd'hui, cette communauté

musulmane, qui représente 12% de la population en Crimée, craint que la presqu'île ne soit rattachée à la Russie [татарское сообщество боится, как бы его не присоединили к России – *вот он, родной сердцу миф для европейца о России-агрессоре*]. Ils jugent illégal [они считают незаконным референдум – *суждение как факт*] le référendum organisé mi-mars, qu'ils boycotteront [будут бойкотировать – *суждение как факт, подкрепляемый формой будущего простого, а ведь голосование еще не состоялось, откуда они знают, кто пойдет, кто не пойдет?*], et s'inquiètent [беспокоятся – *чувство, не факт*] d'être une nouvelle fois discriminés.

Суждения обернуты в одежду фактов: будущее простое, раз люди говорят, то это так в жизни. Здесь дан факт только про депортацию крымских татар при Сталине.

Какая лексика обрабатывается? Déporter, stigmatisation, discriminer, traître, s'appropriier, bouc émissaire, dans le giron de – 7 выражений (мало для обучения, тем более для уровня B2) и все они политического толка: сослать, заклеить, дискриминировать, предатель, захватить, козел отпущения и др.

Для предпорогового уровня A2 та же тема, та же передача, тот же текст. Другие задания. Например, задание на слушание: высказывания соотнести с картинками. Их 6, их них два сообщения не соотносятся ни с одной картинкой, а 4 сообщения можно соотнести с любой картинкой, где есть татарин. С предметным содержанием ни одно сообщение не соотносится. Задание нацелено на распознавание последовательности звуков. Что означает эта последовательность, не важно.

Демонстрируется абсолютное пренебрежение ситуацией сюжета в той мере, в какой это востребовано обучающимися. На самом деле обучающиеся понятия не имеют, где Крым, что такое Симферополь, Бахчисарай, что за люди живут, что там есть, чем они занимаются, какие существуют опознаваемые вещи для франкоязычных. Например, в Париже Bd de Sébastopol и т.д. И только после этого можно обсуждать информацию, относящуюся к международной жизни. Обучающего эффекта практически никакого, но свою русофобскую миссию они отработали.

Проектная идея П.: Читать книги на иностранном языке мне не очень нравится, так как теряю быстро смысл и идею автора из-за недостатка моего лексического запаса. Наверно мне все-таки выгоднее

и интереснее будет развивать устную речь, так как я работаю в гостинице с иностранцами. Найти себе друга-иностранца мне кажется не очень реальным – сказывается разница во времени и занятость людей, поэтому норму тут выставить будет невозможно. Однако сама идея мне нравится. Но я пока не могу придумать, как ее реализовать и какие виды отчетности возможно предоставлять в данном выборе.

Реальность оказалась иной. Ближе было то, что самой интересно, и это не было связано с профессиональными занятиями. А интересно было самой переводить японскую мангу «The Eye of The Dog Djuuzo» в составе переводческой команды Call of the wind с английского и французского языков.

Проектная идея Б. была связана с переводом фильмов с английского языка. Было предложено прояснить, какова социальная значимость этого проекта.

Проектная идея Е. определилась в его профессиональном поле сотрудника нефтяной компании: провести совместно с УдГУ летнюю школу для нефтяников. Была проведена организационная работа. В частности, определена длительность (3–4 недели в июле или августе), предложен состав участников – студенты стран ближнего зарубежья (Азербайджан, Туркменистан, Казахстан) и дальнего зарубежья (Европа, Ирак, Центральная Африка). Разработана программа, в которую были включены аудиторные и практические занятия по специальности, культурные мероприятия, а также для стран дальнего зарубежья курсы русского языка как иностранного. Этот проект был поддержан Центром международного образования УдГУ. Наибольший интерес и трудность для проектанта представляло содержательное наполнение программы, касающееся лекционных и практических (выездных) занятий по изучению технологии или процесса добычи нефти и газа.

Проектная идея К. После долгих поисков магистрантка вышла на проблему, и она касалась как раз отсутствия практик по французскому языку, языку ее специальности. Такой практикой для нее стало чтение художественной литературы на ФЯ. Нужно было выбрать авторов и произведения. Для этого потребовалось обратиться к франкоязычным сайтам издательств художественной литературы, поинтересоваться перечнем современных авторов, познакомиться также со списком произведений-лауреатов литературных премий.

Были отобраны произведения: Frédéric Beigbeder *L'amour dure trois ans*; Amélie Nothomb. *Acide sulfurique*; Guillaume Musso. *Parce que je t'aime*; Michel Houellebecq – *Extention du domaine de la lutte*; Daniel Pennac – *Comme un roman*.

Задачи: 1) чтение данных оригинальных произведений без использования словаря; 2) по ходу чтения фиксировать незнакомые слова, реалии; 3) выстраивать смысловые гипотезы в местах текста, трудных для понимания.

Были отмечены трудности, возникшие в работе, такие как сложность погружения в контекст (т.е. ситуацию) в начале текста; непонимание, о чем идет речь (*Pour bien conduire bourré, il suffit de viser entre les immeubles*), при отсутствии незнакомых слов; недостаток фоновых знаний в малоизвестных реалиях. Дело было не в словах, а в недостаточности жизненного и познавательного опыта, связанного с жизнью французов. Во фразе, на которую ссылается магистрантка, речь идет о молодой девушке 23 лет, воспитанной в строгих правилах, которой явно не хватает опыта «веселых» компаний. Частично это происходит и от недоверия магистрантки к собственному опыту.

Недостаток фоновых знаний в малоизвестных реалиях (места в Париже «Bus» – *Bus palladium*, «Buddha», Queen) восполнялся обращением к поисковым системам в интернете. Это позволило выявить, что это ночные клубы.

С другой стороны, чтение художественного текста обнаружило, что понимание имеет место быть и при наличии незнакомых слов. Автор исследования не поленилась посчитать, что 85% незнакомых слов понимаются из контекста, 10% вызывают сомнения у читателя в правильности его решения о значении, но впоследствии рассеиваются. И только 5% нуждаются в обращении к словарю.

Выводы из проведенного пилотного исследования очень обнадеживающие. Опыт чтения оказался весьма положительным: исчезает страх перед чтением художественной литературы на иностранном языке, идет развитие «языкового чутья» посредством смысловых гипотез, значительно пополняется словарный запас не просто новыми словами, но целыми речевыми выражениями.

Проект М.: перевод научных текстов по психоанализу с немецкого языка на русский как дискурсивная практика (на материале текстов по психоанализу)».

Материал исследования: статьи из журнала «International Zeitschrift für Psychoanalyse». VI/4, 1920. объем – 50 страниц.

Методика исследования: дискурсивный анализ текстов на немецком языке – разработка ситуаций, лежащих в основе содержания текстов: сбор информации о людях – психоаналитиках, пациентах, месте и времени психоаналитических случаев, событиях в основе случаев; создание словаря предметных ситуаций на немецком языке. Описание ситуаций на языке перевода. Проговаривание на русском языке речевого материала, относящегося к содержанию текста.

Цель пилотного исследования: приобрести опыт в переводе научных текстов как дискурсивной практики, освоение методики дискурсивного анализа. Социальная значимость проекта: выполнение заказа издательства ЭРГО (Ижевск).

Пилотное исследование на тему «Способы перевода названий фильмов»

Материал исследования: названия двадцати фильмов иностранного производства начала XXI века разных жанров.

Методика исследования: сопоставительный анализ названий фильмов, отобранных методом случайной выборки с сайтов онлайн-кинотеатров, в оригинальной и прокатной версиях.

Интернет-источники названий фильмов: <http://www.kinopoisk.ru>; <http://www.imdb.com>; <http://www.ciberdvd.com>.

Интернет-источники: толковые словари: <http://tolkslovar.ru/a550.html>; <http://www.babla.ru/>; <http://www.diclib.com/>; <http://dle.rae.es/?id=ESraxkH>.

Пилотное исследование на тему «Изучение особенностей кухни США на примере старинных кулинарных книг и меню (вторая половина XIX – начало XX вв.)»

Цель исследования: изучить ингредиенты, технологию приготовления, форму изделия, время приготовления часто упоминаемых блюд из раздела «Выпечка» в американских меню исследуемого периода.



Иноязычные ресурсы: Меню штатов Филадельфия. Массачусетс, Калифорния, Иллинойс из библиотеки «The New York Public Library» (<http://www.nypl.org/>). Просмотрено более сто меню. Выбрано 79 рецептов выпечки для десерта. Используется методика дискурсивного анализа для выявления ингредиентов, изучена структура текста.

Пилотное исследование на тему: Иммигранты в Нидерландах. Межкультурная коммуникация в голландском обществе на материале статей англоязычных СМИ и изданий на голландском языке на тему «Иммигранты в Нидерландах».

Проблема: В Нидерландах было несколько волн иммиграции из таких стран, как Индонезия, Турция, Марокко, Пакистан, Суринам, Антильские острова, Афганистан, Ирак, Иран, Сомали, Россия, Сербия, Польша. В густонаселенной маленькой стране стало много иммигрантов со своей культурой и обычаями.

Иноязычные ресурсы:

- <http://www.dutchdailynews.com/>: **/Dutch population growth fuelled by immigration**, News;
- <http://www.allbest.ru/> Мусульманская диаспора в Голландии;
- <http://www.dutchnews.nl/>;
- <http://www.demoscope.ru/weekly/> Политика интеграции в Нидерландах;
- <http://www.iamexpat.nl/> Refugees in the Netherlands: what you need to know;
- Shapiro's book How to be Orange.

Исследование проводится с целью собрать свидетельства, систематизировать и описать по фактам языковой репрезентации отношение представителей голландского общества к иммигрантам

Методика исследования: 1) выявление мест публикаций, жанров и адресатов; 2) оценка публикаций; 3) тематический анализ; 4) дискурсивный анализ текста; 5) подготовка материала для проведения психолингвистического эксперимента, анкетирования; 6) лингвостилистический анализ текстов.

Пилотное исследование Ч. на тему «Дискурсивный анализ аннотаций кассовых американских художественных фильмов».

Методика исследования: дискурсивный анализ текста.

Материал исследования: аннотации американских художественных фильмов в их оригинальном виде и аннотации в испанском и русском прокатах.

Иноязычные ресурсы: Онлайн кинотеатры Америки, Испании, России

<http://tolkslovar.ru/><http://tolkslovar.ru/>;

<http://translate.academic.ru/><http://translate.academic.ru/>;

<http://lingvo-online.ru/><http://lingvo-online.ru/>;

<http://dle.rae.es/><http://dle.rae.es/>;

<http://imdb.com/><http://imdb.com/>;

<http://ciberdvd.com/><http://ciberdvd.com/>;

<http://peliculas4.com/><http://peliculas4.com/>;

<http://kino-teatr.ru/><http://kino-teatr.ru/>;

<http://kinopoisk.ru/><http://kinopoisk.ru/>.

План осуществления пилотного исследования по проекту обсуждался в группе, проектант выступал с сообщением, затем отвечал на вопросы. Пилотное исследование включает в себя поиск речевого материала на иноязычных сайтах, его обработка с использованием необходимых исследовательских методик, разработка переводческой деятельности как дискурсивной практики. Всё это выполнялось самостоятельно. Дни занятий отводились для консультаций, за исключением заранее оговоренных дат для сообщения группе промежуточных результатов и презентации проведенной работы. В конце семестра – итоговая конференция по полученным результатам и обсуждение технологий сопровождения иноязычных речевых практик.

Выявились три основные проблемы погружения в иноязычные речевые практики.

Проблема первая – и самая острая, ибо с ней сталкиваются практически все студенты магистратуры. В чем мои потребности в изучении ИЯ? Есть смутное предположение, что это когда-то пригодится, но где и когда? Для тех, кто имеет дело с поездками в другие страны по работе или семейным делам, это ощущение менее смутное, но считается, что если я поучу немного ИЯ, то мне будет легче. Легче где и когда, в каких обстоятельствах? Не знаю, но пригодится. Это как в русской сказке: пойдди туда не знаю куда, принеси то, не знаю что.

Проблема вторая. Студент определился с мотивом, у него есть вопрос, на который он хотел бы найти ответ/ы, или то, чем бы хотел овладеть (деятельность, например, перевод), область поиска. Но он в растерянности. Какие иноязычные ресурсы понадобятся? Где подбирать материал исследования?

Проблема третья. Как исследовать материал? Отсутствие опыта исследований, с одной стороны, невладение методами анализа материала – с другой. Часто бывает, что исследователь формирует, еще не начав работы, предполагаемый результат. Т.е. не проведя исследования, не обратившись к научным методам, он старается притянуть данные к этому «планируемому» результату. Тогда зачем проводить исследование?

#### **4.4. Дисциплина «Культура общения в речевом взаимодействии»**

Неверно думать, что использование человеческого языка характеризуется желанием передать информацию или самим фактом передачи информации.  
(Ноам Хомский)

В рамках дисциплины «Культура общения в речевом взаимодействии» рассматриваются два сюжета.

Первый сюжет обращен к изучению различий, существующих в речевом взаимодействии родной и иноязычной культур, учитывая тот факт, что существуют разные языки общения, что коммуникация между людьми, принадлежащих разным культурным сообществам, в принципе имеет место быть. Что препятствует пониманию в межкультурном общении и в общении между людьми вообще?

Второй сюжет разрабатывает тему, какие «мосты» способствуют налаживанию речевого взаимодействия в межкультурной коммуникации.

##### **4.4.1. Два типа отношений между людьми.**

##### **Концепт «уважение» в русском и французском языках**

Обратимся к первому сюжету. В одной из первых отечественных работ по межкультурной коммуникации ее автор С.Г. Тер-Минасова

описывает разнообразные случаи такого недопонимания в русско-американском воплощении. Книга вызвала интерес у тех, кто сталкивался с такими ситуациями, но была не очень понятна людям, знакомым с английским языком по своему школьному опыту. Особенно массовый характер недоумение по поводу употребления речевых выражений встретило нас в учительской среде. Занимаясь по учебникам английских и американских издательств, они испытывали большие трудности в том, как объяснить учащимся, почему в определенной ситуации надо действовать именно так, как в учебнике, а не привычным образом.

Речевое взаимодействие – это, прежде всего, взаимодействие человека с человеком. Что в этом взаимодействии происходит, что открывает общение или закрывает его?

Общение между людьми зиждется на отношениях между ними. Социальная психология и социология рассматривает два фундаментальных типа отношений: отношения зависимости (по вертикали социальной иерархии – Я выше, чем Ты или Ты выше, чем Я) и отношения партнерства (Я нахожусь в равноправных отношениях с Ты). О них можно говорить как в отношениях по вертикали и по горизонтали. Оба типа отношений существуют в любом обществе. Так, ребенок попадает в вертикаль зависимости от опекающих его взрослых, и это естественная зависимость до тех пор, пока он не будет владеть своим телом и не приобретет опыт существующих в его социальных группах отношений.

Рассмотрим один из концептов, характеризующих отношения между людьми. Это концепт УВАЖЕНИЕ, который квалифицирует их определенным образом и является одним из существенных в ткани социальной жизни. Именно поэтому возникла идея рассмотреть его с точки зрения смысловой структуры входящих в поле его аттракции единиц в сопоставлении его содержания в русской и французской культурах. Это исследование было проведено совместно с обучающимися.

Что входит в смысловое пространство концепта «уважение» в русском языке? Какие смыслы являются первичными? Какие элементы являются смыслообразующими для данного концептуального поля?

Исследовательский прием, который был применен, следует определить, которое М.М. Бахтин дает концепту «смысл»: *Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвеча-*

*ет, лишено для нас смысла.* Раскрытие концептуальных смыслов лексических единиц, попадающих в поле «уважение», происходит через ответ на вопрос «Что значит уважать?». Поиск ответа ищется в дефинициях слов, в их этимологии, в их соотношении друг с другом с целью выявления семантического потенциала лексических единиц, входящих в данное поле, как это предлагает Ю.С. Степанов [Степанов 1997], а также путем сопоставления с означающими данного понятия в других языках.

В поле русских слов, обозначающих уважение, попадают уважать, ценить, чтить, почитать, испытывать чувство уважения, испытывать чувство почтения, принимать во внимание, считаться с, относиться с уважением, любить, преклоняться.

### **Этимологический анализ слов, входящих в смысловое поле рассматриваемого концепта**

Слово уважать заимствовано в XVIII веке из польского *uwagać* – быть внимательным, наблюдать, размышлять, считать, от *uwaga* – внимание, замечание [Шанский 1971: 460]. В украинском языке уважати (принимать во внимание, считать), в белорусском уважаць (соблюдать). В словаре Фасмера указано, что эти слова также заимствованы из польского. Польское слово связано с новым верхненемецким *Wage* – весы. В русском есть слово вага, которое пришло в славянские языки через польский, а в диалектах обнаруживается слово важный от важить – взвешивать. Все они, за исключением любить (испытывать чувство) и принимать во внимание (выделять по каким-то характеристикам), этимологически восходят к семам отношения в социальной иерархии, приписывания ценности. В словаре В.И. Даля уважать, уважить, увадить толкуется как почитать, чтить, душевно признавать чьи-либо достоинства, ценить высоко, считать достойным, убедиться, уступить. То же и для значения взвешивания: на весы кладется ценность.

В современных словарях: **уважение** – почтительное отношение, основанное на признании чьих-нибудь достоинств [Словарь русских синонимов]; **уважать** 1. относиться с уважением к кому/чему (Я его очень уважаю за его мужество и честность); 2. считаться с кем/чем, не ущемляя чьих-либо интересов, не нарушая обычаев, порядков и т.п. (уважать законы государства, уважать религиозные чувства верующих); 3. нар.-разг. любить что-либо, иметь особое пристрастие, охоту к чему-либо

(Особенно дед уважает рыбную ловлю); **уважение** 1. почтение, почтительное отношение, основанное на признании чьих-либо заслуг, качеств, достоинств и т.п. (уважением к родителям; этот человек достоин величайшего уважения); 2. уважительное отношение к законам, порядкам, правилам, интересам и чувствам [Современный толковый словарь 2002].

В поле уважения попадают слова, обозначающие иерархические отношения: авторитет, отношение как к высшей ценности благоговение (При изучении этого труда читатель проникается и уважением и прямо благоговением к автору), культ, почеть, почет, преклонение, изменение отношения с принижающего на равное признание.

Для социальных отношений типа «уважение» необходимо основание. Как, например, *Слава юношей – сила их, а украшение стариков – седина*. Основание для уважения у юношей – «сила», у стариков – «седина» (возраст). Или *Просим же вас, братия, уважать трудящихся у вас, и предстоятелей ваших в Господе, и вразумляющих вас*; основание разное для уважения: трудящийся у братии, для тех, кто выше на социальной лестнице, за то, что ближе к Господу; *несмотря на все уважение к Уильяму Джемсу, как к глубокому, пронизательному и тонкому психологу*.

В любом случае речь идет о смыслах, связанных с чувством, оценкой или отношением: за это его уважали, но никто не любил (Достоевский); надо уважать чувства близких; Он утиную охоту не особенно уважал; Мы должны чтить священную память солдат отечественной войны; чтить икону; ценить людей не по внешности, а по поступкам. Значения любить и уважать разведены: можно уважать, но не любить, любить, но не уважать, не уважать и не любить, не любить и не уважать. Но одновременно любить и уважать означает слишком много хорошего отношения и возникает в иронических контекстах, как характеристика героя, не знающего цену словам: «Очень я это дело люблю и уважаю» (из мультфильма «Падал прошлогодний снег»). Как говорил Ф. Ларошфуко: Трудно любить тех, кого мы совсем не уважаем, но еще труднее любить тех, кого уважаем больше, чем самих себя.

Исследованный материал позволил выделить два «типа» уважения:

*уважение 1* как установление отношений по «горизонтали» = принимать кого/что во внимание (внимать = воспринимать слухом), как в *уважить* (исполнять, уступать), *оказывать уважение*; синонимичным к нему будет *признание*;

*уважение 2* как выражения отношений, реальных или воображаемых, возможных, по «вертикали» – уважать кого/что за что, уважение к кому/чему (за что): *испытывать уважение/большое уважение/безграничное уважение*; *Мы стремимся/хотим заслужить/внушить уважение*; *в уважение к чему/кому мы хотим заслужить уважение*; синонимы для *уважение 2*: *авторитет, благоговение, культ, пиетет, почесть, почет, почтение, преклонение*.

Значение уважения 1 толкуется как посчитаться с другим как равным себе, не взвешивать его на весах ценности, признать его равным: Уважения мы оказываем ровно столько, сколько его требуют (С. Джонсон). Для уважения 2 не столько взаимность, сколько взвешивание: тот, кого я уважаю, выше меня по вертикали.

Для *уважения 1* важно находиться в поле восприятия посредством органа слуха (внимать). [Ворожцова 2005: 52–53].

Последнее значение оказывается основным для французского языка, где органом восприятия является глаз, т.е. действие *видеть*. В поле уважения во французском языке попадают такие лексические единицы как *respecter, considérer, estimer, apprécier, voir de bon oeil, juger bon, regarder favorablement, évaluer, vénérer, etc.* Анализ семантического потенциала этих слов выявил, что в этом поле есть глаголы, основной смысл которых образуется за счет сем «испытывать чувство» (*vénérer*), давать цену/мнение (*avisier, apprécier, évaluer*), однако эти слова находятся на периферии данного поля. В центре его глаголы, смысл которых формируется на базе значения «видеть»: *respecter* от лат. *specio, spexi, spectum* «смотреть», *considérer* означает «regarder longtemps et attentivement» (смотреть долго и внимательно), *examiner* имеет основное значение «observer» (наблюдать). Для слова *avis* – «мнение» этимология восходит к старофранцузскому «*ce m'est a vis*» (*cela me semble bon* – это мне кажется хорошим); словообразовательно соотносимый с ним глагол *avisier* означает «*croire bon*» (считать хорошим) происходит от *viser* (лат. *videre = voir* «видеть»).

В обоих случаях уважение есть ментальное действие, которое выстраивается в следующей последовательности: видеть (физически, органами зрения) – мысленно представлять – понимать, или смотреть – смотреть долго и внимательно – вынести мнение, считать, т.е. от взирания к мысли, от внешнего взора к внутреннему взору для глагола *considérer*, или видеть – ощущать – осознать для глагола *avisé*.

На первом этапе происходит восприятие (зрением для французского языка или слухом для русского языка), приводящее к знанию, что кто-то или что-то имеет место быть. Это уважение 1: Признать кого/что-либо: **знать**, что он/это есть. Примеры: *неуважение/уважение к личности; уважать свою личность можно, только если с уважением относиться к другой личности; уважать личную свободу, частную ответственность; не признавая (не уважая) суверенитета голосов (Бахтин); уважение к правам и свободам человека; au respect absolu du sujet; respecter la temporalité de l'autre; respecter qn dans sa personne; le respect de l'humanisation de l'enfant; respecter l'intégrité de l'image du corps du sujet; respect et amour chaste pour l'enfant; pour son sens social et son respect d'autrui; respecter le bien d'autrui; on a respecté tout ce qu'il met dans sa caisse à jouets; respecter naturellement les objets personnels d'autrui; l'irrespect de toute règle de conduite; respecter au jour le jour ses désirs d'initiatives motrices; le respect de sa dignité d'humain; le respect de la possession personnelle d'un objet.*

На следующих этапах происходит приписывание этому кому-то или чему-то ценности. Это уважение 2: Ценить: знать и приписывать ценность/**относиться** (выстраивать иерархию). Примеры: *относиться с уважением к телу; уважение к семье; относились к идолам без большого уважения (пренебрегали); уважение к женщине, восхищение целомудрием супруги и чистотой семейной жизни; Со своей стороны, француз «любит, вообще говоря, все нации»; так, например, «он уважает английскую нацию, тогда как англичанин, никогда не покидающий своей страны, вообще ненавидит и презирает француза». Еще Руссо сказал: «Франция, эта кроткая и доброжелательная нация, которую все ненавидят и которая ни к кому не питает ненависти» (А.Фуллье); уважение к науке; желание нравиться другим, добиться их уважения естественно порождает известное тщеславие и известное «уважение к личности»;*



*любовь и уважение к Отечеству; уважение в своем кругу; уважение к научному знанию; avec respect pour l'union sexuelle; respecter son corps; respect des femmes.* [Ворожцова 2003: 131].

На основе данных наблюдений видно, что говорящие на русском и французском языках при общности концептуального поля находятся в разных его точках. В русском языке – в точке измерения ценности или места в более высокой иерархии, во французском – в точке факта видения другого: я вижу другого и я имею уже тем самым основания уважать его или считаться с правилами обращения с данным объектом моего внешнего или внутреннего зрения.

Итак, концепт есть, но он «работает» в родной культуре не совсем так, как это происходит в иноязычной. Три параметра исследования полиморфной структуры концепта, введенные Ю.С. Степановым, позволяют обнаружить своеобразие каждого. Но требуется тогда исследование большого количества концептов, чтобы понять, что именно лежит в основе этого своеобразия.

#### **4.4.2. Культурная обусловленность Я–Ты взаимодействия**

Мы пошли в своем поиске дедуктивным путем – понять механизм осуществления диалога Я и Ты, исчислить возможности и увидеть, какие из них доминируют в пространстве диалога той или иной культуры.

Три философские системы диалогического взаимодействия лежат в основе нашего понимания того, как происходит общение в западноевропейском культурном пространстве в отличие от речевого взаимодействия в русской культуре. Это философия человека немецкого философа Мартина Бубера, теория диалогического взаимодействия М.М. Бахтина, семиотика культуры Ю.М. Лотмана.

Осмысление теорий М. Бубера и М.М. Бахтина подтолкнуло к разработке теории позиций общения в диалогическом взаимодействии как культурно-ориентированного общения, что нашло затем подтверждение в типах коммуникации в семиотике культуры Ю.М. Лотмана [Бубер 1995; Бахтин 2000; Лотман 2000].

Прежде всего, это теория Бубера о нерасторжимом единстве Я–Ты как «основного слова человека» в рамках рассмотрения проблемы чело-

века. Постулат «основного слова человека» обуславливал обязательное наличие Я и Ты (Другого) в представлениях речевого субъекта. Оно вольно или невольно присутствует во всем, что человек осуществляет, влияет на его поступки. В его речевой деятельности происходит встреча двух сознаний – передающего и воспринимающего, как это постулируется в теории диалогичности М.М. Бахтина. Тем самым это единство Я–Ты говорит об антропогенном характере диалогичности.

Возникла мысль, что, если Я–Ты есть некое ядро в структуре человека, оно, будучи формулой диалогичности, может определять, какое из этих составляющих будет первичным во взаимодействии людей. Если диалог включается от Я, то первичным будет то, что с Я связано, т.е. его внутренний мир. Если диалог строится от Ты, то первичным будет введение собеседника в ситуацию, значит, внешний мир. Так стали разрабатываться Я-позиция и Ты-позиция общения в диалогическом взаимодействии. О них см. в работах [Ворожцова 2007; Ворожцова 2009; Ворожцова 2012 и др.].

Для Я-позиции общения при взаимодействии первичными, как было сказано выше, будут элементы содержания в поле «вот что я думаю», «вот что я чувствую», «вот как я к этому отношусь», «вот как я оцениваю», т.е. выражение суждений, мыслей, оценок, чувств, отношения к сообщению и к собеседнику. И посредством сообщения вышеперечисленного через открытость чувств и воздействия речевой субъект открывает пространство коммуникации. Так начинается роман М. Булгакова «Белая гвардия»: «Велик был год и страшен год по Рождестве Христовом 1918, от начала же революции второй». Предметное содержание уступает, как правило, содержанию модальному, как мир внешний по отношению к человеку уступает миру внутреннему в важности предъявления в речи. Этой особенностью диалогического взаимодействия отмечено общение не только русскоязычных речевых субъектов, но и их братьев-славян, хотя, как пишет Ю.М. Лотман, не всегда так было на Руси [Лотман 2002]. Такой тип взаимодействия сопрягается с характерной для Я и Ты симбиотичностью их существования в данной культурной среде. Я как бы поглощает Ты, втягивает его в свое пространство, действует от его имени. Отсюда разнообразные формы дискурса прямого воздействия на Другого (Ты).

В Ты-позиции общения диалогическое взаимодействие опирается на первичность предметного плана в содержании сообщения – предъявление элементов ситуации. Модальный план содержания вторичен по отношению к выражению ситуативных элементов, и характерным для него является косвенное выражение чувств и использование косвенных средств воздействия на собеседника. Между коммуникантами есть дистанция, они не объединяются в описании событий и отношения к ним. В акте коммуникации существуют отдельно друг от друга. Ты–взаимодействие отражено в номинации лиц, времени, событий, структуре текста. Такие специфические по сравнению с русским языком языковые средства, как артикль, система глагольных времен, интонация играют значительную роль в управлении вниманием собеседника. Можно также добавить, что политес являет собой систему жесткого регулирования взаимодействия в западноевропейском социуме.

Опора на выделенные культурные типы диалогического взаимодействия позволила перестроить обучение французской речи, значительно сократить время обучения, а главное – уйти от русских привычек погружаться в выплескивание своих мыслей, чувств, оценок, моральных суждений вместо того, чтобы давать конкретную информацию кто, где, когда и что. Стало ясно, что буквальный перевод своих высказываний с русского на французский не способствует продвижению коммуникации с носителями французского языка. Необходимо перестроить тип взаимодействия: сначала подтвердить, что ты видишь собеседника и хорошо к нему относишься, затем дать сведения о себе, событии, послужившем информационным поводом и т.п.

И.А. Мельчук, известный русский лингвист, автор разработок модели «Смысл ↔ Текст», рассказал о ряде случаев, бывших с ним при общении с французами. Один из них – классический: французским гостям, пришедшим к нему, он предложил *Déshabillez-vous!* «Раздевайтесь (совсем)» вместо *Enlevez vos manteaux!* «Снимайте пальто!» Другой случай тоже был у него дома в Москве, он велел дочери 12 лет, слегка простуженной, стоящей у окна, *Va-t'en de la fenêtre!* С ней он говорил по-французски. В гостях у него находился профессор института иностранных языков, лингвист и переводчик, для которого французский язык был практически родным. По его реакции Мельчук понял, что он сказал

что-то не то. Гость ему пояснил, что лучше бы сказать «Ne reste pas près de la fenêtre!» – «Почему?» – «Не знаю, но сказать нужно так».

Из сказанного с очевидностью вытекает абсолютная необходимость отработать тип диалогического взаимодействия в западноевропейской культуре, если речь идет об изучении наиболее распространенных в языковом образовании языков.

#### **4.4.3. О дисциплине «Культура общения в речевом взаимодействии» и ее реализации в практике магистерской программы**

Эта дисциплина посвящена изучению речевого поведения в разнокультурных средах (русской, англосаксонской, романской, славянской, германской) с учетом особенностей диалогического взаимодействия, присущего той или иной культуре и транслируемого языком данного сообщества, освоение методик исследования и практическая работа с текстами в поле профессиональной деятельности студента магистратуры с пониманием различий в природе выстраивания диалогического взаимодействия.

В программе 1) проблематика речевого взаимодействия в культуре, проблемы диалога в философии человека М. Бубера, теории диалогического взаимодействия М.М. Бахтина, семиотике культуры Ю.М. Лотмана, 2) изучение теории позиций как культурно-ориентированного общения, работа с иноязычными и русскоязычными текстами по выявлению способов выражения Я– и Ты–позиции в речевом взаимодействии.

С самого начала обучающиеся нацелены на наблюдение за речевым поведением разноязычных людей в обыденной жизни, особенно в схожих ситуациях. Материалом для наблюдения служат реальные ситуации общения, увиденное в фильмах, в телепередачах, услышанное по телефону, прочитанное в электронной коммуникации по интернету, в сетях.

#### **4.4.4. Исследовательская работа**

Исследовательская работа проходит стержнем образовательной деятельности обучающихся. В особенности при овладении методами анализа речевого взаимодействия в культуре.

Богатое подспорье в этой работе – семантические описания языкового и речевого материала польско-австралийского лингвиста Анны Вежбицкой. Во-первых, привлекает работа по вычленению культурных сценариев, присущих тому или иному народу, во-вторых, она использует весьма эффективный инструмент анализа и описания материала – язык описания семантики через выделенные ею ключевые слова, семантические примитивы. В-третьих, она – автор фундаментального труда «Русский язык», где представлены выявленные на материале русского языка культурные сценарии русской жизни.

Эти материалы весьма убедительно подтверждают Я-ориентацию диалогического взаимодействия в русской культуре [Вежбицкая 2001; Вежбицкая 1997; Сэпир 2001].

По теме «Проблематика речевого взаимодействия в культуре. Концептуальное поле культуры: культура в статике, динамике и аксиологии. Культурные сценарии по А. Вежбицкой» обучающиеся знакомятся с работой А. Вежбицкой «Русский язык», чтобы обменяться затем своими открытиями и вопросами. По работам А. Вежбицкой обучающиеся разбирают, как дискурсивные практики проявляют себя в среде культуры. Продуктом их деятельности является письменная работа-эссе «Смысловые доминанты русской культуры и их проявление в русском языке», подкрепленная примерами из опыта автора эссе.

Задания 6.

Магистранты проводят сопоставительные исследования описаний ряда концептов, данных на разработанном А.Вежбицкой семантическом языке на русском и английском языках, как то «мой друг», «свобода, воля, *libertas, freedom, liberty*».

Задание 6.1. Исследование объема значений пары «мой друг и my friend» в семантическом описании на метаязыке А. Вежбицкой.

Для этой пары она предлагает следующее описание:

(мой) друг

(а) всякий знает: многие люди думают о каких-то других людях так:

(б) я *очень хорошо* знаю этого человека;

(с) Я думаю об этом человеке *очень хорошие* вещи;

(д) я хочу *часто бывать* с этим человеком;

(e) я хочу *часто разговаривать* с этим человеком (говорить ему какие-то вещи);

(f) я знаю: я могу сказать этому человеку *что угодно*;

(g) из-за этого не случится *ничего плохого*;

(h) я хочу, чтобы этот человек знал, что я думаю;

(i) я хочу, чтобы этот человек знал, *почему* я это думаю;

(j) я хочу, чтобы этот человек знал, что я чувствую;

(k) я хочу делать для этого человека *хорошие* вещи;

(l) когда *что-то плохое* случается с этим человеком, я не могу не сделать *что-то хорошее* для этого человека;

(m) я знаю, что этот человек думает обо мне то же самое;

(n) когда люди думают так о других людях, они чувствуют нечто *очень хорошее*;

(o) Я так думаю об этом человеке [Вежбицкая 2001, с.114].

(my) friend

(a) всякий знает: многие люди думают о каких-то других людях так:

(б) я *очень хорошо* знаю этого человека;

(с) я хочу *часто быть* с этим человеком;

(d) я хочу *часто делать* вещи с этим человеком;

(e) когда я с этим человеком, я чувствую *нечто хорошее*;

(f) я думаю, что этот человек думает обо мне то же самое;

(g) Я так думаю об этом человеке [Там же, с.205].

Продукт исследовательской деятельности: 1) анализ концептов «мой друг» и «my friend», описанных на семантическом языке, разработанном А. Вежбицкой. Для исследования используется метод сопоставления, посредством которого выявляются общие и специфические элементы семантического описания.

Так, для РЯ она формулирует 15 семантических характеристик, для АЯ – 7. При этом совпадают зачин (утверждается, ради чего предпринято описание: «всякий знает: многие люди думают о каких-то других людях так») и концовка описания («я так думаю об этом человеке»). Так это принято в описаниях на семантическом языке, разработанном А. Вежбицкой. Внутри описания совпадают два утверждения: «я *очень хорошо* знаю этого человека» и «я хочу *часто быть* с этим человеком».

Расхождения наблюдаются в утверждениях (m) «я знаю, что этот человек думает обо мне то же самое» и (f) «я думаю, что этот человек думает обо мне то же самое». Высказывание m для «(мой) друг» более категорично, чем высказывание f для (my) friend. Не совсем одинаковы и утверждения «(k) я хочу делать для этого человека *хорошие* вещи» и «(d) я хочу *часто делать* вещи с этим человеком». В случае (k) речевой субъект говорит о своих помыслах в отношении друга делать что-то для его блага. В «(d) о своих намерениях о совместной деятельности с другом.

Наконец, несовпадающие утверждения. В АЯ оно одно. Высказывание «(e) когда я с этим человеком, я чувствую *нечто хорошее*» говорит о чувствах речевого субъекта в присутствии друга. В РЯ их девять.

(c) Я думаю об этом человеке *очень хорошие* вещи;

(e) я хочу *часто разговаривать* с этим человеком (говорить ему какие-то вещи);

(f) я знаю: я могу сказать этому человеку *что угодно*;

(g) из-за этого не случится *ничего плохого*;

(h) я хочу, чтобы этот человек знал, что я думаю;

(i) я хочу, чтобы этот человек знал, *почему* я это думаю;

(j) я хочу, чтобы этот человек знал, что я чувствую;

(k) я хочу делать для этого человека *хорошие* вещи;

(l) когда *что-то плохое* случается с этим человеком, я не могу не сделать *что-то хорошее* для этого человека.

Речевой субъект думает о друге хорошее и хочет делать для него хорошее, даже если с ним случается что-то плохое. Друг – это тот, с кем он хочет часто разговаривать и говорить что угодно, не боясь, что случится что-то плохое, тот, кому он скажет, о чем думает и почему, и что чувствует. Своего рода «второе я».

Все отличия связаны с открытостью пространства общения для высказывания своих желаний, чувств, отношения, оценок.

Сопоставление концептов «мой друг» и «my friend», описанных на семантическом языке, разработанном А. Вежбицкой, позволяет разобраться, например, в отличиях коммуникативного поведения русских студентов в американской среде, описанных Г.В. Елизаровой [Елизарова 2005]. С этим материалом обучающиеся работают самостоятельно: зна-

комятся с наблюдениями американских преподавателей за поведением русских в аудитории на занятиях, реакцией на определенные ситуации, особенностями владения английским языком. Кроме того, обучающиеся фиксируют, что именно в замечаниях и оценках преподавателей отражает их позицию взаимодействия как носителей американской культуры.

Тот же метод выбирается для сопоставления значений интернациональных слов, как в выражении «*колонизация Россией Сибири*», в значениях слов *демократия, государство, ценности* и др.

Задание 6.2. Исследование структуры текста.

Студентам предлагается перевести на русский язык французский текст-обращение к читателю нового издания сборника тестов по иностранным языкам (Из вступления к книге тестов для поступающих в Высшие коммерческие школы).

Vous l'avez plébiscitée depuis 3 ans. Voici donc l'édition 1993 des Annales des concours "nouvelle mouture" pour lesquelles nous avons été heureux de pouvoir collaborer cette année avec l'ESLSCA et l'ISC. Cet outil complète parfaitement la panoplie de ceux que la revue Espace Prépas offre, mois après mois, aux préparateurs des grandes écoles de commerce. En particulier pour les corrigés de l'ensemble des épreuves de mathématiques 1993 que nous vous présentons dans le n.38 et le numéro hors série qui l'a suivi, premières livraisons de l'année dont nous espérons qu'elle sera pour vous celle où vous serez intégré.<sup>18</sup>

Затем сравниваются исходный текст и полученный перевод на предмет сохранности субъектной структуры исходного текста. В ходе исследования было обнаружено, что во французском тексте предпочтение отдается такой организации предложения, при которой место синтаксического субъекта (подлежащего) занято семантическим субъектом (деятелем, агенсом). Число субъектов в тексте ограничено в силу стремления к стяженности синтаксических групп и единству синтаксического субъекта. Таким образом, внимание собеседника не рассеивается и кон-

---

<sup>18</sup> Эту книгу ждали три года. И вот она издана в 1993 году в виде *Анналов* конкурса нового поколения, в создании которой приняли активное участие также Свободная Высшая школа прикладных экономических наук и Высший Институт Коммерции. Она является хорошим дополнением к текстам, публикуемым ежемесячно журналом «Эспас Препас» и предназначенным для подготовительных классов Высших школ коммерции. В частности, в № 38 и внеочередном выпуске помещены ответы на зачетные задания по математике 1993 года, первые в этом году. Пусть он будет успешным для всех, кто собирается поступать!



центрируется вокруг двух-трех семантических субъектов [Гак 1986]. В русском тексте присутствие рассказчика не будет столь очевидным в силу доминирования безличных или неопределенно-личных конструкций.

В субъектной структуре французского текста присутствуют участники ситуации (вы–читатели и мы–авторы), в русском тексте субъект – это книга и ее содержание.

Написание текста на иностранном языке в соответствии с Ты-ориентацией взаимодействия в иноязычной среде следует четкой схеме: описание ситуации, предъявление ее в виде связного текста (имеющего предикативное оформление), включение модальных элементов в созданный текст (описание своего проекта).

Конструирование текста / текстопорождение в Ты-культуре:

1) Контекстуализация: описание ситуации – Кто? Какое событие? Где? Когда? (введение адресата в ситуацию).

2) Предицирование (соотнесение речевых высказываний с объективной реальностью) – приписывание участникам ситуации их места/участия в ситуации. Выстраивание линейки предложений – линеаризация происходящего в ситуации. Здесь выбирается первоначальная точка описания/предицирования, например, место и т.д. Выбирается тип текста – нарративный или дескриптивный (по воле речевого субъекта). В соответствии с выбором типа текста используется набор глагольных времен, ориентированных (дескриптивный) или нет (нарратив) на момент речи.

3) Обогащение модализациями, внесение модального содержания (акт коммуникации, обмена, включение автора в процесс коммуникации).

В Ты-культуре коммуникация не сразу разворачивается, открывается постепенно. Она мыслится как обмен, а не личное дело каждого. В Я-культуре для коммуникации дверь открывается сразу же. Входи, если хочешь. А если не хочешь? Твое дело, я всё равно выскажусь, как будто ты тоже принимаешь участие.

Задание 6.3. В ходе занятий исследуется употребление глагольных времен в иноязычном тексте и роль, которую играет введение момента речи в обеспечение включенности собеседника в речевое взаимодействие [Ворожцова 2007, с. 161–166]. Магистранты проводили такое исследование для художественных текстов А. Кронина, Дж. Остин, А. Кристи.

Задание 6.4. Такое же исследование проводилось в отношении роли определенного и неопределенного артикля в иноязычном тексте: как артикль обеспечивает включенность собеседника в речевое взаимодействие [Там же, с. 166–173].

#### Задание 6.5. Исследование текстов устного общения

Студенты проводили исследование текстов устного общения на русском и английском языке, а также изучали тексты устного общения в учебниках французского языка русских авторов. Как присутствует предметное содержание сообщения, в котором отражается фрагмент объективной реальности? В чем проявляется коммуникативное содержание сообщения?

Они установили, что русский текст изобилует средствами выражения модальности и предикатами состояния (*хочется, надо, надо бы, не плохо бы, гневаться, волновать, негодовать*). Можно говорить о доминировании самовыражения субъекта в русском тексте. Хотя сам субъект гораздо реже появляется в позиции активного деятеля или субъекта состояния (*не спится, нездоровится, мне хочется, спасибо вам, ему стыдно, нам скучно, мне думается*), чем во французском тексте (Вежицкая 1997: 44). Он как бы спрятан, хотя все, что сообщается, пронизано его присутствием. В русском тексте открыто проявлены оценки и отношение говорящего субъекта к другому и к предмету сообщения.

Иное соотношение во французском и английском текстах. Субъект действия и состояния практически всегда занимает позицию синтаксического субъекта, но его оценки, суждения и воздействие спрятаны за предметным планом сообщения. Так, в разговоре соседей по дому, встретившихся у входа и обменивающихся несколькими репликами, в том числе о сыне-подростке их общего соседа по этажу: «Patrick apprend à jouer de la guitare! – Hein? – Oui, oui. Je l'ai entendu en jouer cette nuit. – Hum...». Понятно, что громкая и неумелая игра подростка на гитаре в поздний час вряд ли понравилась соседу.

В тексте устного общения используются грамматические средства, дающие собеседнику опоры в ситуации, позволяющие ему четко установить рамки коммуникации. Прежде всего, это употребление определенных темпоральных форм (времен плана настоящего времени), опреде-

ленного и неопределенного артикля, интонационные контуры. То же в английском.

В учебных текстах устного общения русские авторы пользуются в значительной степени дискурсивными стратегиями русской речи: мало информации, много оценок и эмоций.

Задание 6.6. Перевод речевых фрагментов, где употреблены многозначные слова, с родного языка на иностранный.

Обучающийся сталкивается с трудностью подбора эквивалентов, что позволяет обратиться к обнаружению механизмов номинации предметов, процессов и явлений в разных языках.

Задание 6.7. Анализ содержания речевых сообщений (контент-анализ).

Контент-анализ текстов на РЯ для определения, в чем проявляется Я-ориентация диалогического взаимодействия в анализируемом тексте. Для работы используются тексты, в которых речь идет о ситуациях более-менее известных большинству обучающихся. Так, для нашей аудитории использовались тексты, повествующие о М.Т. Калашникове или П.И. Чайковском.

Контент-анализ текста про Калашникова (начало приводится ниже) выявляет превалирование модальных компонентов содержания над предметным содержанием.

Текст («Комсомольская правда», 10.11.2009)

Михаил Калашников: «Я горжусь своей семьей, а они гордятся мной!»

*10 ноября легендарный конструктор отметил 90-летие.*

*10 ноября у Михаила Тимофеевича Калашникова, конструктора-оружейника, которого знают в более чем 55 странах мира, 90-летний юбилей.*

*Многие из фактов его биографии и истории создания легендарного автомата известны каждому жителю нашей республики и почти всем жителям страны.*

*«Праздновать с семьей будем на даче».*

*– Программа юбилейных мероприятий очень насыщена, – рассказывает Михаил Тимофеевич. – Даже отметить юбилей с родственниками найти время сложновато. Сами знаете, мои дети уже сами дедушки и бабушки (улыбается – прим. авт.)! Но я все равно жду их всех.*

*Ко дню рождения своего знаменитого родственника придут его племянники и племянницы со своими детьми из Курьи, Нижнего Тагила. Приедет из Москвы дочь Михаила Тимофеевича Неля. Они примут участие во*

*всех мероприятиях, но близко общаться с ними будет мало времени. Поэтому конструктор и его жена решили всех собрать вместе на даче через пару-тройку дней после торжеств...*

Предметный план содержания речевого сообщения: Михаил Тимофеевич Калашников, конструктор-оружейник, 90 лет, дается два его высказывания, дочь Неля из Москвы, Курья, Нижний Тагил, 10 ноября 2009 г.

Модальное содержание: оценки (легендарный конструктор, легендарный автомат, насыщенная программа, торжества), суждения (отметил 90-летие, его знают в более чем 55 странах мира, многие из фактов... известны каждому жителю... и почти всем жителям...; ко дню рождения приедут..., приедет... они примут участие во всех мероприятиях, близко общаться с ними будет мало времени, поэтому...), отношение (знаменитый родственник, торжества, я горжусь...).

В статье мало ситуативных опор, но в обсуждении студенты добавляют, что они знают о жизни и деятельности героя этого текста, чтобы сделать содержание текста более предметным, вывести в Ты–ориентированное содержание. Отсюда задание: написать текст «Калашников» в Ты-позиции взаимодействия.

Пример текста про М.Т. Калашникова, где расширен предметный план содержания

*Во вторник, 10 ноября, легендарный конструктор стрелкового автоматического оружия отметил свое 90-летие. Президент страны Дмитрий Медведев и премьер-министр Владимир Путин публично в торжественной обстановке поздравили юбиляра в Кремле и вручили Михаилу Тимофеевичу высшую государственную награду – золотую звезду Героя России. А уже 11 ноября он вернулся в Ижевск, где его поздравили известные промышленники, политики, послы других стран в Национальном театре Удмуртии.*

*Единственным из последователей конструктора в семье стал его сын Виктор, который создал несколько видов легкого оружия для внутренних войск МВД и милиции. Кстати, буквально за несколько дней до юбилея Виктор и коллектив ОАО «Концерн «Ижмаш», на котором он работает, получили премию имени Михаила Тимофеевича Калашникова за разработку пистолета-пулемета «Витязь-СН»...*

Контент-анализ текстов на иностранном языке: учебный текст «Mountain climbers rescued by text message», 240 слов, новостной, источник не указан.

Предметный план: 2 человека – Rachel Ketsey, 34 года, Jeremy Colensoo, 33 года, в горах в Швейцарии, метель, ветер. 2 м снега, ночь в горах, есть мобильник, Rachel послала другу в Лондон смс, через 4 часа друг АС получил в Лондоне сообщение, нашел номер телефона полиции в Швейцарии, позвонил в полицию, послали вертолет, не полетел из-за погоды; полиция позвонила туристам и предупредила, что вылетит утром.

На 240 слов высокая информационная плотность.

Анализ содержания параллельных текстов (оригинала и его перевода на другой язык).

При сопоставлении оригинального текста на ИЯ с его переводом на русский язык обучающийся сразу же сталкивается с добавлением модальных элементов, как это проиллюстрировано в одной из наших работ на примере перевода одной фразы: *L'ordre familial ne fait que traduire que le Père n'est pas le géniteur, et que la Mère reste contaminer la femme pour le petit d'homme; le reste s'ensuit.* – Устройство семьи *всего-навсего* (усиление для не ... que) обнаруживает ту истину, что отец – это *вовсе* (настаивание) не биологический производитель, а женщина так и остается для *мужичонки* (пейоративное для «ребенок») заражена Матерью; *всё* (обобщение) остальное *просто* (отношение к сообщению) отсюда следует.

Внесено во фразу из 15 полнозначных слов пять модальных элементов.

### **Сопоставительный анализ содержания разноязычных текстов**

Выше в предыдущей главе был приведен контент-анализ текста на русском языке «Нимфа» и текста на английском языке «The house that Jack built» (с. 101). Было обнаружено, что предметный план русского текста содержит около **30 квантов**, модальный план – **11–120 квантов**. Модальное содержание значительно преобладает, доминирующая модальность – эмоции юноши от встречи с девушкой. Это иллюстрирует Я-позицию диалогического взаимодействия. В английском тексте всего 20 квантов предметности, модальное содержание содержит 1 квант. Однако автор этого исследования скорректировал свои данные, учтя, что в тексте обнаруживаются повторы, выражающие нарастание силы эмоций, что требует интонационного усиления, а это является средством выражения модальных значений в любом языке. Тогда получается сле-

дующий результат: предметный план – **20 квантов**, модальный план – **44 квантов**.

Тем не менее, соотношение предметного и модального содержания в русском художественном тексте и художественном тексте на английском языке – 30/110–120 и 20/44 – иллюстрирует значительное доминирование модального плана в первом тексте, что подтверждает его Я-ориентацию во взаимодействии.

Еще один пример того, как дискурсивный анализ позволил выявить культурные расхождения на материале двух стихотворений, русского («Безглагольность» К. Бальмонта) и французского («Correspondances» Ш. Бодлера)

Correspondances

La Nature est un temple où de vivants piliers  
Laissent parfois sortir de confuses paroles.  
L'homme y passe à travers la forêt de symboles  
Qui l'observent avec des regards familiers.

Comme de longs échos qui de loin se confondent  
Dans une ténébreuse et profonde unité,  
Vaste comme la nuit et comme la clarté,  
Les parfums, les couleurs et les sons se répondent.

Il est des parfums frais, comme des chairs d'enfants,  
Doux comme les hautbois, verts comme les prairies,  
Et d'autres, corrompus, riches et triomphants,

Ayant l'expansion des choses infinies,  
Comme l'ambre, le musc, le benjoun et l'ensens,  
qui chantent les transports de l'esprit et des sens.

### **Дискурсивный анализ стихотворения Ш. Бодлера «Correspondances».**

Ситуация, описываемая в стихотворении, включает в себя в качестве участников природу и человека (la nature, l'homme). Природа сообщает (laisse sortir о том, что в ней происходит: она звучит (de longs échos se confondent, les sons), окрашивается в разные цвета (les couleurs), исто-

чает запахи (les parfums). Это происходит постоянно в природе (est, se confondent, se répondent, passe, chantent).

Субъекты общения: автор и слушатель.

Содержание речевого сообщения: в предметном плане **событие восприятия** (человек чувствует запахи, слышит звуки, видит цвета, человек думает, оценивает, воображает), в модально-коммуникативной рамке **суждения**: природа – храм с колоннами (La Nature est un temple où de vivants piliers...); человек там проходит (L'homme y passe); за ним наблюдают символы (les symboles l'observent); его окружает много символов (la forêt de symboles); они ему знакомы (ils l'observent avec des regards familiers); запахи, цвета и звуки отвечают друг другу (Les parfums, les couleurs et les sons se répondent); противопоставление одних запахов другим (Il est des parfums frais... d'autres, corrompus, riches et triomphants); запахи, цвета и звуки распространены в бесконечности (ils ont l'expansion des choses infinies), они возвещают мощь мысли и чувств (ils chantent les transports de l'esprit et des sens); **ментальные образы**: колонны издают речи (de vivants piliers laissent parfois sortir de confuses paroles), символы наблюдают за человеком (ils l'observent); сравнения с далекими эхо, которые накладываются друг на друга (comme de longs échos qui de loin se confondent), образуют единство (dans une ténébreuse et profonde unité); сравнение распространенности в бесконечности с янтарем, мускатом, бензоем и ладаном (l'expansion des choses infinies, comme l'ambre, le musc, le benjoui et l'ensens); **оценки**: речи едва различимые (confuses paroles), символов много, целый лес (la forêt de symboles); единство огромное (profonde unité), просторное, как ночь и свет (vaste comme la nuit et la clarté); свежесть запахов, как пахнет от детей (comme la chair d'enfants), нежность, как звук гобоя (doux comme les haubois), зелень, как на лугах (verts comme les prairies); единство скрытое в сумерках и глубине (ténébreuse et profonde unité); огромное (vaste); запахи свежие (frais), нежные (doux), зеленые (verts), развратные (corrompus), насыщенные (riches), торжествующие (triumphants).

В содержании стихотворения Correspondances доминирует **рефлексия**: суждения, ментальные образы, оценочные суждения.

## **Безглагольность**

Есть в русской природе усталая нежность,  
Безмолвная боль затаенной печали,  
Безвыходность горя, безгласность, безбрежность,  
Холодная высь, уходящие дали.

Приди на рассвете на склон косогора,-  
Над зябкой рекою дымится прохлада,  
Чернеет громада застывшего бора,  
И сердцу так больно, и сердце не радо.

Недвижный камыш. Не трепещет осока.  
Глубокая тишь. Безглагольность покоя.  
Луга убегают далёко-далёко.  
Во всем утомленье – глухое, немое.

Войди на закате, как в свежие волны,  
В прохладную глушь деревенского сада,-  
Деревья так сумрачно-странно-безмолвны,  
И сердцу так грустно, и сердце не радо.

Как будто душа о желанном просила,  
И сделали ей незаслуженно больно.  
И сердце простило, но сердце застыло,  
И плачет, и плачет, и плачет неволью.

## **Дискурсивный анализ стихотворения К.Бальмонта «Безглагольность».**

Ситуация, описываемая в стихотворении, включает в себя в качестве участников природу (русская природа, косогор, река, бор, камыш, осина, осока, луга, деревенский сад, деревья), автора.

Событие стихотворения: **прогулка** по косогору, деревенскому саду, у реки, переданная через восприятие: вижу над рекой дым; черный цвет бора; вижу неподвижный камыш, не трепещет осина, слышу тишь, ощущаю покой, вижу луга

Субъекты общения: автор и слушатель.

Содержание речевого сообщения: в предметном плане обозначены места (*русская природа, косогор, река, бор, камыш, осина, осока, луга,*



*деревенский сад, деревья*), в модально-коммуникативной рамке **суждения**: есть усталая нежность в русской природе, боль печали, горе, она безгласна, безбрежна, уходит в высь и в даль, дымится прохлада; застывший бор, зябкая река, недвижный камыш, не трепещет осока, покой, луга убегают, во всем утомленье, войти, как в свежие волны, деревья безмолвны, душа просила, как будто просила, просила о желанном, сделали больно, сердце простило, сердце застыло, но застыло, сердце плачет, плачет невольно; **о чем суждения**: о переживаниях, испытываемых автором: нежность, усталость, боль, печаль, горе, холод, фатальность (*уходящие дали, безбрежность, безмолвие, безгласность*), покой, утомленье, душе сделали больно, сердце простило, сердце застыло, сердце плачет, плачет невольно; **оценки**: усталая нежность, безмолвная боль, затаенная печаль, безвыходное горе, природа безгласна, безбрежна, высь холодная, громада бора, зябкая река, глубокая тишь, безглагольность покоя, далеко-далеко, утомленье глухое, немое, волны свежие, глушь прохладная, деревья сумрачно-странно безмолвны, так грустно, незаслуженно больно, плачет, плачет, плачет; оцениваются **чувства**; **коммуникация**: приглашения слушателю *Приди на рассвете на склон косогора; войди на закате в сад*; **переживания**: и сердцу больно, сердце не радо, И сердцу грустно, и сердце не радо, больно, плачет, застыло.

Модальное содержание в стихотворении «Безглагольность» превагирует, в нем доминируют **ощущения, переживания и чувства**.

Дискурсивный анализ этих стихотворений достаточно наглядно показывает разницу в культурной ориентации речевого взаимодействия в русском и французском языках – иррациональное и эмоциональное в русской культуре и рациональное во французской [Ворожцова 2007, с. 99–100].

Позиционный анализ текстов (с позиции диалогического взаимодействия в культуре) четко проявляет культурные различия. Корней Чуковский, замечательный советский литератор, был известен как переводчик с английского языка. В его биографии, написанной И. Лукьяновой, приводятся его оценка стихов Уолта Уитмена, которого он любил как поэта, и их переводов К. Бальмонтом. Он отмечал, что стихи Уитмена отличались жесткостью и физиологичностью, чего не было в переводах Бальмонта. То же он говорил про Шелли.

Задание 6.8. Сопоставление текстов на РЯ и ИЯ с точки зрения механизмов, обеспечивающих связность каждого из текстов – зацепление, постоянство темы, особенности сочетания этих двух способов.

Все эти задания можно объединить в единое целое позиционного анализа текстов с целью выявления доминанты культурной направленности текста: Я–позиция или Ты–позиции речевого взаимодействия. Метод позиционного анализа позволил бы выявить для того или иного языка преобладающий тип диалогического взаимодействия в данном культурном пространстве.

#### **4.4.5. Технология оценивания работы студента магистратуры по дисциплине**

Для определения уровня сформированности компетенции(й) предлагаются следующие критерии оценки ответа на зачете, творческой работы: соответствие описания определенной дискурсивной практики на неродном языке структуре дискурсивной практики:

описание ситуации общения,

указание на речевых субъектов общения (интенция, опыт, социопсихологические особенности),

содержание речевого сообщения в его предметном и модальном планах, композиционные характеристики, отбор средств,

соответствие позиции диалогического взаимодействия в культуре.

Основная технология оценки уровня сформированности компетенции(й): **Портфолио студента магистратуры** – комплекс индивидуальных учебных достижений, который содержит решение практических задач по работе с текстами, эссе по прочитанным трудам, мультимедийные презентации по проблемам дисциплины.

Освоение материала курса «Культура общения в речевом взаимодействии» дается не очень просто. Слишком сильны стереотипы обучения через слова, грамматику и перевод, в то время как представлениям о коммуникации как балансе интересов, а значит, знаниям и пониманию того, что ожидает собеседник от взаимодействия, нужно время, чтобы укорениться в представлениях.

Но выгоды от смены направленности в коммуникации и ориентация на собеседника значительны; происходит погружение в речевую среду ИЯ благодаря использованию средств, нацеленных на заботу о собеседнике: адекватное ситуации коммуникации употребление глагольных времен, артиклей, проникновение в то, как строится текст в Ты–позиции, интонационное оформление сообщения и др. А всё это вместе складывается в умение общаться и сотрудничать с инокультурным сообществом.

## Глава 5. Научная работа как проектная деятельность по работе с иноязычными ресурсами

Магистерская программа «Иноязычные речевые практики в профессиональной коммуникации» имеет практико-ориентированный характер в силу того, что предметом освоения служат иноязычные речевые практики. В изучении дисциплин большое место занимают деятельностные технологии обучения, опирающиеся на субъектность обучающегося и его самостоятельность.

Исследовательская работа является сердцевинной магистерской программы, объектом ее становятся иноязычные ресурсы и методология работы с ними: поиск информации и ознакомление с материалом (чтение, слушание), переработка информации (интеллектуальная работа), создание на основе нового других текстов (говорение, письменная речь).

Практики, предусмотренные учебным планом (научно-исследовательская, производственная, педагогическая, преддипломная), предлагают разные сферы для исследований. Научно-исследовательская практика обращена к исследованию разноязычных дискурсивных практик в поле интереса обучающихся. Производственная практика нацелена на пилотное исследование по выбранной проектной теме. В течение педагогической практики магистранты проводят занятия по выбранному ими иностранному языку в рамках деятельностного обучения.

Выше речь шла о выборе темы исследования и проведении пилотного исследования, начиная со второго семестра. Эта тема, как правило, определяется как тема научно-исследовательской работы для диссертационного исследования. Но не всегда. Главное, что в ходе пилотного исследования магистрант овладевает методиками исследования текстового материала, следуя своим вопросам при работе с ним и вопросам, возникающим при обсуждении темы, результатов пилотного исследования, хода диссертационного исследования. Обучающиеся постоянно выступают с сообщениями на занятиях и конференциях. Обсуждается, на каком материале делается работа, разбирается методология обработки текстов, устройство самих текстов сообщения, приводятся примеры из речевого опыта слушателей. Идет живое общение.

## **5.1. Диссертационные работы: аннотации и результаты исследования**

Поверхностной истине противостоит ложь,  
глубокой – другая истина,  
такая же глубокая.  
(Нильс Бор)

В данном параграфе речь пойдет о выпускных квалификационных работах магистрантов с немного непривычным, но звонким словом «диссертация». На самом деле, это те самые исследования, которые возникли из проектных идей по запросу «А зачем мне нужны другие языки?» Как было уже сказано, путь к исследованию был непростой, да и вопрос оказался непустяковым.

В проведенных исследованиях осуществился реальный, свой собственный интерес к увиденному, пережитому, наблюдаемому, что ищет ответа, требует своего разрешения.

Айгуль Я. прожила 6 месяцев в Голландии и в своем непосредственном проживании прочувствовала, насколько отличаются голландцы и русские. Захотелось собрать материал самих голландцев: что они думают об иностранцах, живущих в их стране. Так появился проект «Портрет мигранта в голландском публицистическом дискурсе (на материале голландской прессы на голландском и английском языках)», погрузивший исследователя в чтение соответствующих информационных ресурсов на английском, голландском и русском языках.

Любовь М., по образованию специалист в области физкультуры и спорта, часто выезжает в Германию, хорошо владеет немецким языком. Помогает мужу в его бизнесе в России, воспитывает дочь. С одной стороны, хотелось бы изучить деловую документацию, чтобы помогать мужу в его работе, но с другой, ей интересна глубинная психология – как понимать других людей и, прежде всего, детей. Она откликнулась на предложение издательского дома освоить перевод статей из области психоанализа. Это вывело исследователя на изучение перевода как дискурсивной практики. Так родилась выпускная работа «Перевод как дискурсивная практика (на материале немецких текстов по психоанализу

и их переводов на русский язык)» в рамках совместного проекта с ООО Издательский дом «Эрго».

Алексей Ч., любитель американских фильмов, обратил внимание на то, как по-разному делаются аннотации к фильмам на языке оригинала и при переводе. Проект «Анализ аннотаций к американским фильмам и их переводов на русский и испанский языки».

Екатерина К., социально активный человек, ей многое интересно, было сложно на чем-то остановиться. В конце концов, интерес к музыкальным событиям международного уровня и желание изучить музыкальную конъюнктуру конкурсов взяли верх над другими темами исследования. Обратилась к текстам песен, исполняемых на Евровидении, их содержанию в репертуаре испаноязычных исполнителей песен на английском языке. Защитила выпускную квалификационную работу на тему «Дискурсивный анализ иноязычного контента текстов популярной эстрады (на материале испанского и английского языков)».

Интерес Карины Ш. определился сразу: изучение рецептов яблочного десерта американской кухни шести южных штатов США. Был огромный материал: несколько тысяч рецептов. Однако во время стажировки в университете г. Хельсинки (Финляндия) в рамках двухстороннего соглашения о студенческом обмене между Хельсинским Университетом и УдГУ тема исследования изменилась, неизменной осталась область интереса. Было проведено исследование по теме «Концепт «Русская кухня» в зарубежном гастрономическом дискурсе».

К тому моменту, когда вся магистрантская жизнь сосредоточивается вокруг слова «диссертация», основная часть исследования проведена, несколько раз подвергнута общественной экспертизе и обсуждена. Остается задать теоретические рамки, хотя и они уже более-менее очерчены. И вот кажется без пяти минут победителю, что всего-то и делов – текст написать. Успеется – сладится! Но ожидают его «текстовые страдания». О победах и страданиях и снова победах дальнейшее изложение.

### **5.1.1. Свидетельство коллеги Е.В. Тарабаевой**

Обучающиеся связывают тему своего диссертационного исследования с тем, что их интересует в профессиональном или личном плане,

с лингвистическими знаниями или лингводидактикой. У магистрантов, как правило, нет проблемы с трудоустройством, они уже имеют рабочие места, и не все стремятся их поменять после окончания магистратуры.

**Формирование коммуникативной компетенции на примере создания летней школы для абитуриентов, студентов-нефтяников, бакалавров** (рук. Е.В. Тарабаева).

Для кого-то было важным осуществить проект, как, например, провести летнюю школу для будущих и настоящих студентов-нефтяников, бакалавров Института нефти и газа УдГУ. Целью данной школы было ознакомить будущих студентов или уже являющихся студентами вуза с основами нефтяного дела на профессионально ориентированном английском языке. В школу приглашались все желающие, в том числе и из-за рубежа. Автору данного успешно осуществленного проекта необходимо было учесть все условия, касающиеся методов и форм обучения не только иноязычной профессиональной коммуникации по нефтяной тематике, но и других дисциплин. Необходимо было продумать вопросы, касающиеся проживания и досуга обучающихся, финансовые тонкости, согласовать всё с руководством университета (школа должна была функционировать на базе университета), с руководством Института нефти и газа, осуществить набор преподавателей для данной школы. Таким образом, это был масштабный проект, организатору которого необходимо было учитывать основы теории дискурса и свои профессиональные знания. С этой задачей автор справился превосходно.

Для других это была исследовательская работа. Так, например, одно из исследований осуществлялось человеком, которого искренне волнуют вопросы заботы, лечения, сохранения, содержания братьев наших меньших, сострадания к ним. Автор этой работы, столкнувшись с информацией об использовании животных для целей фармацевтической промышленности, поставила себе целью изучить информационные ресурсы зоозащитников на русском, английском и испанском языках, сравнить их содержание и структуру и создать свой зоозащитный сайт на русском языке, учитывая положительный зарубежный опыт. Магистрант серьезно изучил теорию дискурса, особенности текстов зоозащитных организаций. Полученные результаты, несомненно, можно использовать для того, чтобы призвать к ответственности нерадивых хо-

заяв, обратить внимание общественных деятелей к данной проблеме, принять соответствующие законы, так как эта проблема в нашем обществе существует до сих пор и решается она очень часто негуманно по отношению к животным.

### **5.1.2. Лингвистические и экстралингвистические аспекты перевода американских сериалов (на примере перевода сериала «The Following») (рук. Л.А. Юшкова)**

Автор диссертации – специалист с инженерным образованием, молодой человек, окончивший технический университет. Интерес к американским сериалам связан, скорее всего, с его личным мотивом, потребностью испытать себя в новой для него деятельности. Он хорошо знает американскую кинопродукцию. Однажды он встретился с сайтом, приглашающим поучаствовать в переводе сериала, ему неизвестного. В переводе принимала участие целая команда переводчиков-фрилансеров. Работа увлекла.

Дискурсивный анализ текстов перевода позволил выстроить контекст сценариев сериала, обозначил участников, их социальные роли и речевые характеристики. Автор анализировал также выбор вариантов перевода, который команда осуществляла, обозначил переводческие проблемы. Составил глоссарий данной социальной сферы. Увидел, насколько важно для переводчика владение разными регистрами коммуникации.

### **5.1.3. Дискурсивные особенности научных грантовых заявок (рук. В.М. Громова)**

Данное исследование было проведено одним из ведущих специалистов университета по биотехнологиям в ходе работы с методологией освоения иноязычных практик. Автор исследования провела изучение ситуаций, связанных с принятием грантовых заявок, места в них грантодателей и реальных грантополучателей в зависимости от страны и организации – грантодателей, увязав с требованиями к заявителям. Большое



место в исследовании было уделено устройству тех видов текстов на иностранном языке, которые необходимы при подаче заявки, что потребовало от исследователя выявить различия, обусловленные особенностями коммуникации в культурах сообществ заявителя и иноязычной среды.

#### **5.1.4. Свидетельство коллеги И.Ю. Русановой**

Как научный руководитель диссертационных работ студентов из Ирака, хочу отметить, прежде всего, что они оба, преподаватели английского языка в Ираке, безусловно, имели опыт написания научных статей, тезисов к докладам на конференции у себя на родине на арабском или английском языках. С самого начала их волновал язык написания диссертации. И они очень переживали, что, обучаясь в России, им придется писать магистерскую диссертацию на русском языке.

В итоге переговоров с руководством университета получилось так, что им разрешили писать магистерскую диссертацию на английском языке (для отчета по программе в посольство), но с условием, что защита будет проводиться на русском. В итоге магистранты из Ирака сделали два варианта магистерской диссертации: один для защиты в России, а другой для предъявления в посольстве и организации, которая направила их на обучение в нашу страну. Второй вариант отличался наличием дополнительных частей, таких как аннотация (на английском и арабском языке) и посвящение.

Сложности возникла в самом начале. Во-первых, магистранты ожидали от руководителя четко прописанный проект с первого же дня обучения в магистратуре, т.е. конкретный план действий, вплоть до названия и количества глав, параграфов, количества страниц, списка литературы. Для руководителя главным было сориентировать студента во всем многообразии изучаемого явления, направить его исследовательский интерес в то или иное русло, исходя из его потребностей, запросов и интересов. Вопросы о названии, структуре и количестве страниц были второстепенными. Ведь при выполнении магистерской диссертации магистранты должны показать свою способность и умение профессионально излагать специальную информацию, научно аргументировать и защищать свою точку зрения. Когда студенты осознали,

что магистерская диссертация – это самостоятельное исследование, являющееся итогом научно-исследовательской работы, которая демонстрирует их собственный уровень овладения теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками, стало намного проще.

Во-вторых, они стали разрабатывать теоретическую часть диссертации, оставив исследовательскую на потом. Доводы руководителя, что правильнее в магистерском исследовании двигаться от практической части к теоретической, набирать эмпирический материал, провести его предварительный анализ и уже тогда обратиться к теоретическим основам проделанного исследования, не сразу возымели должный эффект.

Одна из работ была посвящена лингвистическому анализу коммерческой рекламы на английском, русском и арабском языках. Материалом послужили рекламные объявления туристического характера, которые исследовались с позиций языковых единиц плана выражения (фонетика, лексика, синтаксис, стилистика и грамматика). Автору пришлось проработать различные разделы науки о языке.

Для него оказалось достаточно сложным анализировать примеры на родном арабском языке. Проблема, по его мнению, заключалась в том, что он никогда не обращал внимания на структуру рекламного текста и лингвистические способы передачи тех или иных значений. Теперь же он получил возможность поработать с родным языком и сопоставить структурно разные языки, почувствовал и увидел, как по-разному выражаются значения, по-новому взглянул на свой язык. При систематизации и классификации примеров на русском языке магистрант обращался за помощью и советом к руководителю, так как далеко не все явления ему удавалось увидеть и проинтерпретировать.

В результате получилась очень добротная работа, в которой были не только описаны и сопоставлены языковые особенности туристической рекламы в трех языках, но и выделены прагматически ориентированные языковые единицы, дана характеристика туристической рекламе с точки зрения ее функциональных особенностей.

Магистрант позже признал, что теперь он сможет сам написать любую рекламу, а уж сделать туристическую рекламу не составит труда, а самое главное – он возьмет на вооружение те лингвистические приемы, которые наиболее эффективны. Он также указал на то, что арабская

реклама более прямолинейна и слишком информативна, что в ней не хватает легкости и игры слов, как в рекламе на русском или английском языках.

Тема другой работы была «Исследование речевых актов в выступлениях Путина и Обамы». На вопрос руководителя, почему именно Путин и Обама, а не кто-то другой, то студент ответил, что это выдающиеся политики современности, лидеры и очень влиятельные люди, к которым прислушиваются на мировой политической арене, а Путина очень уважают в арабском мире. В своем исследовании магистрант поставил перед собой целый ряд вопросов:

What is the historical background to the theory of speech act?

What is Political speech? and its types?

What is the speech act theory ? and its types?

Where do these speech acts occur in the text?

How are they performed?

How is language used for revealing the hidden ideologies and political intentions in Putin and Obama's Public political speeches?

What is the role of language in achieving political goals in Putin and Obama's Public political speeches?

Он подробно изучил теоретические положения теории речевых актов, исследовал типы политических речей, их характеристики. Перед магистрантом встала сложная проблема выбора речей для исследования. И у американского, и у российского президентов было достаточное количество выступлений, но сильно отличался их контекст и сценарий. Иностранцу это было не всегда ясно и очевидно, поэтому студенту пришлось познакомиться с политическими традициями проведения и организации выборов в нашей стране, понять технологию выступлений президента.

Ему удалось провести лингвистический анализ речей Путина и Обамы, рассмотреть использование ими средств выразительности.

Для работы над теоретической частью студентам приходилось проводить поиск, чтение, отбор, переработку информации по теме исследования, реферирование научной литературы по теме исследования, составление развернутой библиографии и вебlioграфии. Поскольку студенты – выходцы с арабского Востока, не европейцы, по просьбе ру-

ководителя они осветили теоретические вопросы не только с точки зрения европейских и американских исследователей, но и современных арабских исследователей и тем самым включили в обсуждение менее известные для российских ученых арабские источники.

Основной вид работы со студентами над диссертацией – это, безусловно, консультирование. Консультирование было индивидуальным и коллективным, в форме встреч и онлайн консультаций (на завершающем этапе подготовки работы к защите с использованием сервисов платформы Гугл). Консультации-обсуждения проходили и в мини-группах с товарищами по академической группе.

Интересная деталь: продуктивность консультаций зависела от того, сыт ли или еще не очень голоден магистрант-мусульманин. Руководитель остро прочувствовал бесполезность консультаций в середине дня, когда в мае-июне при завершении работы над диссертацией иракские студенты держали пост Рамадан. И консультации нужно было проводить или утром, или поздно вечером в дистанционном режиме онлайн.

Предзащита и защита магистерской диссертации проходили на русском языке, поэтому студентом пришлось поработать над переводом основных частей исследования на русский язык, а также подготовиться к устному выступлению и ответам на вопросы. Это было для них весьма непросто, научная терминология часто выражена длинными словами, что трудно для арабского произношения. И им пришлось долго учиться проговаривать и отчитывать те или иные слова и термины. Арабские студенты справились успешно с поставленными задачами, выступили успешно и смогли ответить на все вопросы.

### **5.1.5. Диссертационное исследование на тему «Методика овладения чтением художественной литературы на русском языке как иностранном» (И.Б. Ворожцова)**

Магистрант Ч. из Китая приехал в Россию за полгода до поступления в магистратуру. До приезда Ч. русским языком не занимался, в школе учил английский, сначала с неохотой, потом в подростковом

возрасте с упорством. Он стал изучать РЯ на курсах в университете, поступать в магистратуру по данной специальности ему посоветовала руководитель Центра международного образования. Ч. окончил в Китае вуз негуманитарного профиля, что-то связанное с лесоводством, но по специальности работать не стал. И вот он начинает учиться лингвистическим премудростям – и они, и жизнь в России для него совсем не понятны. Разговорным языком он овладел и успешно пользовался в повседневном общении, но мало что знал из происходящего вокруг.

Вот тогда ему было предложено подумать над идеей окунуться в чтение художественной литературы на русском языке, чтобы узнать больше, чем живет Россия, что за люди ее населяют, в какие истории они попадают, в каких местах живут. Он подумал и согласился.

Проблема исследования заключалась в разработке технологии овладения чтением художественной литературы на РКИ студента-иностранца с уровнем владения А2 в течение ограниченного времени.

Цель исследования – овладеть практикой чтения художественной литературы на русском языке и пронаблюдать за процессом освоения речевых практик при овладении чтением.

Обучение чтению художественной литературы на русском языке как иностранном на курсах русского языка заключается в основном в чтении отрывков из произведений знаменитых писателей на продвинутом уровне изучения русского языка. Но специально обучение чтению художественных произведений не предусмотрено программами. Трудности, которые испытывает иностранный студент при чтении художественных текстов, большие: владение речевой практикой бытового общения, приобретенной на занятиях и проживанием в общежитии, запас слов недостаточный, трудности в понимании значений слов, в изучении разных грамматических явлений, отсутствие чувства языка. Они еще более усугубляются, когда для чтения предлагается материал русской классической литературы. В России учащиеся, для кого русский язык – родной, практически не справляются с чтением классических художественных текстов, а уж иностранцы тем более. И уж лучше погружаться в знакомство с ним на современном материале.

Основная гипотеза данного исследования состояла в том, что художественный текст – это знакомство с миром, говорящим на другом языке, приобретение знаний о нем.

Студент приступил к чтению по авторской технологии И.Б. Ворожцовой. Она состоит в постепенном погружении в чтение художественного произведения через все виды речевой деятельности: говорение, слушание, чтение и письмо – в условиях педагогического сопровождения автором технологии его образовательной деятельности. По мере овладения чтением Ч. вырабатывал свои способы работать с содержанием.

В диссертации описывается опыт овладения чтением художественной литературы на русском языке в рамках деятельностного обучения иностранному языку.

Материалом исследования послужили художественные и информационные тексты, интервью:

рассказы современных писателей («Легенды и мифы Лаврового переулка» Григория Остера);

роман детективного жанра «Не верь, не бойся, не проси или «машина смерти» С. Устинова;

роман «Патологии» Захара Прилепина;

детские стихи Корнея Чуковского «Мойдодыр», «Путаница»;

тексты о писателях, местах действия, географии России, образе жизни людей, проживающих в России, событиях и др. на различных сайтах;

интервью Захара Прилепина с известными людьми на телеканале Царьград «Чай с Захаром» – Кареном Шахназаровым (директором киноконцерна «Мосфильм»), Иваном Охлобыстиным (актером, сценаристом, режиссером).

Работа обучающегося состояла в постепенном вхождении в деятельность чтения художественного произведения, в ознакомлении с информационными ресурсами, слушании, обсуждении содержания прочитанного, нахождении интересующей исследователя информации, оформлении ее в виде текстов. Накапливались знания об авторах художественного произведения, персонажах, событиях, культуре страны, отдельных местах. Поисковая деятельность обучающегося позволяла узнать, кто они, как их зовут, сколько им лет, чем они занимаются, где живут, какова история их жизни, какие отношения между ними, о ситуации в жизни, увидеть, услышать в восприятии читателя, что происходит.

Например, знания о событиях произведения Захара Прилепина «Патологии» в изложении Ч.: Главный герой романа – спецназовец, воюющий в Чечне. Взвод спецназа из российского городка Святой Спас приезжает в командировку в Грозный. Спецназовцев 80 человек, командир Семёныч, замкомвзвода Язва, взводный Шея. Так их зовут подчиненные. Проезжают сквозь разрушенный скучный город и селятся на окраине, в бывшей школе, теперь заброшенной и заминированной. Превращают школу в крепость и начинают отсчитывать дни командировки. Несут дозоры, ночью – ползком, их вяло обстреливают. Сонно тянутся первые дни без происшествий и серьезной опасности. Ребята веселятся, шутят друг над другом, тайком нарушают режим, попивая спиртное, – и не перестают бояться. Страх охватывает всех, некоторые его не скрывают, большинство – выщучивают; страхом обусловлены поступки и взаимоотношения солдат.

Главное при овладении чтением – освоить содержание, быть в ситуации повествования, следить за развитием сюжета, эмоционально сопереживать героям, событиям. Создание тематического словаря позволяло быть в рамках ситуации, знать, о ком идет речь, что происходит, где и когда. Тематический словарь дополнялся единицами тезауруса ситуации. На этой основе составлялись досье на персонажей, разрабатывался речевой материал, описывалась последовательность событий, изучались информационные тексты, связанные с описанными в произведении событиями.

### ***Результаты исследовательской работы, как об этом говорит Ч.:***

Познакомился с русскими писателями: Захар Прилепин, Григорий Остер, Устинов Сергей, Корней Чуковский.

Познакомился с их произведениями. Прочитал роман З. Прилепина «Патологии», 2 главы из романа детективного жанра С. Устинова «Не верь, не бойся, не проси или «машина смерти», детские стихи К. Чуковского «Мойдодыр», «Путаница», современный рассказ Г. Остера «Мягкая посадка». Это самый главный результат.

В ходе чтения узнал много о России, о жизни людей.

Познакомившись с географией, а также с событиями, которые происходят в России, съездил в Крым, побывал в городах Ялта, Севастополь.

Создал тематический словарь текстов.

Научился находить информацию о сюжете произведения и систематизировать в таблице.

В ходе овладения чтением удалось переключиться с чтения слов на чтение текста, где я опирался на свой опыт, на то, что я знаю о жизни.

В романе много для меня было неизвестного, но обсуждение событий, жизни людей с собеседниками – преподавателем, друзьями, другими людьми – помогло мне понять, что происходит.

Я понял, что могу читать книги русских писателей. Чтобы овладеть чтением, нужно читать, разговаривать о том, что читаешь, узнавать про то, о чем автор рассказывает!

В конце работы Ч. описал свои впечатления читателя и опыт обучающегося чтению художественной литературы. Ниже приводятся два фрагмента из диссертации Ч. в его собственном исполнении.

Впечатления читателя Ч.

Егор Ташевский – самый главный герой романа, он бесконечно одинокий человек, у него нет близкого, родного человека. После войны у него есть трёхлетний приёмный сын. У него есть отец Степан, но за шесть лет Егору так ни разу и не пришло в голову, что он обожает отца. Даша – его самая любимая девушка, была до войны. Она тоже любила Егора, но по-моему не сердцем. Она первая прекрасная бывшая любовь для Егора. Тетя Аня – жена дяди Павла, соседа Егора. Говорят, она очень помогала отцу Егора, когда он был малышом. Ему иногда кажется, что она любила его отца. Дедушка Егора Сергей испытывал слишком большое отвращение к матери Егора и к Егору относился равнодушно, но без злобы. Он много охотился, но Егора с собой на охоту никогда не брал.

У Егора была собака Дэзи. Она нежно-синего окраса, в чёрных пятнах, с легкомысленным хвостом, с вислыми ушами спаниеля. Но цвета детства обманчивы. Так что остановимся на том, что она была очаровательна.

Как иностранец, особенно который только учился русскому языку 3 года, прочитал роман почти за год, потому что во-первых я ленился,



во-вторых в романе есть много жаргонов и сленгов, это для меня сложно было читать вначале, но по мере добавления русских слов и обилие жизненных опытов, легче понимал роман. В течение чтения я узнал русскую историю, особенно про чеченскую войну. Честно раньше даже не знал про чеченскую войну, потому что в Китае современная российская история никому не известна, мы больше знаем советскую историю, поэтому современные русские фильмы, песни, книги, культура не популярны в Китае до сих пор. Я хотел найти информацию про Захара Прилепина на китайском языке, к сожалению, не получилось. Через роман я понимал ощущения солдат, когда они приехали в Грозный и видели разрушенный город, трупы, спросили у себя «зачем приехал» и говорили про Бога и смерть, я тоже чувствовал пессимизм и страх солдат. В романе не только война, но и любовь героя, но его любовь просто драма, особенно когда читал часть, в которой написано, что девушка героя предавала его и ей даже всё равно, я удивлялся и гневался, почему так получилось? Когда первый раз читал «Патологии», вообще не понимал значение про «Патологии», после чтения и разъяснения Ирины Борисовны я наконец понимал, что война – это патология. «Патологии» такой роман действительно показал мне жестокости войны, особенно посмотрел фильм «Чистилище», такое ощущение сильнее. По моему мнению, автор хочет через такой роман сказать нам о жестокости войны и берегите мирную жизнь, но во время войны у каждого есть долг, чтобы защитить свою родину.

Опыт обучения чтению Ч.

В начале чтения очень медленно читал, потому что в романе много сленгов и жаргонов, много слов не знал, но после первого чтения я читаю теперь второй раз, уже лучше. От романа я получил следующий опыт:

1. Увеличение слов.

Когда первый раз начинал читать роман, с помощью словаря даже было трудно, прочитал страницу за 50 минут, потому что я хотел понимать значение каждого слова, но так ещё сложно для меня, много слов неправильно перевёл словарь, например, «гранату», первый раз я нашел значение в словаре, там объяснил это фрукт, я сомневался в этом разъяснении, зачем солдаты кидают фрукты врагам? Хорошо, что Ирина Бори-

совна объяснила меня правильное значение, это «граната», а нет «гранат». Благодаря помощи Ирины Борисовны, я быстрее и легче запомнил слова, когда мы обсуждали текст, я встречал новые слова, она объяснила меня рисунками и объясняла состав слова, чтобы помогать мне понимать лучше и запомнить легче.

#### 2. Воспитывать чувство языка при чтении.

Чувство языка тоже играет главную роль в чтении, потому что в течение чтения надо понимать по контексту, например: «Отец Егора, очень важная фигура в жизни Егора, он его бесконечно любит», когда я первый раз читал эту фразу, не понимал, кто «он» именно, Егор или его отец? Потом мой сосед объяснил меня «он» именно его отец, поэтому чувство языка очень важно, особенно для иностранных студентов, только больше читать, легче понимать тексты.

#### 3. Говорить с друзьями, с преподавателями про книгу.

После чтения мы должны уяснить что-то о книге, зачем автор сочинял такую книгу? Что он хотел показать читателям в книге? Как понимать мысли автора? Только мы решим такие вопросы, то есть поймём книгу, конечно иностранные студенты сами не смогут решить, поэтому должны обсуждать с друзьями и преподавателями, они могут давать нам советы, которые помогают нам лучше понимать, например Ирина Борисовна объяснила мне, что такое «хрущевки», как отряд продвигает, как и во что дети играют в детском саду и др. Мой сосед посоветовал мне посмотреть фильм «Чистилище», и почему Россия проиграла в первой чеченской войне. После обсуждения, я лучше понимал книгу.

#### 4. Упорствовать в чтении.

Как нам известно, начинать всегда трудно, чтение тоже. Когда я начинал читать «Патологии», вообще не мог понимать что написано, даже при переводе, но через год после чтения, снова стал читать, замечал, что много слов вдруг понимаю, что происходит в книге между персонажами, какие отношения были и так далее. По-моему, самая хорошая методика чтения для иностранных студентов читать повторно, до понимания, хотя это глупая методика, но полезная.

Основным произведением, проработанным Ч., был роман современного писателя (по его выбору) З. Прилепина «Патологии», который он прочитал дважды: в первый раз при работе с романом, второй – как

зрелый читатель. Он принял участие во встрече с писателем, которая состоялась в марте 2017 г. в г. Ижевске. Выступил на двух научных конференциях с сообщениями о промежуточных этапах своего исследования. На конференции 2017 г. его сообщение отмечено дипломом как лучшее.

На что особенно обратили внимание преподаватели, его товарищи по группе, сотрудники управления по работе с иностранцами – это на то, что заметно повысился уровень владения диссертантом разнообразными речевыми практиками на русском языке: понимания на слух, говорения, написания текстов. Это, несомненно, связано с выполнением данного исследования, потребовавшего от его автора включенности в обсуждение прочитанного, ознакомления с разнообразными материалами по культуре России, повседневной жизни ее граждан, осмысления и сбора материала. С обсуждения событий, историй из жизни начиналось всякий раз занятие с руководителем. Затрагивались какие-то стороны жизни, реалии, он обращался к интернет-ресурсам, читал соответствующие материалы, смотрел видео, мультики, слушал аудиоресурсы. Создавалась разнообразная речевая среда – и шло постепенное знакомство с глубинной жизнью России. В эту речевую среду вливались рассказы Ч. о Китае, его детстве, семье. Речь обрела уверенность. Нельзя не отметить удивительную работоспособность Ч., его упорство, трудолюбие, как это отмечает, описывая студентов-китайцев, в своей диссертации Д.А. Мезенцева [2015].

#### **5.1.6. Диссертационная работа на тему «Перевод манги как дискурсивной практики (на материале английского, русского, китайского и японского языков)»**

Манга – это японский комикс, двухцветный. Все иллюстрации в манге черно-белые, в цвете печатается лишь обложка. В рисунке делаются акценты на глазах героев, обозначаются звуковые эффекты, а также графически подчёркиваются движения в кадре. Читается манга справа налево – таково японское письмо – и представлена в форме диалогов из коротких фраз. Это особый вид творчества, который совмещает в себе создание двух типов текста – художественного и литературного.

Исследовательская работа возникла из практического опыта перевода манги его автором, из потребности осмыслить этот культурный феномен, где речевая практика встречается с художественной в переплетении культурных контекстов. Переводческий интерес заключается в передаче особенностей культуры, выраженных в этих двух типах текста, для русского читателя. Исследователю потребовалось обратиться к данным трех языков и культур – английского, японского и китайского, чтобы выстроить мир, переданный в тексте манги, что и определило обращение к дискурсивному анализу. Деятельность по переводу манги изучается в работе как дискурсивная практика.

Материалом для работы послужила историческая манга автора Сэгавы Масаки «The Eye of The dog Juuzo», к жанрам которой относятся боевик, сверхъестественное, фэнтези.

Ситуации, в которых действуют персонажи, населены духами, демонами, что побудило исследователя обратиться к японской демонологии, чтобы понять функции, которые несет в себе тот или иной мифический персонаж. Проработав множество статей и источников, как на русском, так и иностранных языках (английском, японском, китайском), переводчик составил перечень демонов двух видов<sup>19</sup>: ёкаи – демоны или духи, группирующиеся по месту своего обитания, определяющего их внешний вид и характерные особенности поведения, например, *gassoon-priest* – монах-тануки (монах, поклоняющийся духу тануки); *fox* – ёкай в лисьем облике (как правило, у них несколько хвостов); *Kotengu* Та-

---

<sup>19</sup> Информационные ресурсы по демонологии, проработанные исследователем:  
[http://svitk.ru/004\\_book\\_book/1b/159\\_sadokova-demonu\\_imeni\\_ne\\_nazivai.php](http://svitk.ru/004_book_book/1b/159_sadokova-demonu_imeni_ne_nazivai.php)  
<http://kawaiikillers.ucoz.ru/forum/11-9-1>  
<http://edo-tokyo.livejournal.com/400536.html>  
<http://www.animation.net/forums/showthread.php?t=243037>  
<http://www.urbandictionary.com/define.php?term=shinigami>  
<http://www.youscribe.com/catalogue/tous/art-musique-et-cinema/autres/legendes-contes-demons-japonais-428378>  
<http://www.asianart.com/articles/rubin/>  
<http://www.moderntokyotimes.com/2013/10/13/japanese-folklore-and-art-oni-demons-the-world-of-jigoku-hell-and-yoshitaki/>  
<http://www.mythicalcreaturesguide.com/page/Japanese+Mythology>  
<http://www.onmarkproductions.com/html/buddhism.shtml>  
<http://www.japan-talk.com/jt/new/the-complete-guide-to-Japanese-monsters-demons-and-ghosts>  
[http://www.sarudama.com/japanese\\_folklore/](http://www.sarudama.com/japanese_folklore/)  
Modern Japanese literature in translation: a bibliography  
<http://lib.rus.ec/b/416942/read>  
<http://mith.ru/alb/lib/japan/history9.htm>  
<http://www.bibliotekar.ru/japan/>  
<http://leit.ru/modules.php?name=Pages&pa=showpage&pid=1395>  
<http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/187652>

tarouta – тэнгу (горный дух) по имени Татарута; Shinigami – Синигами или шинигами (дух); Inugami – Инугами (дух дикой собаки, вселяющийся в тело человека), и юрэй – призраки и привидения.

Анализ ситуации как первый этап дискурсивного анализа позволил выделить основное событие в манге, определить основных действующих лиц, место и время событий, действия персонажей. В целом это давало свободу в вероятностном прогнозировании развития ситуации. На следующем этапе был сделан контент-анализ текста, включающего реплики, изображения и звуковые эффекты, т.е. выявлены предметный и модальный планы содержания.

Предметный план описывал персонажей – это представители японского демониария, исторические личности – самураи, семья Кайна и колдуны, – их портреты и действия; пространство событий – горы Сихоро и Курама, поместье семьи Кайна, леса, водоемы и лесные дороги.

Модальный план был в большей степени представлен через художественные средства. Чем тон насыщеннее, а изображение крупнее, тем значительнее происходящее событие или же тем сильнее отображаются чувства персонажа. Адресат, рассматривая внешность героев, прорисовку мест, наблюдая за изменением тона в изображении, размером шрифта, наличием восклицательных знаков и других сигналов, тем самым на основе собственного опыта считывает чувства, формирует оценку и суждения, перекодирует полученную информацию в определенный образ.

Всё это нашло отражение в переводе. Автор отмечает трудности при передаче текста с японского языка на английский и затем с английского на русский:

- перевод имен собственных, он потребовал обращения к японскому тексту;

- культ вежливости японцев, проявляющийся в системе именных суффиксов, иллюстрирующих отношение к человеку и позволяющих проследить взаимоотношения героев;

- фольклорная и эпическая составляющие (манга показывает смешение буддизма и синтоизма, в полной мере представляя японский демониарий, его отражение в легендах и мифах и интерпретации автора).

Также проблемой при переводе оказалась «нестыковка» смысла, переданного американскими переводчиками манги с японского языка.

В таких случаях приходилось обращаться к языку оригинала, искать смысл не только в японских иероглифах, но и в китайских, если дело касалось буддийских явлений, например, таких как «Книга Луны».

Вывод из исследования: перевод манги как дискурсивной практики позволяет максимально внедриться в культуру языка оригинала, передать его ценности и особенности таким образом, что будет понятно для носителей языка перевода.

### 5.1.7. Другие работы

Диссертационное исследование на тему: «**Портрет мигранта в голландском публицистическом дискурсе** (на материале голландской прессы на голландском и английском языках)».

Иноязычные ресурсы для выполнения исследования: новостные сайты DutchNews.nl [<http://www.dutchnews.nl>]; Dutchdailynews.nl [<http://www.Dutchdailynews.com>]; iamexpat.nl [<http://www.iamexpat.nl>]; статистические данные по Голландии <http://statline.cbs.nl> CBS (Statistics Netherlands); национальные издания: DeVolkskrant, deTelegraaf, Algemeen Dagblad, Trouw, NRC Handelsblad; книги: Teun A. Van Dijk «Stories and racism», Greg Shapiro «How to be Orange».

Диссертационное исследование на тему «**Дискурсивный анализ иноязычного контента текстов популярной эстрады**».

Предметом исследования в данной работе являются тексты песен на английском языке испаноязычных исполнителей – Шакиры, Энрике Иглесиаса, Дженнифер Лопес, Рики Мартина. Особенно заинтересовало автора исследования то, что песни авторские, тексты написаны самими исполнителями. Они на английском вроде бы языке, но с многочисленными вставками на испанском. Получается своего рода двуязычный текст.

Цель исследования: Изучение содержания текстов песен, написанных на английском языке, иностранном для авторов, в рамках дискурсивного подхода.

Получены **значимые результаты** в понимании содержательной стороны песен массовой культуры, сочиненных и исполняемых на английском языке, неродном для авторов. Так, обнаружилось доминирование

модального содержания, которое усилено на счет вставок на испанском языке, родном для авторов.

Предметное содержание представлено скудно: Sippin' on Corona / They saw yoir girlfriend looking for me with a rifle.

Превалирует модальное содержание: суждения (Mi gente scream and shout it, it's getting louder, louder), поддержание общения (Asi se puede amor./Que pasa J.Lo?), оценки и оценочные суждения (Yo soy rabiosa, Bonita, This perfection, Chica caliente, Crazy (Loca), Cariño), выражение чувств (I got so much love; Oh I miss you; Asi, estoy dispuesta a todo amor; I love you , I feel so el presidente; But your love's only mine, boy; I have a feeling inside; te siento, te siento, desde antes de nacer; una mi amor), побуждение (Reading the sings of my body; Don't you see, Atracao ahí, Be careful amigo, Dance or die; no fighting; senorita, feel the conga; Mira en Barranquilla se baila asi; Baila en la calle de noche, baila en la calle de dia; let's begin; Bailamos; Asi se puede amor; Move your body, Dance for your papi), отношения (it's all good, and it's fine by me; Amigo; Ay, papi; but you like it).

Тексты песен объединяют в себе черты английского и испанского языков spanglish. Испанское влияние ощущается в лексике, где оно служит для создания юмористического, комического, иронического, гротескного эффекта: solo, si, adios, amigo, buenos días и т. д., а также многочисленные ложные испанизмы.

В работе были использованы информационные ресурсы: [http://www.amalgama-lab.com/songs/l/las\\_ketchup/](http://www.amalgama-lab.com/songs/l/las_ketchup/) и <http://en.lyrsense.com/shakira>.

**Лингводидактическое сопровождение обучения иноязычным речевым практикам с использованием аудиокниг** (на материале английского языка).

**Предметом исследования** является педагогическое сопровождение речевых практик студентов при использовании аудиокниг в процессе обучения аудированию и чтению иноязычных текстов.

Цель исследования – разработка содержания обучения и технологий сопровождения обучения иноязычным речевым практикам обучающихся неязыковых специальностей вуза на основе аудиокниг. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе филиала «Удмуртского

государственного университета» в городе Воткинске, в группах студентов 2 курса направления «Менеджмент» и «Экономика».

К диагностическим процедурам относились: беседа на тему «Аудиокнига как современный способ изучения английского языка»; диагностика уровня владения языком по компетенциям ЕЯП.

29% обучающихся имели опыт использования аудиокниг на иностранном языке; преобладающий уровень владения языком по компетенциям – А2 (80% обучающихся).

После проведения экспериментального обучения было установлено: уровень владения аудированием – В1; появился интерес к прослушиванию аудиокниг на иностранном языке; активизировалось общение на английском языке; повысилась самооценка.

Актуальность связана с необходимостью обеспечить процесс иноязычной подготовки студентов технологиями обучения речевым практикам, что находится в поле интересов исследователя. Новизна предпринятого исследования состоит как в предмете исследования, так и в обращении к информационным ресурсам и в апробации нового типа педагогической деятельности – педагогического сопровождения.

Получены значимые результаты в развитии у студентов двух важных речевых компетенций – умения понимать на слух и умения понимать письменные художественные тексты. Не менее важным представляется опыт, который приобрела автор в освоении новых образовательных подходов.

В заключении хотелось бы отметить разнообразие исследовательской тематики, что неизменно поддерживало высокий интерес при обсуждениях в группе и на научных мероприятиях. Но что особенно было непривычно – это неподдельное внимание экспертных групп при аттестации.

## **5.2. Проблемы обучающихся в исследовательской работе**

Путь к исследовательской работе довольно причудлив.

На первом этапе это чистое потребление: пришел в Интернет-«супермаркет», набрал чего-то, что попало на глаза, и изложил в порядке поступления или пересказал в произвольном порядке. Обычно со-



бираются суждения, с которыми обучающийся согласен и может их аргументировать, либо те, что поразили воображение, и он может ими удивить других, т.е. вызвать их отношение. В этом случае очень полезно позадавать вопросы на понимание предъявляемых суждений, определение вводимых понятий.

На следующем этапе преобладает компиляторство (уровень дилетантства): исследователь очерчивает границы области научного поиска и туда помещает разные сведения. В этот момент важно определиться с выбором иноязычных ресурсов, изучить их авторитетность и убедиться в достаточности предлагаемого материала для исследования

И только на третьем этапе, когда есть материал, который может ответить на вопросы поиска, начинается собственно исследовательская работа, в результате которой можно увидеть закономерности, подвергнуть его систематизации. И тогда есть что предъявить другим.

Речь пойдет о трех основных проблемах в исследовательской работе обучающегося:

Определение валидности ресурса, источника информации.

Владение методологией исследования материала.

Создание научных текстов.

Первая проблема, таким образом, понять, насколько тому или иному ресурсу можно доверять, какова степень его авторитетности. Народ доверчив по отношению к любому источнику информации, как недавно абсолютно доверял средствам массовой коммуникации. Умение быть избирательным по отношению к источниками нарабатывается обучающимися в процессе изучения дисциплин учебного плана и в ходе практической работы с информационными ресурсами.

### **5.2.1. Методология исследования**

Другая проблема связана с методологией исследовательской работы. Неслучайно в магистерской программе предусмотрен целый ряд лингвистических дисциплин по методам исследования языкового и речевого материала. В последние двадцать лет именно в этой области высшего образования наука понесла значительные потери. Мы наблюдаем в анализе материала стремление притянуть за уши желаемые результаты,

не считаясь с фактами, т.е. «как сказал интернет»: воспользоваться готовыми решениями, сделать любые выводы, несмотря на сопротивление материала. В математике есть простой ход, который окорачивает такого бездумного исследователя: суждение неверно, если существует хотя бы один пример (факт), который ему противоречит. Чем ближе к сегодняшнему дню, тем меньше веса придается фактам. Видимо, такое положение дел сказалось и на отношении к объективности ученого.

И, как следствие, наблюдается отказ от проведения строгих процедур исследования, требующих зачастую значительных усилий со стороны исследователя. Легче заимствовать суждения у кого-то, сослаться на него и многих других – и получается, что вроде так и есть. Научный текст превращается во вторичный документ, а не в работу, где описываются результаты собственных открытий исследователя.

В такую западню попадают обучающиеся, и от них требуется все больше мужества искать свою исследовательскую правду. Как говорят они сами, думать – это трудно. Так, научный руководитель, выслушав сообщение магистранта о проведенной работе по анализу переводов названий фильмов на иностранные языки, обращает его внимание на поспешность выводов, в то время как анализ и не проведен. И предлагает ему посмотреть, как устроены названия, например, есть названия, где речь идет о персонажах. Они обозначены в названиях фильма-оригинала через профессию (aviator), через имя собственное неизвестных людей (Jackie and Ryan), имя собственное известных людей (Noah), имя, обозначающее место происхождения персонажа (The Martian), название персонажа по произошедшему с ним случаю (The Revenant) и т.п. Каждое из этих названий потребовало от переводчика своего способа перевода: использование интернационализма (aviador, авиатор), транскрипция имени (Noé, Ной), традиционно принятый способ передачи (Sherlock Holmes, Шерлок Холмс), перевод через замену (El renacido, Выживший) и т.д. Это и есть задача исследователя: увидеть, какой способ использован, показать количественное выражение для каждого из способов перевода, проверить на новом материале. Это и будут выводы исследователя.

Высока приверженность обучающихся к главному способу изложения любого материала в виде пересказа, т.е. к сохранению линейности

прочитанного или услышанного текста: сначала автор сказал, потом он описал и т.д. В мультимедийную презентацию включаются сканы фрагментов текста, которые даже не переформулированы, а просто зачитываются выступающим. Сам факт выступления позволяет в ходе обсуждения отойти от схемы пересказа благодаря вопросам, комментированию фактов: каков Ваш личный вклад в создание текста презентации? Какова логика изложения материала в комментируемой работе? Какова методика исследования той или иной характеристики предмета исследования? Что в этой работе важно? Поначалу на вопросы реакция недоумения. Зачем эти вопросы? Пересказал текст – радуйтесь! Сами отвечайте на свои вопросы. Затем начинается работа по осмыслению материала.

Многие задания, представленные в предыдущих главах, нацелены на уход от линейности любого текста, на переформатирование речевого материала, что в итоге дает ощущение свободы от средств выражения содержания, освобождает путь к самому содержанию. Например, помогает понять, что в словообразовании отражена дистанция между речевыми субъектами, что есть язык описания семантики формантов и он учитывает три стороны коммуникации: выражение чувств, выражение социальных отношений, выражение личных отношений.

Обязательно отмечаются плюсы сообщения (автор произвел отбор и распределение материала для сообщения, учел предложение говорить ясно и четко; умеет читать текст на слайдах и др.). А с недочетами начинается работа. Среди них, например, анонимность использованного материала – отсутствие ссылок на заимствованные суждения, факты, выводы, не выявлена и не показана методика исследования, отсутствие наблюдений как автора работы, так и автора сообщения.

Есть проблема систематизации полученных данных, выделения тех сведений, которые имеют особую значимость для данного исследования, то есть важно уметь не пересказывать ход исследования, а показывать полученные результаты, ранжируя их по определенным критериям. Увидеть главное и подчинить ему второстепенное.

Главное – это смыслы, содержание речевых сообщений. Именно на него нацелено восприятие речевого субъекта. И он выстраивает смысловой образ сообщения в его целостности. Это происходит до осознания. Сознание опирается на этот образ и ищет целостности. Ему

не следует мешать, заставляя вычленять слова, переводить их. Сознание работает, прежде всего, с категориальными значениями. Местоимение? Значит, оно указывает на определенное лицо/ определенные лица или предметы, явления, события. Глагольное время? Для русского языка это будет отнесенность к моменту действительности – одновременность, предшествование или следование по отношению к этому моменту. Для западноевропейских языков глагольное время задает в первую очередь для воспринимающего субъекта тип текстовой деятельности – нарратив или устное общение [Падучева 1996]. В терминах Э. Бенвениста – рассказ (*récit*) или дискурс (*discours* ‘устная речь’) [Бенвенист 1974; Chiss et al. 1998]. И делает это в соответствии с тем, какова исходная точка сообщения – момент речи (устная речь) или просто какой-то момент на оси времени (нарратив). А уже затем воспринимается отнесенность к выбранному моменту. По сути, значение глагольного времени управляет вниманием собеседника, задает ситуативные опоры содержательной стороны высказывания, как о том говорится в параграфе 4.4.

## **5.2.2. Создание научных текстов**

В ходе обучения магистранту необходимо создавать речевые сообщения для устной коммуникации – доклад / сообщение на семинаре, конференции – и для письменной коммуникации – тексты мультимедийной презентации, тезисы и статьи для публикации и текст диссертации.

Обучающиеся осваивают создание текстов устного сообщения, научной статьи по заданной структуре: автор материала, что о нем известно, проблема исследования, материал исследования, использованные методы, демонстрация работы того или иного метода на материале исследования, результаты исследования. Вводится ограничение на оценки, суждения, отношение к результатам.

Сценарий овладения этими речевыми практиками тот же, что для всех других практик: от устной коммуникации к письменной. С самого начала обучения по данной программе обучающиеся постоянно выступают с устными сообщениями, к которым предъявляются требования дискурсивной практики: смоделировать ситуацию, дать предметные опоры в своем изложении, учесть интересы аудитории в данной комму-

никации и выстроить сообщение, где бы преобладал предметный план, что присуще сообщению научного и исследовательского жанра. Время выступления ограничивается: не менее 10 минут и не более 20, в зависимости от темы сообщения. Устное сообщение нацеливает на то, чтобы систематизировать материал, адресовать его данной аудитории, сосредоточиться на содержании. Поскольку сообщение делается на родном языке говорящего, это снимает речевые трудности в коммуникации. Магистранты выступали на русском, английском, испанском, китайском, арабском языках.

Сообщения касались тех тем, которые находились в поле исследования выступающего, он постоянно предъявлял свои собственные тексты, а не рефераты. Это вызывало обоюдный интерес. Автор сообщения всегда был мотивирован на то, чтобы выступить, а аудитории предлагался самый разнообразный материал, который зачастую был для слушателей совершенно новым.

Мультимедийная презентация – это, прежде всего, визуальные опоры, иллюстративный материал, сведения о предметном плане содержания сообщения, ссылки на исследования и их авторов. Таковы были требования к мультимедийной презентации, которыми выступающие постепенно овладевали. Это тоже была особая речевая практика на родном и иностранных языках.

Труднее всего давались письменные тексты. В них нужно было явным образом представить то содержание, что в устной коммуникации задавалось естественным образом самой ситуацией, додумывалось слушателями из устного сообщения, где есть интонация, жесты, мимика, контакт. Но также требовалось определить для себя и описать важные для исследования моменты, сконструировав вокруг них текст как целостный, а не как совокупность разрозненных текстов.

Типичные ошибки в создании научного текста сводятся к следующим:

Дисбаланс между теоретической (30–40 стр.) и практической (10–15 стр.) частями диссертации. Основная часть – исследовательская, ее объем – две трети всей работы.

Не описана методология исследования, а она задает структуру всей исследовательской главы.

Есть описание методики анализа материала, но в описании исследования пошаговость анализа не соблюдается, автор переходит сразу к его результатам.

По поводу наблюдаемых фактов делаются пространные суждения, о правомерности которых трудно судить, если исследователь не приводит эти факты и не разбирает их посредством аналитических процедур.

Вообще, «утаивание» конкретных данных при перечислении материала, при его описании, при составлении плана действий во всех остальных случаях – это, пожалуй, самый большой бич нашей научной литературы, изобилующей суждениями, рассуждениями и оценками. Диссертант представляет план написания диссертации, но в нем нет никакой конкретики, кроме имен автора проекта и преподавателей. В работе, представляющей переводческую деятельность автора исследования как дискурсивную практику, не дается материал перевода, т.е. перечень текстов, которые отобраны для перевода. А ведь это текст, у него есть автор, название, издательство, год публикации – исходные библиографические данные. Нет ни одного пробного перевода, чтобы можно было видеть те проблемы, которые подлежат решению.

Зато можно открыть поисковую систему в интернете, взять первое попавшееся определение, не подвергая проверке авторитетность источника, принимая тем самым этот материал как данность. Когда-то лет 40 назад было в ходу сокращение ОБС, оно употреблялось в случае сомнения в компетентности источника и расшифровывается как «одна баба сказала». Интернет здесь, конечно, не при чем, с него взятки гладки, под сомнением оказывается компетентность того, кто заимствует тексты. Его компетентность как раз подтверждается его собственными исследовательскими усилиями, на которые и можно опереться в своих выводах.

Завершая разговор о создании текстов, в данном случае научных, скажем, что это тоже речевая практика, и она дается опытным путем: надо создавать разные тексты для разных задач, распространять и обсуждать. Перефразируя известного героя из «Золотого теленка» И. Ильфа и Е. Петрова, скажем напоследок: «Пишите, Шура, пишите!»

## Заключение

Результаты овладения иноязычными речевыми практиками носят глубоко позитивный характер. Магистрантам удастся преодолеть недоверие к себе, оторваться от опыта предыдущих лет обучения и наработать новые практики. Они узнают, что изученное ранее не забыто. Оно «оживает», будучи востребованным их потребностью решить поставленные задачи. Они сами поражаются своим достижениям и открытым возможностям, а именно:

Речевые (дискурсивные) практики как содержание учебного процесса мобилизуют ресурс самого речевого субъекта, его мотивы, опыт как опору в понимании и самовыражении. Они обращены к актуализации ситуаций того фрагмента мира, в котором эти практики разворачиваются, и тем самым способствуют удержанию содержания речевых сообщений.

Они позволяют развернуться к предпочтениям в отборе элементов содержания и средств выражения, обусловленным иноязычной культурой.

За полтора года работы удастся проработать большие массивы текстов на ИЯ – устных или письменных, в зависимости от темы проекта, обрести уверенность как во владении ИЯ, умении работать с текстами, перерабатывать их, так и в решении профессиональных задач.

Попалась мне пару лет назад в руки, точнее в интернете, диссертация из истории иноязычного лингвистического образования в вузах России. Тема интересная. Правда, основное содержание мало соотносилось с современной ситуацией. Зато в заключение своей работы автор дает прогностическую модель развития иноязычного лингвистического образования в вузах России. Это ЗУН-овская модель, смысл которой выражается положениями:

1. Усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека.

2. Этот процесс включает в себя этапы: восприятие учебного материала; его осмысление, доведенное до понимания внутренних связей и противоречий; запоминание и сохранение в памяти изученного материала; применение усвоенного в практической деятельности.

3. Активная мыслительная деятельность по решению теоретических и практических учебных задач как основной этап.

4. Наивысший результат связан с соблюдением активного отношения к обучению; подачи учебного материала в определенной последовательности; демонстрации и закрепления различных приемов умственной и практической деятельности; применения знаний в учебных и профессиональных целях и т.п.

Целевым ориентиром ЗУНовской модели является приобщение студентов к новому языковому коду.

И неожиданное признание «под занавес»: «вузовская подготовка, основанная на ЗУНовской модели иноязычного лингвистического образования, не может обеспечить владение творческим уровнем (это происходит в процессе профессиональной работы)» [Дейкова 2011: 167–181].

Вот так языковое образование спустя 2500 лет ориентируется по-прежнему на Дионисия Фракийца. Не лучше ли оглядеться вокруг себя и посмотреть вперед, к чему призывает данный труд.

Не жди перемен – твори перемены!



## Список литературы

Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учебное пособие для вузов / И.С. Алексеева. – 2-е изд., стер. – М., Спб.: Академия; Филол. фак. СПбГУ, 2004. – 352 с.

Алпатов В.М. Языкознание. От Аристотеля до компьютерной лингвистики. – М.: Альпина нон-фикш, 2018. – 154 с.

Ариян М.А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация: дис. ... д-ра пед. н. / М.А. Ариян. – Нижний Новгород, 2009. – 378 с.

Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. / Часть 7. Проблемы коммуникации. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – С. 643–686.

Архипова Е.И. Иноязычная коммуникативная компетенция как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки магистров неязыковых направлений / Е.И. Архипова, Е.В. Тарабаева // Вестник Ижевского государственного технического университета. – 2015. – № 4. – С. 103–105.

Афонин С. Translation analysis: evaluation and editing. IFL, 2002.

Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // М. Бахтин. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – Спб.: Азбука, 2000. – С. 249–298.

Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974. – 446 с.

Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.

Бубер М. Два образа веры: Пер. с нем. / Под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лёзова. – М.: Республика, 1995. – 464 с.

Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997. – 416 с.

Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.

Виноградов В.В. История слов. Часть 1. сайт Института русского языка РАН <http://etymolog.ruslang.ru/vinogradov.php?id=tvortschestvo&vol=1> (дата обращения 16.01.2016).

Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка. – Л., 1929. – 188 с.

Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку / И.Б. Ворожцова. – Ижевск: Издат. дом «Удмурт. ун-т», 2000. – 342 с.

Ворожцова, И.Б. Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку: (на материале обучения фр. яз. в сред. шк.): дис. ... д-ра пед. наук / И.Б. Ворожцова. – М., 2002. – 413 с.

Ворожцова, И.Б. Семантическое поле «уважение» в обучении французскому языку как второму / И.Б. Ворожцова // Лингвистические/психолингвистические проблемы усвоения второго языка: материалы межвуз. науч. конф., 25–28 нояб. 2002 г., Пермь / Перм. гос. пед. ун-т, Перм. психолингвист. о-во. – Пермь, 2003. – С. 128–133.

Ворожцова И.Б. Концепт «уважение» в русском языке // Новая Россия: новые явления в языке и науке о языке // Материалы Всеросс. науч. конф., 14–16 апр. 2005 г., Екатеринбург, Россия / Под ред. Л.Г. Бабенко. – Екатеринбург: Изд. во Урал. ун-та, 2005. – С. 51–56.

Ворожцова И.Б. Культура общения в речевом взаимодействии. Речевой субъект на перекрестке культу: учеб. пособие для студентов вузов / И.Б. Ворожцова. – Ижевск, 2007. – 208 с.

Ворожцова И.Б. Круговорот текстуальности в речи / И.Б. Ворожцова // Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология. – 2009. – Вып. 1. – С. 3–10.

Ворожцова, И.Б. Высшее филологическое образование: какие компетенции // Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология. – 2011. – Вып. 4. – С. 178–185.

Ворожцова И.Б. Из практики работы студентов-филологов с образовательными сайтами по иностранным языкам / И.Б. Ворожцова // Иностранные языки и новые образовательные технологии: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пермь, 26–28 апр. 2011 г.) / редкол.: Л.Е. Гейхман (науч. ред.), Л.Н. Беляева, Е.В. Демидова [и др.]. – Пермь, 2011. – С. 121–125.

Ворожцова И.Б. О культурных предпочтениях в восприятии и порождении смыслового содержания речевого сообщения в диалогическом взаимодействии / Межэтническое общение: контакты и конфликты. Сборник статей / Под ред. Н.В. Уфимцевой. – М.: ИЯз РАН – МИЛ, 2012. – С. 55–66.

Ворожцова И.Б. Восприятие произведений художественной культуры: что «прочитывает» субъект восприятия? // I Международный конгресс традиционной художественной культуры: фундаментальные исследования народного искусства (26–29 ноября 2011 г. Ханты-Мансийск). – Ханты-Мансийск, 2013. – С. 172–175. – Режим доступа: <http://www.itc-congress.ru/index.php/publikatsii>.

Ворожцова И.Б. О мотивации в практике обучения иностранным языкам / И.Б. Ворожцова // Филологический класс. Научно-методический журнал. № 4(46), 2016. Екатеринбург. – С. 36–41.

Ворожцова И.Б., Ворожцова Т.Б. Лингвистическое и лингводидактическое сопровождение иноязычных речевых практик в иноязычной деятельности / И.Б. Ворожцова, Т.Б. Ворожцова / Вестник Пермского научно-исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – № 4 (14). – 2015. – С. 49–63.

Ворожцова И.Б., Урсегова Е.Б. Обучение чтению художественной литературы на русском языке как иностранном: деятельностный подход, читательские и речевые практики / И.Б. Ворожцова, Е.Б. Урсегова // Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология. – 2015. – Вып. 3. – С. 151–157.

Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; гл. ред. А.В. Запорожец. – Т. 2. – М., 1982. – С. 3–360.

Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис / В.Г. Гак. – Изд. 2-е, перераб и расшир. – М.: Высшая школа, 1986. – 260 с.

Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.

Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (Общепедагогический подход): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: Екатеринбург, 2003. – 426 с.

Гейхман Л.К., Ставцева И.В. Новые технологии в профессиональном образовании: учеб.-методич.пособ. / Л.К. Гейхман, И.В. Ставцева. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. – 112 с.

Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 398 с.

Дарнтон Р. Великое кошачье побоище и другие эпизоды из истории французской культуры. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 384 с.

Дейкова Л.А. Становление и развитие иноязычного лингвистического образования в вузах России: историко-теоретический аспект: дис... канд. пед. н. / Л.А. Дейкова. – Ульяновск, 2011. – 220 с.

Дорофеев Г.В. Математика для каждого. – М.: Аякс, 1999. – 292 с.

Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений: в трех частях. – М.: МГЛУ, СПб: Златоуст, 2001. – 16 с.

Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб: КАРО, 2005. – 352 с.

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.

Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 223 с.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Изд.Корп. «Логос», 1999. – 384 с.

Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – Моск. психол.-социальный ин-т, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

Канделье М., Ворожцова И.Б. Инновационные идеи в европейских образовательных практиках многоязычия // Педагогический родник. – № 5–6. – 2012. – С. 24–27.

Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Изд. 4-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 218 с.

Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 254 с.

Клейман Э.И. Становление учебной компетентности студента в условиях дистанционного образования: автореф. Дис. ... канд. Пед. Н. / Э.И. Клейман. – Пермь, 2007. – 26 с.

Коммуникативная методика / Журнал / НОФ «Методическая школа Пассова» / № 6, 2002. – 60 с.

Кристева Ю. Жест: практика или коммуникация? Избранные труды: Разрушение поэтики. М.: Росспэн, 2004. – С. 114–124.

Круткин В.Л. Материальность социокультурной жизни в антропологии А. Леруа-Гурана // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. Том XVIII. № 4 (81). – С. 187–199.

Лабутова И.В. Развитие общих коммуникативных умений у студентов-педагогов в условиях интенсивного обучения иностранному языку: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. – Горький, 1990. – 222 с.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. / Т.2. М.: Педагогика, 1983. – 318 с.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 226 с.

Лотман Ю.М Семиосфера. – СПб: «Искусство-СПБ», 2000. – 704 с.

Лотман Ю.М. «Договор» и «вручение себя» как архетипические модели культуры. // Ю.М. Лотман. История и типология русской культуры. – СПб: Искусство-СПБ, 2002. – С. 22–33.

Майстровская М.Т. Коцепция преемственности исторического художественного наследия // I Международный конгресс традиционной художественной культуры: фундаментальные исследования народного искусства (26–29 ноября 2011 г. Ханты-Мансийск). – Ханты-Мансийск, 2013, С. 365–369.

Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДКГ «Гнозис», 2003. – 280 с.

Маковский М.М. Большой этимологический словарь современного английского языка. – URSS, 2014.

Мезенцева Д.А. Формирование медиакомпетенции у студентов из КНР в процессе самостоятельной учебной работы с текстами англоязычных СМИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2015. – 24 с.

Овечкин В.П. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования. Монография. – Москва – Ижевск, РИЦ «Регулярная и хаотичная динамика», 2005. – 217 с.

Онтология художественной культуры Западного Приуралья / А.А. Баранов, В.Г. Болдырева, М.В. Ботя [и др.], ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»; сост. В.Б. Кошаев. – Ижевск, 2008. – 430 с.

Павлова Л.В. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязыч-

ного образования. Автореф. дис. ... д-ра пед.н. – Нижний Новгород, 2016. – 45 с.

Падучева Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.

Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. 5–11 классы // Программа образовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2000. – 172 с.

Педагогическое сопровождение образовательной деятельности младших школьников: позиция тьютора, технологии тьюторского сопровождения, подготовка тьюторов / И.Б. Ворожцова [и др.]. – Ижевск: ERGO, 2011. – 143 с. Рец. на кн.: Гейхман Л.К. Сопровождать или обучать? // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Социология. Психология. Педагогика. – 2012. – Вып. 2. – С. 97–98.

Петрова О.В. Модель предпереводного анализа текста // Методические основы подготовки переводчиков: Нижегородский опыт. Монография. Н. Новгород, 2007. – 166 с.

Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е издание, дополненное. – М.: ИИО РАО, 2007. – 234 с.

Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. Автор Н. Абрамов ([www.грамота.ru](http://www.грамота.ru)).

Современный толковый словарь русского языка Российской Академии Наук. – СПб: Норинт, 2002.

Руднев В. Морфология реальности «Исследование по философии текста». – М.: Гнозис, 1996. – 207 с.

Степанов Ю.С. Словарь. Константы русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: Пер. с англ. / Общая ред. и вступ. ст. А.Е. Кибрика. – 2-е изд. – М.: Изд. группа «Прогресс», 2001. – 656 с.

Тарабаева Е.В. Обучение профессионально ориентированному иностранному языку магистрантов неязыковых направлений [Элек-

тронный ресурс] = Teaching of foreign languages for specific purposes at non-linguistic departments for students getting their master's degrees / Е.В. Тарабаева // Гуманитарное образование и наука в техническом вуз: сб. докл. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Ижевск, 24–27 окт. 2017 г.) / отв. ред. В.А. Баранов. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ им. М.Т. Калашникова, 2017. – С. 628–631. – Режим доступа: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/16934>.

Тарабаева Е.В. Формирование познавательно-практической самостоятельности в профессиональной языковой подготовке студентов технических специальностей: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Е.В. Тарабаева, УдГУ. – Ижевск, 2005. – 239 с.

Федорова Н.Ю. Технология разработки профессионально ориентированного учебного пособия по иностранному языку для студентов гуманитарных специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2014. – 24 с.

Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М., 1990. – 304 с.

Цурцилина Н.Н. Поэтический текст как средство развития индивидуальной культуры подростка (на материале обучения французскому языку в средней школе). Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. н. / 13.00.01 и 13.01.02 / Удмуртский гос. ун-т. Ижевск, 2004. – 22 с.

Шанский Н. Краткий этимологический словарь. – М.: Просвещение, 1971.

Шиян И.Б., Белолуцкая А.К., Веракса Н.Е. и др. Модель позиционного обучения студентов. Теоретические основы и методические рекомендации. Учебно-методическое пособие / Москва, 2012. – 152 с.

Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – Под ред. И.В. Рахманова. – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

Эльконин Б.Д. Опосредование. Действие. Развитие. – Ижевск: ERGO, 2010. – 280 с.

Эльконин Б.Д. Горизонты изучения онтогенеза / Б.Д. Эльконин. – Ижевск: ERGO, 2011. – 28 с.

Ястребова Е.Б. Обеспечение преемственности в обучении ИЯам: бакалавриат – магистратура // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 14 (725). – С. 128–138.

Balsiger, C., Köhler, D.B., de Pietro, J.-F. et Perregaux, Ch. (dir). *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris: L'Harmattan, 2012.

Bronckart J.-P. *Activité langagière, textes et discours; une approche de psychologie du langage*, Paris, Nathan, 1997.

Calvet L.-J. *Pratiques des langues en France. Oui, mais de quoi parlons-nous?* // *Langage et société*. № 155. 2016. «Pratiques des langues en France. Les enquêtes statistiques» (Revue de la Fondation Maison des sciences de l'homme France). Dirigé par Josiane Boutet.

Candelier, M. (Dir.). *La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. CELV. *Janua Linguarum*, 2003.

Carette E. *Introduction de l'autonomie dans le système éducatif français: des réponses, des questions*. In: *Mélanges CRAPEL*, n. 25, 2000, pp. 185–197.

CECR, 2001: *Conseil de l'Europe C.E.*, Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, *Didier*, 2001

Chafe W. *Discourse, consciousness, and time. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. – Chicago: University of Chicago Press, 1994.

Chaîné F. *L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche* // *Education et francophonie*. Volume XL: 2, automne 2012. Pp. 69–82. <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-2-complet-Web.pdf> дата посещения 04.07.2018.

Chiss J.-L., David J., Reuter Y. *Didactique du français. Etat d'une discipline*. P.: Nathan, 1998.

Colloque «Enseignement de la littérature: approche par compétences a-t-elle un sens», Lyon, 2008/ Institut français de l'éducation [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019-approche-par-competences-a-t-elle-un-sens> (дата обращения 12.03.2011).



Defays J.-M. Enseigne-t-on mieux les langues étrangères ? // Synergies Roumanie (GERFLINT), éd. Monica Vlad, 2009, n. 4, pp. 119–126 (<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr:80/gerflint/Roumanie4/roumanie4.html>).

Defays J.-M., Delbart A.-R., Hammami S. La littérature en FLE. – Hachette, 2014.

Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe. Sous la dir. de C. Balsiger et al. – L'Harmattan, 2012.

Ferrance, E. Action research. Providence, RI: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory, Brown University. 2000. Retrieved from [http://www.lab.brown.edu/pubs/themes\\_ed/act\\_research.pdf](http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf) (дата обращения 04.12.2016).

Forlot G. Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. Université De Picardie-Jules Verne / IUFM d'Amiens, France // Les Cahiers de l'Acedle, volume 7, numéro 1, 2010, p. 97–124.

Forlot, G. (dir). L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques. Paris : L'Harmattan. – 2009.

Grin F. Pourquoi donc apprendre l'anglais ? Le point de vue des élèves // Droit et cultures, 54 / 2007, p. 75–95.

Huitt, W. Motivation to learn: An overview // Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. 2011. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html> (дата обращения 04.12.2016).

Huitt, W. The information processing approach to cognition // Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. 2003. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/infoproc.html> (дата обращения 04.12.2016).

Huitt, W., & Hummel, J. An introduction to classical (respondent) conditioning // Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. 1997. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/behavior/classend.html> (дата обращения 04.12.2016).

Khakimov E., Vorozhtsova I. Pedagogical guidance of ethno cultural speaking practices in Personality-centered Polycultural educational space (Udmurt village schools as exemplified) Language and Super-diversity: Explorations and Interrogations. June 4–7, 2013. Jyväskylä, Finland, c. 182.

Mangiante J.-M. Le français sur objectif universitaire: principes théoriques et modalités d'application. Conférence à l'Université Montaigne. 2015. <http://webtv.u-bordeaux3.fr/campus/conference-de-jean-marc-mangiante> (дата обращения 25 июня 2018 г.).

Mokros H.B. Introduction: From information and behavior to interaction and identity // *Interaction and Identity: Information and Behavior*. – Vol. 5. – London, 1996. – P. 1–22.

Nohria, N., Lawrence, P., & Wilson, E. *Driven: How human nature shapes our choices*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. (дата обращения 06.12.2016).

Pennycook, A. *Global Englishes and transcultural Flows*, Oxford: Routledge, 2007.

Phillipson, R. *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. Oxford: Routledge, 2003.

Ryan, R., & Deci, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000. 55(1), 68–78. (дата обращения 04.12.2016).

Rydén, Sofia. *Learning English as a Foreign Language as a Deaf Pupil in Sweden*. PhD Thesis, 2015, Stockholm University. URL: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-118874> (дата обращения 05.12.2016).

Seligman, M. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press, 2011 (дата обращения 04.12.2016).

Stratégie langues vivantes. Dossier de presse du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [www.education.gouv.fr/strategie-langues-vivantes](http://www.education.gouv.fr/strategie-langues-vivantes) (дата обращения 29 января 2016 г.).

Thompson, M., Grace, C., & Cohen, L. *Best friends, worst enemies: Understanding the social lives of children*. New York: Ballantine Books, 2001. (дата обращения 04.12.2016)

Tombs, Michal. *Motivation to learn: test of a model in different training contexts*. PhD Thesis, 2011, Cardiff University. URL: <http://orca.cf.ac.uk/55040/> (дата обращения 05.12.2016).

Truchot, C. *L'anglais dans le monde contemporain*. Paris: Le Robert. Truchot, C. (2008). *Europe: l'enjeu linguistique*. Paris: La Documentation française, 2009.

Thibault L.V. L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes // Education et francophonie. Volume XL: 2, automne 2012. Pp. 99–118. <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-2-complet-Web.pdf> дата посещения 04.07.2018.

Vallaud-Belkacem N. Stratégie langues vivantes. Le 22 janvier 2016. <http://www.education.gouv.fr/cid97827/strategie-langues-vivantes.html> (дата обращения 28.01.2016).

## Приложения

### Приложение 1

К теме Исследование представлений обучающихся

АНКЕТА № 1 «Владение родным языком»		ДА	НЕТ
1.	Вы могли бы почти безошибочно повторить длинную фразу на родном языке вслед за преподавателем/другим человеком?		
2.	Когда к Вам обращаются, Вы а) стараетесь понять каждое слово во фразе; б) стремитесь уловить только общий смысл фразы.		
3.	Разговаривая на родном языке, Вы сознательно припоминаете грамматические правила.		
4.	Вам часто хочется, чтобы с Вами говорили чуть медленнее.		
5.	Для овладения родным языком вполне достаточно только разговорной практики.		
6.	Иногда Вам хочется, чтобы собеседник говорил чуть громче.		
7.	Чтобы правильно говорить на родном языке, необходимо сначала выучить грамматические правила.		
8.	Вы легко понимаете родную речь на слух.		
9.	Вы легко формулируете свой ответ, отвечая на обращенный к Вам вопрос.		
10.	Общаясь на родном языке, Вы стесняетесь своих ошибок.		
11.	Вы стремитесь только к безошибочной речи на родном языке.		
12.	Вы чувствуете себя успешным в речи на родном языке.		
13.	Вы легко улавливаете языковые закономерности родного языка без специальных объяснений.		
14.	Вам трудно самому (самой) выявить языковые закономерности из звучащей речи без предварительного объяснения соответствующих правил.		

15.	Вы часто произвольно запоминаете новые слова и выражения.		
16.	В процессе общения Вы редко прибегаете к перефразированию того, что говорит собеседник в целях понимания обращенного к Вам высказывания.		
17.	Вы стараетесь запомнить новые слова на слух.		
18.	Вы стараетесь запомнить новые слова путем установления ассоциаций со знакомым словом.		
19.	Новые слова запоминаются благодаря зрительному представлению обозначаемого предмета, явления.		
20.	Для прочности запоминания новые слова хочется записать.		
21.	Образ звучащей фразы долго сохраняется в памяти.		
22.	Быстрый темп речи является помехой для полноценного понимания при общении на родном языке.		
23.	Вы легко догадываетесь о значении новых слов по контексту.		
24.	Вы стремитесь уточнить значения новых слов по словарю, не полагаясь на догадку по контексту.		
25.	Вы часто используете какие-либо приемы для запоминания новых слов и словосочетаний.		
26.	Вам не хватает знаний по грамматике.		
27.	Вам легко дается произношение на родном языке.		
28.	Вы испытываете трудности, имитируя чужое произношение.		
29.	Вы испытываете неудобство от того, что у собеседника более быстрый темп речи, чем у Вас.		
30.	Вам легче понимать чужую речь, чем говорить самому.		
31.	Опасение допустить ошибку сдерживает Ваше желание общаться на родном языке.		
32.	Вы игнорируете свои ошибки в речи на родном языке: главное – донести до собеседника свою мысль.		
33.	Вы легко понимаете обращенную к Вам устную речь на родном языке.		

34.	Вы легко выражаете свою мысль на родном языке.		
35.	Вы непроизвольно запоминаете новые слова в процессе чтения текстов.		
36.	Вы специально заучиваете новые слова.		
37.	Вам доставляет удовольствие живое общение на родном языке.		
38.	Вы получаете большее удовольствие от чтения, чем от общения.		
39.	При чтении на родном языке все Ваше внимание обращено к содержанию текста.		
40.	Вас удовлетворяет чтение художественного текста с установкой на понимание общего смысла.		
41.	Вы всегда понимаете речь собеседника на родном языке.		
42.	Вы охотно вступаете в общение с любым партнером.		
43.	Вы невольно запоминаете на слух целые фразы (или отдельные выражения).		
44.	Вас раздражает (сбивает с мысли), если собеседник исправляет допущенные Вами ошибки.		
45.	Вам хотелось бы больше говорить.		
46.	Чтобы научиться говорить на родном языке, необходимы теоретические знания родного языка.		
47.	Вы легко запоминаете слово, если видите его написанным.		
48.	Понимать речь легче, чем самому говорить.		

Анкета разработана в Методической школе Пассова [Коммуникативная методика 2002: 42–43] и адаптирована к целям нашего исследования.

Приложение 2

АНКЕТА 2 «Овладение иностранным языком»		да	пожалуй, да	пожалуй, нет	нет
1.	Вы могли бы почти безошибочно повторить длинную фразу на иностранном языке (ИЯ) вслед за преподавателем?				
2.	Когда к Вам обращается преподаватель, Вы а) стараетесь понять каждое слово в его фразе; б) стремитесь уловить только общий смысл фразы.				
3.	Разговаривая на ИЯ, Вы сознательно припоминаете грамматические правила.				
4.	Вам часто хочется, чтобы преподаватель говорил на ИЯ чуть медленнее.				
5.	Для овладения ИЯ вполне достаточно только разговорной практики на ИЯ.				
6.	Иногда Вам хочется, чтобы преподаватель говорил чуть громче.				
7.	В процессе говорения на ИЯ Вы а) формулируете свою мысль сначала на родном языке, затем переводите на иностранный, б) сразу формулируете свою мысль на ИЯ.				
8.	Чтобы научиться говорить на ИЯ, необходимо сначала выучить грамматические правила.				
9.	Вы легко понимаете иноязычную речь на слух.				

10.	Вы легко формулируете свой ответ на ИЯ, если поняли обращенный к Вам вопрос.				
11.	Общаясь на ИЯ, Вы стесняетесь своих ошибок.				
12.	С самого начала обучения Вы стремитесь только к безошибочной речи на ИЯ.				
13.	Вы чувствуете себя способным к изучению иностранного языка.				
14.	Вы легко улавливаете языковые закономерности ИЯ, встречаясь с ними только в процессе практического использования, без специальных объяснений.				
15.	Вам трудно самому (самой) выявить языковые закономерности из звучащей речи без предварительного объяснения преподавателем соответствующих правил.				
16.	На занятиях Вы часто произвольно запоминаете новые слова и выражения.				
17.	В процессе общения Вы редко прибегаете к переводу с иностранного языка на родной в целях понимания обращенного к Вам высказывания на ИЯ.				
18.	Вы стараетесь запомнить новые слова на слух.				
19.	Вы стараетесь запомнить новые слова путем установления ассоциаций со знакомым словом (родного или иностранного языка).				



20.	Новые слова запоминаются благодаря зрительному представлению обозначаемого предмета, явления.				
21.	Для прочности запоминания новые слова хочется записать.				
22.	Образ звучащей фразы долго сохраняется в памяти.				
23.	Быстрый темп речи преподавателя является помехой для полноценного понимания при общении на ИЯ.				
24.	Вы легко догадываетесь о значении новых слов по контексту.				
25.	Вы стремитесь уточнить значения новых слов по словарю, не полагаясь на догадку по контексту.				
26.	Вы часто используете какие-либо приемы для запоминания новых слов и словосочетаний на ИЯ.				
27.	Вам не хватает знаний по грамматике ИЯ.				
28.	Вам легко дается произношение на ИЯ.				
29.	Вы испытываете трудности, имитируя произношение преподавателя.				
30.	Вы испытываете неудобство от того, что у преподавателя более быстрый темп речи, чем у Вас.				
31.	Вам легче понимать иноязычную речь, чем говорить самому.				
32.	Опасение допустить ошибку сдерживает Ваше желание общаться на ИЯ.				
33.	С самого начала обучения ИЯ Вам хочется познакомиться с грамматикой.				

34.	Вы игнорируете свои ошибки в речи на ИЯ: главное – донести до собеседника свою мысль.				
35.	Вы легко понимаете обращенную к Вам устную речь на ИЯ.				
36.	Вы легко выражаете свою мысль на ИЯ (в пределах усвоенного языкового материала).				
37.	Вы непроизвольно запоминаете новые слова в процессе чтения текстов на ИЯ.				
38.	Вы специально заучиваете новые слова (при домашней подготовке).				
39.	Вам доставляет удовольствие живое общение на ИЯ.				
40.	Вы получаете большее удовольствие от чтения, чем от общения на ИЯ.				
41.	При чтении на ИЯ Вы всегда стараетесь понять текст досконально.				
42.	Вас удовлетворяет чтение художественного текста на ИЯ без словаря, с установкой на понимание общего смысла.				
43.	При изучении ИЯ необходимо иметь в руках учебник уже с первого занятия.				
44.	Вы всегда понимаете речь преподавателя на ИЯ.				
45.	Вы охотно вступаете в общение на ИЯ с любым партнером.				
46.	Вы невольно запоминаете на слух целые фразы (или отдельные выражения).				

47.	Вы регулярно выполняете все домашние задания, которые предлагает преподаватель.				
48.	Вас раздражает (сбиваете мысли), если преподаватель исправляет допущенные Вами ошибки.				
49.	Вам хотелось бы иметь больше разговорной практики на каждом занятии.				
50.	Чтобы научиться говорить на ИЯ, необходимы теоретические знания по изучаемому языку.				
51.	Вы легко запоминаете иноязычное слово, если видите его написанным.				
52.	Понимать иноязычную речь легче, чем самому говорить.				

Анкета разработана в Методической школе Пассова [Коммуникативная методика 2002: 42–43] и адаптирована к целям нашего исследования.

### АНКЕТА

социально-психологической ориентации личности в коллективе  
(Е.В. Мосейко, Е.И. Нелисова)

Лучшими партнерами по группе я считаю тех, кто ...

А – может мне помочь

Б – стремится помочь другим

В – не мешает мне работать.

Лучшими преподавателями являются те, которые ...

А – делают все возможное, чтобы я достиг успехов

Б – создают условия для того, чтобы другие мне помогли

В – создают в коллективе атмосферу, в которой все получают одинаковую помощь.

Я рад, когда мои друзья ...

А – знают больше, чем я и могут мне помочь

Б – умеют самостоятельно, не мешая другим, добиваться успехов

В – помогают другим, когда представится случай.

Больше всего мне нравится, когда в группе ...

А – некому помогать

Б – мне мешают при выполнении задачи

В – остальные слабее подготовлены, чем я.

Мне кажется, что я способен на максимум, когда ...

А – я могу получить поддержку со стороны других

Б – мне никто не мешает

В – вместе со мной выигрывает вся группа.

Мне не нравятся коллективы, в которых ...

А – каждый заинтересован в улучшении результатов всех

Б – каждый занят своим делом и не мешает другим

В – каждый человек может использовать других при решении своих задач.

Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые ...

А – создают дух соперничества между студентами

Б – не уделяют им достаточно внимания  
В – не создают условий для того, чтобы группа помогала им.  
Больше всего удовлетворения в жизни дает ...  
А – возможность работы, когда тебе никто не мешает  
Б – возможность получения информации от других людей  
В – возможность сделать полезное другим людям.  
Основная роль школы должна была бы заключаться ...  
А – в воспитании чувства долга перед другими людьми  
Б – в подготовке приспособленных к самостоятельной жизни людей  
В – в подготовке людей, умеющих извлекать помощь от общения с другими людьми.

Если перед группой стоит какая-то проблема, то я ...

А – предпочитаю решать ее вместе со всей группой

Б – предпочитаю работать самостоятельно

В – предпочитаю, чтобы другие решили эту проблему.

Лучше всего я бы учился, когда преподаватель ...

А – обращал на меня повышенное внимание

Б – создавал условия для получения мной помощи со стороны других

В – создавал условия для успехов всех моих товарищей.

Нет ничего хуже того случая, ...

А – когда ты не в состоянии самостоятельно добиться успеха

Б – когда чувствуешь себя ненужным в группе

В – когда тебе не помогают окружающие.

Больше всего я ценю ...

А – личный успех, в котором есть доля заслуги моих друзей

Б – общий успех, в котором есть и моя заслуга

В – успех, достигнутый ценой собственных усилий.

Я хотел бы ...

А – работать с теми, кто знает меньше, чем я

Б – работать с теми, кто знает столько же, сколько я

В – работать с более подготовленными, чем я.

Спасибо!

**Опросный лист**  
**«Иноязычная коммуникативная компетентность»**

Можете ли Вы увлечь своей идеей человека, разговаривая с ним только по телефону? Да. Нет.

Можете ли Вы с улыбкой избежать неприятных вопросов? Есть ли у Вас привычка не спорить, оставаясь при этом при своём мнении? Да. Нет.

Прислушиваетесь ли Вы в спорах к мнению, с которым не согласны? Да. Нет.

Часто ли Вам говорят комплименты, причем бескорыстно, от чистого сердца? Да. Нет.

Что в большей мере способствовало совершенствованию Вашей иноязычной коммуникативной компетенции (необходимое подчеркните): занятия, самостоятельная работа, чтение литературы, другое:

По каким аспектам Вы получили больше информации: по лексике, по грамматике, по произношению, по культуре страны изучаемого языка, другое:

Как Вы считаете, был ли предлагаемый учебный материал для Вас: легким, посильным, сложным, непосильным?

Что Вам больше всего запомнилось за период обучения (можете описать эпизод занятий)?

Назовите наиболее интересные задания (упражнения, тесты, проекты), выполненные Вами за период обучения?

В каких ситуациях Вам приходилось чаще всего пользоваться иностранным языком: на занятиях, в Интернете, во время общения с носителями языка в России и за рубежом, во время общения с иностранцами, на работе (телефонные звонки, встречи, переговоры и пр.), во время переписки с зарубежными друзьями, партнерами и др., при чтении художественных книг, при чтении документов.

<b>Мой уровень владения иностраннным языком</b>	Моя оценка			
Варианты ответов: <b>1</b> – свободно, <b>2</b> – хорошо, <b>3</b> – затрудняюсь, <b>4</b> – очень затрудняюсь.	1	2	3	4
Я понимаю высказывание, обращенное ко мне в ситуациях повседневного общения и произносимые моим собеседником четко, в нормальном темпе.				
Я умею следить за основным содержанием продолжительных диалогов, которые ведутся в моем присутствии; участники говорят в нормальном темпе, на литературном языке, имеют четкое произношение.				
Я умею полностью понимать короткие рассказы, сообщения, объявления, прогнозировать дальнейшее развитие событий.				
Я понимаю основное содержание сообщений по известной мне проблематике (например, работа, школа, свободное время).				
Я понимаю основное содержание радио- и телепередач о текущих событиях, а также передач, представляющих для меня интерес.				
Я умею начать, поддержать и закончить простой разговор на знакомую или интересующую меня тему.				
Я умею участвовать в разговоре или дискуссии на знакомые темы (например, путешествия, покупки, посещение театра, знакомство и др.), при этом иногда мне необходимы дополнительные пояснения.				
Я умею общаться в ситуациях, которые возникают в повседневной жизни (спросить дорогу, узнать о товарах и ценах и др.).				

Я умею выражать свои чувства и эмоции (радость, заинтересованность, равнодушие, печаль и др.) и реагировать на выражение данных чувств и эмоций другими людьми.				
Я умею выражать свое мнение по поводу практического решения проблем (например, решить что делать вечером).				
Я могу задать уточняющий вопрос в беседе по известной мне тематике.				
Я умею рассказывать о своих планах, целях, надеждах.				
Я умею делать несложные сообщения на знакомые мне темы личного характера.				
Я умею передавать в простой форме содержание небольших отрывков из прочитанного текста, используя при этом в качестве опоры слова из текста и его структуры.				
Я могу повторить отдельные слова, предложения своего собеседника, чтобы удостовериться в том, что я правильно понял(а) его высказывания.				
Я могу попросить собеседника пояснить/уточнить мне то, что он сказал.				
Я умею понятно и без особых затруднений излагать свои мысли, при этом для того, чтобы продумать то, что я хочу сказать и подобрать необходимые слова, я использую паузы, особенно перед длительными высказываниями.				
Моего словарного запаса хватает для общения по большинству тем повседневного характера (например, рассказать о семье, хобби, об интересах, работе, путешествиях, событиях дня), однако при этом я могу заменить неизвестные мне слова, выражения, понятия их описанием.				



Я умею с достаточной степенью корректности выражать свои мысли в наиболее типичных и привычных ситуациях повседневного общения.				
Я могу быстро просмотреть короткий текст на интересующую меня тему, найти важную (необходимую) информацию с тем, чтобы в дальнейшем прочесть ее с помощью словаря.				
Я понимаю несложные публикации познавательного или страноведческого характера, репортажи, короткие рассказы, в которых речь идет прежде всего о конкретных ситуациях, событиях или лицах.				
Я могу в основном понимать письменные сообщения моих близких или знакомых.				
Я умею писать личные письма друзьям и знакомым, расспрашивать о новостях, сообщать новости.				
Я умею заполнить объявление, написать поздравительную открытку или другое сообщение, если есть возможность использовать стандартные образцы.				
Я умею письменно подготовить вопросы для интервью.				
Я умею письменно ответить на вопросы интервью, адресованные мне.				
Я умею устно ответить на письменные вопросы интервью, адресованные мне.				
Я относительно уверенно владею простыми моделями предложений.				
У меня достаточный словарный запас для того, чтобы без особого напряжения связно и понятно писать о своей повседневной жизни (о семье, хобби и т.п.).				

	Все- гда	Ино- гда	Ни- когда
Я умею в диалоге брать инициативу на себя (например, чтобы перевести разговор на другую тему).			
Я умею объяснять, в чем состоит проблема.			
Я умею излагать ход мысли таким образом, чтобы ясно выразить основную идею.			
У меня есть желание поддержать разговор.			
У меня есть желание вступить в общение.			
У меня есть, о чем поговорить.			
Мне нравится присутствовать при общении других.			
Я знаю, о чем можно поговорить в данной ситуации.			

Спасибо!

Разработана на кафедре лингводидактики Удмуртского госуниверситета. Рук. И.Б. Воровцова.

## Приложение 5

ТЕСТ для исследования эмпатии студентов (по методике М.М. Юсупова)

		не знаю	нет, никогда	иногда	часто	почти всегда	да, всегда
		0	1	2	3	4	5
1.	Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем из серии «Жизнь замечательных людей».						
2.	Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.						
3.	Мне нравится размышлять о собственных успехах и неудачах.						
4.	Среди всех музыкальных передач предпочитаю «Современные ритмы».						
5.	Чрезмерную раздражительность и упреки больного надо терпеть.						
6.	Больному человеку можно помочь даже словом.						
7.	Посторонним не следует вмешиваться в конфликт между двумя.						
8.	Старые люди, как правило, обидчивы без причин.						
9.	Когда в детстве слушал грустную историю, на глаза сами по себе наворачивались слезы.						
10.	Раздраженное состояние родителей влияет на мое настроение.						
11.	Я равнодушен к критике в мой адрес.						

12.	Мне больше нравится рассматривать портреты, а не пейзажи.						
13.	Я всегда прощал все родителям, даже если они были неправы.						
14.	Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.						
15.	Когда читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.						
16.	Родители относятся к своим детям справедливо.						
17.	Видя ссорящихся людей, я вмешиваюсь.						
18.	Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.						
19.	Могу подолгу наблюдать за поведением животных, отложив дело.						
20.	Фильмы и книги вызывают слезы только у несерьезных людей.						
21.	Мне нравится наблюдать за выражением лиц, поведением других.						
22.	В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.						
23.	Все люди необоснованно озлоблены.						
24.	Глядя на постороннего человека, пытаюсь угадать, как сложится его жизнь.						
25.	В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.						
26.	При виде покалеченных животных стараюсь им чем-то помочь.						
27.	Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.						

28.	Увидев уличное происшествие, стараюсь не попадать в свидетели.						
29.	Младшим нравится, когда я предлагаю им занятие или игру.						
30.	Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.						
31.	Из конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.						
32.	Если ребенок плачет, на то есть свои причины.						
33.	Молодежь должна удовлетворять просьбы и чудачества стариков.						
34.	Мне хотелось разобраться, почему у некоторых моих одноклассников иногда ухудшалось настроение.						
35.	Беспризорных животных следует отлавливать и уничтожать.						
36.	Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.						

Результатам тестирования можно доверять, если в утверждениях не больше трех ответов неискренних («0» – 3, 9, 11, 13, 28, 36 и «5» – 11, 13, 15, 27). Развитость эмпатийных тенденций выражает суммарный балл приписанных ответов на пункты: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 32 по шкале:

Сумма баллов	Развитость эмпатийных тенденций
82 – 90	Чрезмерная впечатлительность, требующая коррекции.
63 – 81	Высокая эмпатийность, эмоциональная неустойчивость.
37 – 62	Нормальный уровень, некоторая скованность чувств.
12 – 36	Низкий уровень, барьеры в общении с людьми.
11 и менее	Очень низкий, требующий коррекции.

Опросник  
**«Общение»** (для определения уровня общительности)  
 Разработан Р.Ф. Фаткулиной

	Суждения	да	нет
1.	Мне нравится высказывать кому-либо свое расположение.		
2.	Я больше сосредоточен на приобретении влияния, чем дружбы.		
3.	Когда я узнаю об успехе моего товарища, у меня ухудшается настроение.		
4.	Я чувствую, что в отношении к моим друзьям у меня больше прав, чем обязанностей.		
5.	Чтобы быть удовлетворенным собой, я должен кому-то в чем-то помочь.		
6.	Мои заботы исчезают, когда я оказываюсь среди друзей.		
7.	Мои друзья мне основательно надоели.		
8.	Когда я занят делом, присутствие людей меня раздражает.		
9.	Мне приятно помогать другим, даже если это доставляет мне значительные трудности.		
10.	Из уважения к другу я могу согласиться с его мнением, даже если он неправ.		
11.	В одиночестве я испытываю тревогу и напряженность больше, чем когда нахожусь среди людей.		
12.	Я считаю, что основной радостью в жизни является общение.		
13.	Я предпочитаю иметь поменьше друзей, но зато близких.		
14.	Я люблю бывать среди людей.		
15.	Я долго переживаю после ссоры с близкими.		

16.	У меня определенно больше близких друзей, чем у многих других.		
17.	Я больше доверяю собственной интуиции и воображению в мнении о других людях, чем суждению со стороны других.		
18.	Я придаю большее значение материальному благополучию и престижу, чем радости общения с близкими мне людьми.		
19.	Я сочувствую людям, у которых нет близких друзей.		
20.	По отношению ко мне люди были часто неблагодарны.		

Ключ:

Вы получаете по одному баллу:

а) за ответы «Да» на вопросы 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19.

б) за ответы «Нет» на вопросы 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 17, 18, 20.

Результат:

До 10 баллов – низкий уровень общительности;

От 11 до 14 баллов – средний;

От 15 до 20 – высокий.

*Научное издание*

Ворожцова Ирина Борисовна

**ИНОЯЗЫЧНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Концепция и опыт сопровождения  
образовательной деятельности обучающихся

Монография

*Авторская редакция*

Подписано в печать 20.12.2021. Формат 60x84 1/16.

Усл. печ. л. 15,3. Уч.-изд. л. 12,7.

Тираж 300 экз. Заказ № 2394.

Издательский центр «Удмуртский университет»  
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4, каб. 207.  
Тел./факс: (3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru

Типография Издательского центра  
«Удмуртский университет»  
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.  
Тел. 68-57-18, 91-73-05