

УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

Пронина наталья александровна

**ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ
У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

Специальность 13.00.08 – теория и методика
профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук
И.Б. Ворожцова

Ижевск - 2005

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. ПРОБЛЕМА ПОЗИЦИЙ СУБЪЕКТОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	10
1.1. Субъекты взаимодействия в образовательной деятельности.....	10
1.2. Позиция субъекта в общении как позиция носителя культуры.....	26
Выводы по главе 1.....	49
Глава 2. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА.....	51
2.1. Проявление позиции субъекта речевой деятельности в условиях письменной коммуникации.....	51
2.2. Письменная речь как вид речевой деятельности.....	60
2.3. Проблема обучения иноязычной письменной речи в условиях языкового вуза: основные подходы.....	83
Выводы по 2 главе.....	93
Глава 3. СОДЕРЖАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	95
3.1. Обоснование выбора типов текста для экспериментального обучения	95
3.2. Эксперимент по формированию позиции субъекта речевой деятельности у студентов языкового вуза.....	105
3.3. Результаты педагогического эксперимента по формированию позиции субъекта речевой деятельности.....	115
Выводы по главе 3.....	140
Заключение	142
Библиографический список	144

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. За последние годы в России существенно изменилась ситуация, связанная с обучением иностранным языкам. Увеличение количества международных контактов в области бизнеса, науки, образования, культуры и внешней политики привело к росту потребности в практическом владении иностранными языками, которое стало неотъемлемой частью профессиональной компетентности. Интенсивное развитие общества расширило, в частности, сферу использования письменной речи (интернет, учеба за рубежом, ведение деловой и частной переписки и т.д.).

Развитие человека как личности, свободного и ответственного субъекта деятельности, способного взаимодействовать с другими людьми в межкультурном пространстве, становится приоритетной ценностью современного образования. Это находит отражение в Законе Российской Федерации «Об образовании», рассматривающем содержание образования, направленное *«на решение задач формирования общей культуры личности в обществе, адаптации личности к жизни в обществе»* (статья 9, пункт 2 Закона РФ «Об образовании»). Гуманистический характер образования предполагает антропоцентрическую парадигму, которая противостоит предметно-дисциплинарной парадигме и представляет собой субъект – субъектную схему педагогического взаимодействия.

Проблема позиции субъекта в педагогическом общении рассматривается в научной литературе как социальный статус, как отношение человека к действительности и как роль, которую он играет в конкретной ситуации общения (Э. Берн, Л.И. Божович, А.Я. Варга, А.Б. Добрович, И.А.Зимняя, М.Д.Лаптева, Л.П. Федорова, Т.А. Флоренская и другие). Однако позиция субъекта речевой деятельности, проявляющаяся во всех трех планах (социальном, личностном и ролевом), недостаточно изучена. В частности,

такой аспект субъектной позиции, как культурная обусловленность речевого взаимодействия находится на начальном этапе разработки (И.Б. Ворожцова). Именно поэтому актуально обращение к проблеме формирования субъектной позиции как способа выстраивания диалогического взаимодействия при подготовке специалистов по языку.

Субъектная позиция проявляется в любом речевом взаимодействии, но особенно интересным представляется ее проявление в письменной коммуникации в связи с возрастанием роли письменной речи в современном информационном обществе. Проблема обучения иноязычной письменной речи в вузе исследовалась в рамках формально-структурного подхода (О.В. Бокий, Т.М. Еналиева, А.Ш. Зайнетдинов, Я.М. Колкер, О.Н. Нестерова, J.-M. Adam, M. Fayol, J.-N. Foulin и другие), с точки зрения обучения функциональным жанрам текста (Г.Г. Бедрова, Т.И. Леонтьева, И.А. Соколова, А.Ф. Фефилов, И.А. Уварова, J.-P. Bronckart, J. Dolz, I. Plazaola-Giger, M.-C. Rosat, D. Schneuwly и другие), с целью изучения процесса письма (P. Carpeau, C. Garcia-Debanс, J. David, C. Fabre, N. Marty, C. Pontecorvo и другие), с учетом культурологического фактора (И.Б. Ворожцова, Л.Г. Кузьмина, В.В. Сафонова, Л.П. Тарнаева, В.П. Фурманова, С.Г. Тер-Минасова, Л.А. Хараева и другие). Несмотря на разноракурсность подходов в обучении письму проблема позиции субъекта речевой деятельности представляется недостаточно изученной. Итак, противоречие между социальным заказом на качественную подготовку специалистов, владеющих иностранными языками, включающую в себя письменную компетенцию, и неразработанностью дидактических способов формирования позиции субъекта речевой деятельности у студентов языкового вуза определило актуальность предпринятого исследования.

С учетом этого была сформулирована **проблема** исследования: «Каковы способы формирования субъектной позиции у студентов в процессе образовательной деятельности?».

Объектом исследования является процесс формирования субъектной позиции у студентов языкового вуза.

Предмет исследования – дидактическая организация процесса формирования позиции обучающегося как субъекта речевой деятельности в языковом вузе.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально подтвердить возможность формирования субъектной позиции у студентов языкового вуза.

Гипотеза, выдвигаемая в исследовании, состоит в предположении о том, что формирование позиции субъекта речевой деятельности у студентов языкового вуза будет более успешным, если:

- 1) использовать специально разработанную программу, активизирующую установку обучающегося на диалогическое взаимодействие с другими и способствующую овладению им профессионально значимыми умениями;
- 2) предметное содержание обучения будет представлено в текстах информативного характера, к которым мы относим резюме, реферат и синтез, ориентирующие будущих специалистов по языку на способ выстраивания речевого взаимодействия, принятый в данной языковой и культурной среде;
- 3) в качестве инструмента измерения степени сформированности субъектной позиции использовать методику контент-анализа письменных текстов, параметром номинативного содержания которых выступает квант информации, а модального содержания – квант модальности.

Для достижения цели исследования в подтверждение выдвинутой гипотезы были определены следующие **задачи**:

- 1) изучить понятие «субъектная позиция» в научной литературе в области педагогики, психологии;

- 2) определить содержание понятия «позиция субъекта речевой деятельности»;
- 3) разработать экспериментальную программу обучения на основе текстов информативного характера, направленную на формирование позиции субъекта речевой деятельности и доказать ее эффективность;
- 4) провести формирующий эксперимент в рамках проверки данной программы.

Методологическую основу исследования составляют базовые положения антропоцентрической педагогики, теории и методики профессионального образования, личностно-позиционно-деятельностного и культурологического подходов к обучению, теории диалога.

Теоретической базой исследования послужили положения, разработанные в отечественной и зарубежной научной литературе:

- идеи реализации субъектности участников педагогического взаимодействия (Б.Г. Ананьев, А.А. Баранов, А.А. Вербицкий, Л.К. Веретенникова, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, П.Ф. Каптерев, Н.И. Леонов, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.М. Митина);
- теория профессионального образования (Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, М.Д. Лаптева, А.К. Маркова, Л.М. Митина);
- концепции личностно-деятельностного подхода (И.А. Зимняя) и разработанного на его основе личностно-позиционно-деятельностного подхода (И.Б. Ворожцова);
- теория речевой деятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн);
- теория социокультурной обусловленности речи (Т.А. Ван Дейк, А. Вежбицкая, И.Б. Ворожцова, Ю.М. Лотман и др.);

- теория диалогического взаимодействия в общении (М.М. Бахтин, М.Бубер, Н.Д. Арутюнова);
- концепции культурологического подхода в образовании (Л.Г. Кузьмина, Е.М. Пассов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова).

Для решения обозначенных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- 1) *теоретические:* анализ отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы; анализ учебных программ и учебных пособий по обучению иноязычной письменной речи в вузе;
- 2) *эмпирические:* формирующий педагогический эксперимент по выявлению динамики умений в области письменной речи, включающий контент- анализ письменных текстов, создаваемых студентами в ходе обучения; статистическая обработка экспериментальных данных и последующий сравнительный анализ.

Исследование проводилось в три **этапа** на базе Удмуртского государственного университета (Институт иностранных языков и литературы) с 1996 по 2003 г.г.

На первом этапе (1996-1997 г.г.) осуществлялся анализ научно-педагогической литературы по проблеме субъектной позиции личности, были выделены основные составляющие данного понятия; проводился сопоставительный анализ текстов разных жанров на русском и французском языках; определялись проблема, гипотеза и логика исследования; разрабатывалась экспериментальная программа обучения.

На втором этапе (1997-2003 г.г.) проводился педагогический эксперимент по формированию позиции субъекта речевой деятельности на материале обучения иноязычной письменной речи студентов.

На третьем этапе (2003 г.) осуществлялась количественная и качественная интерпретация данных экспериментального обучения, были сформулированы основные выводы исследования.

Основные положения, выносимые на защиту:

- 1) процесс формирования субъектной позиции у студентов языкового вуза соотносится с процессом формирования культурно обусловленной позиции как способа выстраивания диалогического взаимодействия субъектом;
- 2) формирование субъектной позиции обучающегося как субъекта речевой деятельности способствует овладению профессионально значимыми для специалиста по языку умениями *выделять, обобщать и излагать информацию*;
- 3) разработанная программа, включающая цели, задачи, содержание обучения, методы измерения продуктов деятельности и условия реализации содержания обучения в процессе образовательной деятельности способствует успешному формированию субъектной позиции у студентов языкового вуза.

Научная новизна: 1) раскрыто содержание понятия «субъектная позиция» как способа выстраивания речевого взаимодействия при подготовке специалистов по языку; 2) предложена типология текстов, способствующая формированию субъектной позиции у студентов языкового вуза; 3) разработана программа формирования субъектной позиции у будущих специалистов по языку, нацеленная на овладение ими профессионально значимыми умениями.

Теоретическая значимость: 1) расширен категориальный аппарат исследования образовательной деятельности путем введения понятия «позиция субъекта речевой деятельности»; 2) обоснована модель дидактической организации процесса формирования субъектной позиции, позволившая получить положительные результаты внедрения в практику авторской программы.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что программа экспериментального обучения может использоваться для

проектирования и реализации образовательной деятельности в области педагогики, психологии, журналистики, права и других дисциплин гуманитарного цикла, направленная на повышение эффективности подготовки будущих специалистов.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены репрезентативной выборкой (всего в эксперименте приняли участие 160 человек, проанализировано 1080 письменных работ), рациональным сочетанием теоретического и экспериментального исследований, экспериментальным доказательством выдвинутой гипотезы.

Апробация и внедрение результатов работы. Основные результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и педагогической психологии, кафедры новых обучающих технологий по иностранным языкам, кафедры романской филологии Удмуртского государственного университета, на аспирантских семинарах. Результаты исследования были представлены на следующих конференциях: Международная конференция «Перекресток культур» (г. Нижний Новгород, 1997), Международная конференция «Гуманитарное знание на пороге XXI века» (г. Ижевск, 1997), «5 Всероссийская университетско-академическая научно-практическая конференция» (г. Ижевск, 1998), региональная конференция «Актуальные проблемы преподавания ИЯ на неязыковых факультетах высших и средних учебных заведений» (г. Ижевск, 2000), Всероссийская научная конференция «Текст – 2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы» (г. Ижевск, 2001), Сессия преподавателей французского языка России (г. Москва, 2002).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 195 источников (51 – на французском языке). Текст изложен на 163 страницах, содержит 13 таблиц и 2 рисунка.

Глава 1. ПРОБЛЕМА ПОЗИЦИЙ СУБЪЕКТОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема позиции человека во взаимодействии с другими людьми представлена в научной литературе во многих планах, что предполагает различные трактовки этого понятия. Цель данной главы - представить многоплановость понятия позиции, а именно рассмотреть проблему позиции субъектов образовательной деятельности, обучающегося и обучающего, выявить их специфические особенности; изучить позицию субъекта в профессиональном общении, в том числе применительно к педагогическому общению; обозначить позицию субъекта как носителя культуры, которая выражается в речевой деятельности, и проанализировать ее проявления в письменной речи.

1.1. Субъекты взаимодействия в образовательной деятельности

В последние годы педагогическому общению как форме взаимодействия субъектов образовательной деятельности уделяется большое внимание в психолого-педагогической литературе (И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, В.В. Рыжов и др.). Под образовательной деятельностью понимается совокупность двух ее взаимосвязанных форм - педагогической и учебной. Субъектами этих форм образовательной деятельности являются обучающий и обучающийся.

И.А. Зимняя дает основные психолого-педагогические характеристики субъекта:

- 1) субъект предполагает объект;

- 2) субъект общественен по форме (средствам, способам) своего действия (познавательного или практического);
- 3) общественный субъект имеет конкретную, индивидуальную форму реализации, коллективный субъект представлен в каждом индивиде и наоборот;
- 4) сознательно регулируемая деятельность всегда субъектна, в ней субъект и формируется сам;
- 5) субъект индивидуальной деятельности- сознательно действующее лицо;
- 6) субъектность определяется в системе отношений с другими людьми- это активность, пристрастность;
- 7) субъектность есть неразложимая целостность общения, деятельности, самосознания и бытия;
- 8) субъектность есть динамическое начало, становящееся и исчезающее, не существующее вне самого взаимодействия (межличностного, социального, деятельностного);
- 9) субъектность есть категория интерпсихическая;
- 10) субъект как личность имеет направленность, мотивы, отношение к окружающему, к деятельности, к себе; саморегуляцию, креативность; интеллектуальные черты индивидуальности; эмоциональность [53, с. 128-129].

Обладая общими свойствами, присущими субъекту познания и деятельности, субъекты образовательного процесса имеют специфические особенности. Как отмечает И.А. Зимняя, «педагог и ученик, представляя собой общественный субъект (педагогическое сообщество или ученичество), вместе являются совокупным субъектом всего образовательного процесса... Общая цель образовательного процесса как деятельности - сохранение и дальнейшее развитие общественного опыта, накопленного цивилизацией, конкретным

народом, общностью» [53, с. 129].

И.А. Зимняя выделяет также

следующие особенности:

- 1) мотивы, лежащие в основе образовательной деятельности: педагог работает ради достижения общей цели – «для учеников, а затем для себя», ученик действует в обратном направлении – «для себя, ради достижения общей цели»;
- 2) реципрокность развития и саморазвития субъектов образовательной деятельности, т.е. развитие ученика предполагает постоянное саморазвитие педагога, являющееся условием развития ученика;
- 3) формирование субъекта в системе его отношений с другими [53, с. 131-132].

Обладая общими свойствами, присущими субъекту познания и деятельности, субъекты образовательного процесса имеют специфические особенности. Как отмечает И.А. Зимняя, «педагог и ученик, представляя собой общественный субъект (педагогическое сообщество или ученичество), вместе являются совокупным субъектом всего образовательного процесса... Общая цель образовательного процесса как деятельности - сохранение и дальнейшее развитие общественного опыта, накопленного цивилизацией, конкретным народом, общностью» [53, с. 129].

В отечественной психолого-педагогической литературе широко представлена проблема субъектных свойств **педагога**, которые обеспечивают эффективность его деятельности (А.А. Баранов, П.Т. Бариев, Л.К. Веретенникова, И.А. Зимняя, С.В. Кондратьева, П.Ф. Каптерев, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Г.С. Трофимова и др.). С этими свойствами связано понятие позиции педагога в педагогическом общении. Наиболее четко оно представлено в учебнике И.А. Зимней «Педагогическая психология» в разделе о затруднениях в общении, о чем речь пойдет несколько ниже.

Прежде остановимся на субъектных свойствах обучающего, описанных в исследованиях отечественных ученых.

П.Ф. Каптерев выделяет специальные и личностные свойства учителя. Специальные свойства он делит на объективные, предполагающие научную подготовку учителя, и субъективные, т.е. личный учительский талант. Под личностными свойствами П.Ф. Каптерев подразумевает нравственно-волевые качества учителя [65, с. 57].

Н.В. Кузьмина, рассматривая индивидуальную педагогическую деятельность, выделяет следующие функциональные элементы, выстроенные по принципу кумулятивной шкалы, в которой каждый последующий элемент включает в себя предыдущие, но может рассматриваться и отдельно:

- 1) гностический (или исследовательский);
- 2) проектировочный;
- 3) конструктивный;
- 4) коммуникативный;
- 5) организаторский [74, с. 37].

Н.В. Кузьмина определяет три компонента в структуре субъектных факторов в деятельности педагога: личностный, индивидуально-педагогический, профессионально-педагогический. Последний компонент включает профессиональную компетентность, в которую входит специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность. Последняя предполагает профессиональное самосознание, самопознание и саморазвитие педагога.

Если в концепции Н.В. Кузьминой компетентность является одним из субъектных факторов педагогической деятельности, то А.К. Маркова в понятие профессиональной компетентности включает все субъектные свойства, проявляемые в эффективной педагогической деятельности.

Иными словами, профессиональную компетентность она соотносит с такими сторонами труда учителя как технология, педагогическое общение и сама личность учителя.

Л.М. Митина выявляет две основные группы педагогических способностей, включающие профессионально- значимые для педагога качества:

- 1) проектировочно- гностические способности, подразумевающие педагогическое целеполагание и педагогическое мышление;
- 2) рефлексивно- перцептивные способности, включающие педагогическую рефлексия, педагогический такт, педагогическую направленность [101, с.31].

Проблема коммуникативной компетентности обучающего и обучающегося и ее дидактический аспект подробно рассматривается в работах Г.С. Трофимовой, которая определяет коммуникативную компетентность как «способность личности целесообразно взаимодействовать с Другими на своем уровне развития, обученности или воспитанности и на основе гуманистической ценности диспозиции личности» [128, с. 129]. Автор разводит понятия коммуникативной компетентности и коммуникативной компетенции, относя первое к области общения, а второе – к области лингвистики, и дает глубокий анализ этих двух явлений. Учитывая характер материала, на котором базируется наше исследование, т.е. текст и его возможности, особый интерес представляют пути, предложенные Г.С. Трофимовой, которые позволяют обучающимся приобрести опыт коммуникативной деятельности на иностранном языке. Речь идет об авторском учебном тексте, педагогический потенциал которого заключается в обеспечении динамики процесса становления личности будущего профессионала-языковеда, в частности, в повышении степени его коммуникативной компетентности и ассертивности.

П.Т. Бариев анализирует педагогическую субъектность через дискурс, т.е. на материале научно – педагогических текстов, и выделяет три основных элемента субъектности как основные серии ценностей, отражающих, в том числе, позицию педагога: самостоятельность, активность, творчество. В ходе контент-анализа ведущих педагогических систем, представленных в советской педагогической литературе, автор приходит к выводу о том, что для педагогики А.С. Макаренко характерно такое понятие как «самостоятельность» или способность субъекта к установлению и удержанию собственной автономии, независимости от условий его существования; в работах В.А. Сухомлинского большее внимание уделяется «творчеству» как совместной выработке ценностей; педагогическую систему Г.П. Щедровицкого характеризует понятие «активность» как развитие рефлексии [7, с. 13-15].

Вслед за И.А. Зимней обобщим существующие представления о структуре субъектных свойств педагога, среди которых можно выделить следующие четыре группы свойств:

- 1) психофизиологические (индивидуальные) свойства субъекта как предпосылка осуществления его субъектной роли (сензитивность, реактивность, активность, темп реакции, пластичность/ ригидность, эмоциональная возбудимость, экстраверсия/ интроверсия, эмоциональная устойчивость, тип темперамента и т.д.);
- 2) способности, их состав (дидактические, академические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные, прогностические, способности к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности) и их структура (перцептивно-рефлексивные и проективные);

- 3) личностные свойства (педагогическое самосознание и позитивная Я- концепция);
- 4) профессионально- педагогические знания (целеполагающие и организационно-структурные функции педагогической деятельности) и предметные знания и умения (постановка педагогической задачи, определение содержания обучения, умение учитывать психологические особенности, мотивы учащихся, умение удерживать профессиональную позицию педагога и т.д.) [53, с. 142].

Таким образом, педагог как субъект педагогической деятельности обладает совокупностью индивидуальных и личностных свойств и профессиональной компетентностью, которые обеспечивают эффективность его труда.

По определению И.А. Зимней, **обучающимся** является человек, который получает знания в образовательной системе, который «обучается сам при помощи других (учителя, соучеников), являясь активным субъектом образовательного процесса и при этом характеризуясь всеми рассмотренными субъектными качествами, чертами» [53, с.166]. Обладая индивидуальными личностными и деятельностными особенностями, обучающийся характеризуется и типическими чертами, связанными, в первую очередь, с возрастными периодами. Существуют разные подходы к проблеме возрастной периодизации, но все они имеют социокультурную и историческую основу. Общепринятой является следующая периодизация:

- 1) преддошкольный (3-5 лет)
- 2) дошкольный (5-7 лет)
- 3) младший школьный (7-11 лет)
- 4) подростковый, средний школьный (11-15 лет)
- 5) ранняя юность, старший школьный (15-18 лет)

б) студенческий возраст, ранняя зрелость (от 17-18 до 22-23 лет).

Поскольку наше исследование проводится на материале обучения студентов 3-го курса, субъектом учебной деятельности, представляющим для нас интерес, является студент. Психолого-педагогические характеристики студента как субъекта образовательной деятельности представлены в работах Б.Г. Ананьева, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Т.А. Платоновой, Г.С. Трофимовой, В.А. Якунина и др. Как социальная группа студенчество характеризуется профессиональной направленностью, устойчивым отношением к будущей профессии, которое основывается на адекватном представлении студента о выбранной профессии. Г.С. Трофимова приводит данные опроса студентов 1-3 курсов о мотивах поступления на специальный языковой факультет университета. Среди названных мотивов фигурируют интерес к профессии филолога, который значительно возрастает к 3 курсу, интерес к профессии учителя иностранного языка, существенно меняющийся на всех трех этапах, и интерес профессии переводчика, который остается относительно стабильным. Приведенные данные свидетельствуют о формировании представления студентов о будущей профессии, о тех требованиях, которые она предъявляет, и условиях профессиональной деятельности. Во время обучения в вузе у студента формируется прочная основа профессиональной деятельности [128, с.106-107]. По словам А.А. Вербицкого, «усвоенные в обучении знания, учения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства профессиональной деятельности»[17, с. 14].

В социально- психологическом плане студенчество, по словам И.А. Зимней, отличается «наиболее высоким образовательным уровнем познавательной мотивации»[53, с. 183], а также высокой социальной активностью. Учет интеллектуальной и социальной зрелости лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру

педагогического общения, интересной для преподавателя личности. Г.С. Трофимова характеризует личность обучаемого как «хорошо сформированное и интегрированное образование, обеспечивающее функциональное единство собственно личностных и деятельностных (поведенческих) характеристик» [128, с. 112]. Рассматривая педагогические основы обучения иностранным языкам, Г.С. Трофимова создает при помощи различных методов исследования обобщенный портрет личности изучающего иностранный язык, определяет взаимоотношения между базовыми свойствами личности, ее эгосостояниями и способами ее поведения, проявляющимися в процессе учебной деятельности и в коммуникативной деятельности в целом.

Как отмечает И.А. Зимняя, «перед преподавателем стоит ответственная психолого- педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению полноценно учиться, общаться» [53, с. 185]. Такая постановка вопроса требует четкого определения учебных действий, необходимых для успешной учебной деятельности, и создания программ на материале, отобранном с целью формирования профессионально значимых умений и качеств. Все это направлено на развитие рефлексии студента, «осознания им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью» [53, с. 186].

Что касается позиций студента в педагогическом общении, то они, как правило, оговариваются в значении его жизненных позиций, целей и взглядов.

Взаимодействие это одна из базисных философских, онтологических категорий. В мире все взаимосвязано и взаимообусловлено, любой субъект, объект, явление могут быть познаны лишь в связи и в отношении с другими. Взаимодействие это «феномен связи, воздействия,

перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты» [53, с. 305]. Взаимодействие предполагает активность двух сторон, которая может быть инициальной или реактивной в плане *агента*, т.е. *действующего лица* (от латинского *agere*- *действовать*). С инициальной позиции, т.е. позиции того, кто совершает действие, активность может быть преобразующей, сохраняющей, созидающей, развивающей, разрушающей. С реактивной позиции, т.е. с позиции того, на кого оказывается действие, - активность имеет характер принятия или непринятия, противостояния или участия в совместном действии.

Образовательный процесс включает в себя три типа взаимодействия:

- 1) учебно- педагогическое взаимодействие обучающего и обучающегося;
- 2) взаимодействие обучающихся между собой;
- 3) межличностное взаимодействие.

Иными словами, образовательная деятельность является многоплановым сотрудничеством.

Ранее учебное взаимодействие рассматривалось в основном в плане субъект - объектных отношений, где учитель – активный субъект, иницирующий обучение, передающий знания, формирующий умения и контролирующий их, а ученик – объект обучения и воспитания. В последние два десятилетия учебное взаимодействие понимается как субъект - субъектное, где и обучающий, и обучающийся – равноправные участники взаимодействия, чьи усилия направлены на достижение общей цели.

Педагогическое общение является одной из форм учебного взаимодействия, сотрудничества обучающего и обучающегося. По определению А.А. Леонтьева, оно «создает наилучшие условия для

развития мотивации учащегося и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально- психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [81, с. 20], что справедливо и в отношении студента как субъекта учебной деятельности и студенческого коллектива.

И.А. Зимняя выделяет личностную, социальную и предметную ориентированность педагогического общения, определяет его специфику, выделяет единицы этого типа общения и его уровневую структуру, а также описывает «барьеры» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно- педагогической деятельности. Остановимся на последнем аспекте, поскольку именно здесь понятие *позиции в общении* фигурирует как таковое. Согласно И.А. Зимней, существуют следующие области затруднения в педагогическом взаимодействии:

- 1) этно- социокультурная;
- 2) *статусно- позиционно- ролевая*;
- 3) возрастная;
- 4) индивидуально- психологические затруднения;
- 5) педагогическая деятельность как область затруднений;
- 6) межличностные отношения.

И.А. Зимняя не просто приводит описания этих «барьеров», но и определяет позиции, которые могут послужить их причинами. Итак, *статусно- позиционно- ролевые* затруднения обусловлены такими факторами, как семейное воспитание, атрибуты роли, статус образовательного учреждения, позицией в общности и т.д. Эти затруднения возникают «в условиях асимметрии статусов, позиций, в

ситуациях нарушения прав и обязанностей конвенциональных ролей» [53, с. 350]. Например, согласно конвенциональным ролям, право учителя – спрашивать, а обязанность ученика отвечать. Если же ученик задает вопрос, на который учитель затрудняется ответить, то учитель может изменить ход общения, т.е. переадресовать вопрос, отложить ответ и т.д. Статус учителя выражается в его авторитете личности и авторитете роли. Сам общепризнанный авторитет учителя как носителя нового, неизведанного может вызвать затруднения в общении у ученика, который испытывает стеснение и трепет перед знанием Учителя, Мастера. Если же этот авторитет приобретает черты непререкаемости, абсолютности, то это не позволяет ученику высказать, а тем более отстоять свое мнение [53, с. 350]. При такой позиции педагога конвенциональные роли дополняются негативными межличностными отношениями, что соответствующим образом влияет на деятельность. Иными словами, от позиции педагога зависит эффективность учебной и педагогической деятельности.

В середине 80-х годов был сформулирован личностно- деятельностный подход к обучению, основы которого были заложены в отечественной психологии Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым, и который разрабатывался как «субъектно ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики» [52, с. 9]. Этот подход к обучению основывается на том, что личность проявляется, реализуется и развивается в деятельности через субъектность, предметность, активность, целенаправленность, мотивированность, осознанность деятельности, опору на жизненный и познавательный опыт субъекта деятельности. В современной педагогике он характеризуется как наиболее системный подход к организации учебно- воспитательного процесса в преподавании любой дисциплины. Его идеи соотносятся с

идеями гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса, а также таких подходов как проблемный (Т.А. Ильина, Е.В. Ковалевская, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин и др.), коммуникативный (Е.И. Пассов, Т.С. Серова и др.), интенсивный (Я.В. Гольдштейн, Г.А. Китайгородская и др.). Поскольку специфика учебной деятельности состоит в том, что она направлена на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности (согласно Д.Б. Эльконину), можно говорить о двойственной направленности личностно- деятельностного подхода с *позиции педагога* и с *позиции ученика*. В данном случае *позиция* рассматривается как **социальный статус**.

И.А. Зимняя отмечает, что с *позиции обучающего* в центре обучения в рамках личностно- деятельностного подхода находится обучающийся, его мотивы, цели, психологический склад, т.е. ученик, студент как личность. Исходя из его интересов и уровня знаний «учитель (преподаватель) определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося» [52, с. 11].

Личностно- деятельностный подход с *позиции обучающегося* предполагает:

- 1) обеспечение безопасности личностного проявления обучающегося, создание условий его личностной самоактуализации и личностного роста;
- 2) активность самого ученика, его готовность учебной деятельности, к решению проблемных задач в условиях равнопартнерских отношений с педагогом;
- 3) единство внешних и внутренних мотивов, т.е. мотива достижения и познавательного мотива;
- 4) принятие учебной задачи и удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися, что является основой

развития чувства компетентности, принадлежности общности, чувства уверенности в себе как предпосылки самоактуализации [52, с. 11-12].

Суммируя сказанное, мы видим, что в педагогике позиция рассматривается в основном как **социальный статус** (ученик, учитель).

Педагогическое общение как взаимодействие субъектов образовательной деятельности является одной из форм профессионального общения.

Позиция субъекта применительно к профессиональному общению изучалась в работах Л.И. Божович, А.Я. Варга, А.Б. Добровича, М.Д. Лаптевой, Л.П. Федоровой, Т.А. Флоренской и др. М.Д. Лаптева изучает содержание данного понятия и определяет позицию в профессиональном общении как взаимосвязь трех составляющих: 1) социальная позиция; 2) позиция личности; 3) ролевая позиция.

Социальную позицию или позиционный статус исследователь связывает с системой ожиданий как общества в целом (в виде официально культивируемых представлений о профессиональных ценностях и в виде нормативно закрепленных прав и обязанностей), так и отдельной социальной группы (в виде ценностей, функционирующих на уровне обыденного сознания и в виде ролевых ожиданий) [77, с.4].

В позиции личности проявляется отношение человека к действительности в виде установок и ценностей, это «внутренняя позиция»(по Л.И. Божович). Человек вступает во взаимодействие с другим(и) с определенной целью и с определенной общей позиции, независимо от смены более частных позиций в актуальных ситуациях общения [77, с. 5]. В плане педагогической деятельности к таким общим позициям А.К. Маркова относит такие позиции учителя как «предметник», «организатор общения», «психотерапевт», «воспитатель», «эксперт» и т.д. [95, с. 120-132].

Позиция субъекта в отдельной ситуации взаимодействия в научной литературе обозначается как **«ролевая позиция»**, «роль», «модель общения», «состояния Я», «коммуникативная установка». Часто одно и то же явление обозначается разными терминами. А.Б. Добрович разводит понятия роли и позиции в межличностном общении, под исполнением психологической роли он понимает «построение субъектом своего поведения («здесь и сейчас») с учетом ожиданий реального и/ или воображаемого партнера, включая собственные ожидания субъекта. Этот учет отнюдь не означает систематического подтверждения ожиданий, возможны систематические действия вопреки партнерским ожиданиям, но при этом субъект в норме представляет последствия таких действий» [41, с. 72]. Автор вводит понятие «взаимоположения партнеров контакта», определяемое ролевыми позициями, которые, в свою очередь, соотносятся с позициями Взрослый, Родитель, Ребенок (по Э. Берну), являющихся взаимодополнительными и взаимообусловленными. Если участники взаимодействия согласны занимать взаимодополнительные роли, то ситуация развивается согласованно. В том случае, когда ролевые позиции не дополняют друг друга (Взрослый- Родитель, Взрослый-Ребенок) ситуация становится конфликтной. Взаимодействие может проходить и безконфликтно, но не продуктивно (Ребенок- Ребенок).

А.Б. Добрович соотносит идеи Э.Берна с идеями теоретика театра П.Е. Ершова и устанавливает соответствие между позициями в общении (Взрослый, Родитель, Ребенок) и пристройками актера к партнеру при взаимодействии на сцене: Взрослый – «пристройка рядом», Родитель- «пристройка сверху», Ребенок – «пристройка снизу». В связи с этим автор выделяет и иерархизирует уровни общения, которые выбирает субъект:

- 1) *примитивный уровень*, на котором собеседник не является партнером, а рассматривается как нужный или мешающий

предмет; полное отсутствие равенства; пристройка «сверху» к более слабому, «снизу»- к более сильному;

- 2) *манипулятивный уровень*, когда партнер в общении это соперник в игре, которую необходимо выиграть, для этого используются «слабые места» партнера; цель – пристройка «сверху», но сначала избирается пристройка «снизу»; защита от манипуляции – умение «выходить из игры»;
- 3) *стандартизованный уровень* или «*контакт масок*», при котором возможны разные пристройки, но общение носит стандартный характер, не предполагающий самораскрытия партнеров, используется в ситуациях вынужденного контакта; формализованный ритуал;
- 4) *конвенциональный уровень*, который предполагает равноправие партнеров в общении, обеспечивает возможность пристройки «рядом»; согласование позиций, ведущее к постепенному самораскрытию; ненавязывание своего мнения; используется в ситуациях общения малознакомых людей, при неглубоких контактах;
- 5) *игровой уровень*, допускающий разные позиции и пристройки при соблюдении аналогичного права партнера; интерес к партнеру как к личности; игровое соперничество;
- 6) *деловой уровень*, обеспечивающий возможность пристройки «рядом», когда партнер интересен как участник совместной деятельности, который может помочь (оказаться «сверху») и может нуждаться в помощи (оказаться «снизу»), на этом уровне общения результат важнее занимаемой позиции;
- 7) *духовный уровень*, на котором начинается подлинное диалогическое общение, предполагающее спонтанность;

предметом общения является совместное постижение величайших человеческих ценностей [41, с. 92-113].

Безусловно, в реальном общении человек постоянно переходит с одного уровня общения на другой. Например, педагог может выстраивать общение на конвенциональном уровне, переходить на игровой, если это адекватно ситуации, затем – на деловой и, наконец, на духовный.

Мы разделяем мнение М.Д. Лаптевой о том, что успешность профессионального общения и культура общения в целом состоит в том, чтобы «суметь с любого уровня перейти на один из высших (выше конвенционального)» [77, с. 33]. Однако необходимо учесть, что проблема позиции в данном случае рассматривается в рамках одной национальной культуры. Интерес, на наш взгляд, представляет то, как вступают в общение представители различных культур, иными словами, позиция субъекта общения как носителя культуры.

1.2. Позиция субъекта в общении как позиция носителя культуры

В данном разделе мы рассмотрим понятие **позиции субъекта общения в культуре**, в основе которого лежит теория диалогического взаимодействия, приведем различные точки зрения на сам термин «культура», а также проследим как проявляется позиция субъекта в той или иной лингвокультурной системе.

Роль социокультурной среды в жизни человека заключается в том, что он приобретает опыт, формирует картину мира и приобщается к ценностям социума. Э. Сепир, один из основоположников современной культурологии и этнолингвистики, выделяет три основных смысла слова «культура»:

- 1) любые социально наследуемые черты человеческой жизни, материальной и духовной;
- 2) набор типовых реакций, санкционированных общественным классом и долгой традицией;
- 3) общие установки, взгляды на жизнь и специфические проявления цивилизации, позволяющие конкретному народу определить свое место в мире [118, с. 466-469].

Е.И. Пассов рассматривает культуру как «индивидуально освоенные ценности» и выделяет четыре элемента усвоения культуры:

- 1) знания о различных сферах бытия;
- 2) опыт действований в определенных сферах бытия;
- 3) творчество как преобразование и перенос деятельности в новые обстоятельства;
- 4) отношение к деятельности, ее объектам [108, с. 9].

К такому пониманию культуры близка точка зрения И.А. Зимней и Мазаевой И.А., которые рассматривают понятие общей культуры личности и, анализируя множество его толкований, выявляют пять «сквозных» характеристик, присущих вышеназванным направлениям: *«понимание мира (осмысление); знание мира и себя в нем; умение; творческое преобразование или творение и результирующая характеристика – готовность человека к дальнейшему развитию»* [52, с. 17]. Таким образом, по определению авторов, «культурный человек – это человек, который на основе единичного, конкретного, а затем и теоретического, обобщенного знания предметного мира (объектов, явлений, состояний), идеального мира (идей, представлений, верований) и субъективного внутреннего мира «Я» (в интеллектуально-эмоционально-волевом-соматическом его проявлении) выявляет *понимание* (курсив авторов) значения и смысла этих Миров, норм, правил

социального взаимодействия, связей, отношений конституэнтлов этих миров, других людей, правил и норм их взаимодействия» [52, с. 17-18].

Н.А. Стернин исследует проблему взаимоотношения национального общения и национальной культуры на материале коммуникативного поведения в структуре национальной культуры и выделяет три аспекта:

- 1) общекультурные нормы, отражающие нормы языкового поведения, т.е. национальную специфику в стандартных ситуациях (приветствие, обращение, знакомство, благодарность и т.д.);
- 2) ситуативные нормы, действующие тогда, когда общение ограничено составом общающихся, темой общения и самой ситуацией (нормы вертикального и горизонтального общения, детского, молодежного, профессионального, мужского, женского, официального и т.д.);
- 3) индивидуальные нормы, отражающие индивидуальную культуру и коммуникативный опыт индивида, представляющие собой индивидуальные преломления общекультурных и ситуативных норм в языковой личности [123, с. 159-160].

Н.А. Стернин предлагает следующую модель описания коммуникативного поведения той или иной лингвокультурной общности:

- 1) очерк национального характера;
- 2) доминантные особенности общения народа;
- 3) вербальное поведение (нормы речевого этикета в ситуациях статусного, гендерного общения и т.д.);
- 4) невербальное коммуникативное поведение (правила и традиции, регламентирующие общение, мимика, жесты, организация пространства и т.д.);
- 5) национальный социальный символизм (символика цвета, цифр, украшений, одежды, примет и т.д.) [123, с. 163].

Анализируя различные трактовки понятия «культура», И.Б. Ворожцова, в своей монографии «Культурологическая основа личностно-позиционно-деятельностной модели обучения» обобщает основные положения в виде трех аспектов или «трех культур в национальной культуре»:

- 1) *знания*, касающиеся окружающего мира (географическое пространство, страноведение, исторические события, выдающиеся личности, традиции, образ жизни и т.д.) и являющиеся основой для освоения мира и формирования картины мира;
- 2) *прагматические умения*, связанные с действиями в повседневной жизни с целью достижения практического результата (устроиться на работу, воспользоваться городским транспортом, заказать номер в отеле и т.д.);
- 3) *бытование в культуре* (отношение, ценности), аспект, связанный с двумя другими; знания и прагматические умения вовлекаются в выстраивание и проживание отношений с людьми данного культурного сообщества и с миром в целом [21, с.10].

И.Б. Ворожцова отмечает, что ценности, выработанные социокультурной средой, откладывают отпечаток на отношения между людьми данной общности и закрепляются в коллективном и индивидуальном бессознательном. [Там же, с.13]. Являясь одной из форм социального взаимодействия, общение происходит в социальной среде – в семье, в группе, в общине, в стране, в цивилизации, - выработавшей технику, символы, категории, правила и ценности, подходящие для взаимодействия людей. Н.И. Леонов, анализируя различные аспекты одной из сторон общения - конфликта, отмечает, что «чтобы понять суть происходящего при социальных взаимодействиях, необходимо рассматривать их в более общем социальном контексте» [79, с. 29]. Культурные стереотипы не осознаются, в их основе лежат скрытые

функции. По словам Э. Сепира, «бессознательность этих стереотипов заключается не в какой-то таинственной функции национального или общественного мышления, отраженной в умах отдельных членов общества, а просто в типичной для индивида неосознанности тех структурных особенностей, границ и значащих элементов поведения, которыми он имплицитно пользуется» [118, с. 596-597].

И.Б. Ворожцова развивает идеи личностно- деятельностного подхода в перспективе культурологического макроподхода и включает **позиционный компонент**, суть которого состоит в том, что субъект обучения, являясь носителем культуры, вступает в диалогическое взаимодействие в соответствии с позицией в общении, освоенной им в рамках родной культуры [24, с. 92]. Таким образом, личностно-позиционно- деятельностный подход к обучению, предлагаемый И.Б. Ворожцовой, подразумевает такую организацию обучения, в частности, иностранному языку, при котором обучающийся осваивает **позицию в общении, свойственную данной культуре**, «обогащая и расширяя тем самым свой опыт социального взаимодействия, что позитивно сказывается на развитии и саморазвитии личности и в успешности овладения всеми видами иноязычной речевой деятельности» [Там же, с.92].

Итак, ключевым для данной работы является понимание культуры как **процесса и способов установления отношений субъекта с самим собой, с другими людьми (с Другим), с миром**, в результате чего создается картина мира, ценности и нормы поведения. Цель культурологического подхода мы видим не в том, чтобы просто идентифицировать другого, а сделать акцент на отношениях, которые устанавливаются с Другим. Экзистенциальная культура, которая предстает как скрытая категория, определяет тип диалогического взаимодействия, о чем речь пойдет ниже.

Понятие **позиции в общении** опирается на глубинный смысл общения как реализации диалогичности личности. Общение является взаимодействием, в котором регулируются межличностные отношения и в котором заложены исходные позиции в единстве «Я-Ты». Это единство рассматривается в теории диалогического взаимодействия (М.М. Бахтин), в философской антропологии (М. Бубер), в семиотике культуры (Ю.М. Лотман).

Мир двойствен для человека и это определяется двойственностью его соотнесения с миром, т.е. двойственностью его позиций [14, с.16]. Позиция, поза, манера держать себя – некоторые из значений немецкого слова *Haltung*, которое в переводе процитированной выше работы «Я и Ты» дается как *соотнесение*, т.е. то, чем держится отношение, что служит опорой со-отнесенности человека с миром. Эта соотнесенность, по словам М. Бубера, двойственна в силу двойственности основных слов человека. Одно основное слово- это сочетание Я-Ты. Другое основное словосочетание Я-Оно. Таким образом, «двойственно также и Я человека» [14, с.16]. Человек познает мир, приобретает знание, опыт, но «приобретающий опыт не сопричастен миру, ведь опыт «в нем», а не между ним и миром» [Там же, с.17-18]. По М. Буберу, мир не сопричастен процессу познания, он позволяет изучать себя, но не откликается, не соучаствует, как опыт он принадлежит основному слову Я-Оно, поскольку построено на отношении Субъект-Объект. Основное слово Я-Ты создает мир отношения, т.е. диалог, который не ограничивается общением людей друг с другом, диалог есть отношение людей друг к другу, выражающееся в их общении. Даже если можно обойтись без слов, одно должно всегда присутствовать в диалоге – **взаимная направленность внутреннего действия**. Разница между диалогом и монологом в том, что «диалогическое существование обретает даже в крайнем одиночестве глубокое, придающее силы предчувствие

взаимности; монологическое – даже в нежнейшем общении не выходит за пределы своей самости » [14, с.109].

Философия М.М. Бахтина также начинается не с Я, а с Другого. М.М. Бахтин коренным образом переосмыслил проблему самой связи между Я и Другим. Диалог выступает у него не просто средством обретения истины, а оказывается вообще единственным средством узнавания бытия. В диалоге позиция каждого расширяется до бытийности. В этом бахтинская концепция в определенной степени близка к пониманию М. Бубера проблемы диалога, в которой тот также видит не только приобщение к истине, но и спасение человека. Другой, по М.М. Бахтину, это тот по которому я выверяю свое бытие, если я не признаю хотя бы частичной его правоты, я обедняю самого себя. Упраздняя чужую точку зрения, я отвергаю не чужую идею, а чужое бытие. Разрыв связи с Другим чревато историческими катаклизмами. Монологизм и связанные с ними авторитарные действия оказывают разрушительное воздействие на все человеческое существование [9, с.86].

Н.Д. Арутюнова, анализируя концепции Другого в философской литературе (как «посредника в отношениях меня с самим собой», как чужого, как образующего единство Я-Ты), отмечает их влияние на лингвистические идеи, вводит в фокус изучения следующие три явления:

- 1) семиотизация личности – ее речевых и поведенческих проявлений;
- 2) самопознание через диалогизацию внутреннего мира и превращение субъекта сознания в объект познания;
- 3) поляризация своего и чужого (сферы Эго и сферы Другого) [3, с.648-649].

В семиотике культуры личность также представлена в отношении с Другим. Ю.М. Лотман, определяя культуру как семиосферу, представляющую собой динамическое взаимодействие сложных семиотических систем, рассматривает понятия «Я» и «Другой» как две

стороны одного акта самосознания, и выделяет два канала сообщения в культуре: Я-Он и Я-Я. Эти сообщения существуют в разных семиотических системах, но они могут осуществляться и в коммуникации, когда от «Он» человек переадресует сообщение себе и отвечает себе [91, с.36-37, с. 175-176]. Это положение является фундаментальным для различения ориентации общения в разных культурах.

В психологии проблема Другого рассматривается в свете проблемы идентичности Я. Через открытие Другого, обнаружение себя в нем происходит открытие самого Я, осознание себя [11, с.12]. А.А. Бодалев формулирует вопрос, особенно важный для обучения в данной культурной среде (родной или иноязычной): какие объективные и субъективные условия необходимы, чтобы общение было психологически комфортным для его участников, делало их совместную деятельность продуктивной и работало на их личностное развитие? В качестве пути А.А. Бодалев указывает воссоздание субъектом понимания в своем внутреннем мире внутреннего мира Другого и подчеркивает важность мотива и потребности. Иными словами, эффективность межличностного взаимодействия здесь связывается с умением поставить себя на место другого, умением понимать и прогнозировать его поведение. Однако, как отмечает И.Б. Ворожцова вопрос о том, как организуется этот путь к Другому, каким образом «осуществляется настройка пространства бытийности как пространства своих личностных смыслов на пространство бытийности Другого» [24, с.14], остается пока открытым.

Общение является проявлением взаимодействия в котором заложены исходные позиции в единстве «Я-Ты». В данном исследовании мы опираемся на положение, разработанное И.Б. Ворожцовой о том, что исходя из диалогической природы человека возможны два типа диалогической ориентации в культуре: **Я-позиция** и **Ты-позиция**. В

данном разделе мы попытаемся проследить как проявляются эти типы позиций в языке и как это связано с принадлежностью индивида к определенной культуре.

И.Б.Ворожцова определяет **Я-позицию** в общении как стратегию «выстраивания диалогического взаимодействия от Я, выражающуюся в том, что субъект высказывает свои суждения, оценки, отношение к предмету речи, предполагая – чаще всего неосознанно – что адресат уже включен в ситуацию общения и разделяет его знания о ситуации и предмете речи» [24, с.21]. В коммуникативной деятельности Я-позиции свойственна функция воздействия, которая проявляется в первичности ценностей над фактами, оценки над информированием, эмоционального над рациональным.

Попытаемся проиллюстрировать это явление разного рода языковыми фактами. А.П. Чудинов, исследуя «наивную» картину политической жизни в России через когнитивную метафору, показывает, что метафора имеет сильный эмотивный характер и отражает умонастроения современного российского общества. По наблюдениям ученого, в агитационно- политической речи конца XX века широкое распространение получила модель «Россия- это больной организм». При детальном рассмотрении автор выделяет следующие фреймы: 1) наименование болезней (чума, лихорадка, столбняк, проказа и т.д.); 2) причины и возбудители болезней (бациллы, вирусы, аллергены и т.д.), источником болезненного состояния может быть также голод (топливный, валютный и т.п.), информационное облучение, удушение (налогами, санкциями), зависимость от долларовых инъекций и т.п.; 3) симптомы болезни (бред, конвульсии, судороги, язва, паралич, атрофия и т.п.); 4) способы лечения (горькие пилюли, инъекции, интенсивная и шоковая терапия и т.п.); 5) состояние пациента (паралич, кома, беспамятство и т.п.) [140, с. 165-166]. А.П. Чудинов сопоставляет метафорические

представления страны в текстах 20-х и 90-х годов прошлого столетия и выявляет сходство, объясняемое переходом от одной социально-экономической системы к другой в оба периода. Разница состоит в том, что, если в начале века Советский Союз представлялся как молодое государство, «страна- подросток», подчеркивался пионерский возраст страны, а проблемы обозначались как нанесенные врагами раны, которые скоро будут залечены, то в конце века возникает образ когда-то крепкого и могущественного, но теперь очень больного человека, которому требуется интенсивное лечение (шоковая терапия, долларовые инъекции и т.п.). Однако, по словам А.П. Чудинова, «надежды не потеряны, больной уверен в своей генетической предрасположенности к долгой и плодотворной жизни, ждет выздоровления и мечтает о новых успехах» [Там же, с. 166]. Представление о тех или иных явлениях действительности, которое складывается в политическом дискурсе через метафору, отражает представление человека о себе самом, об окружающем мире, прежде всего оценочное и эмотивное. Это подтверждает тенденция к постоянной оценочной характеристике именуемых явлений, выявленная в ряде исследований на материале разнообразных текстов на русском языке.

А. Вежбицкая в своей работе «Русский язык» выделяет три уникальных понятия в русской культуре, в наиболее полной мере раскрывающие особенности русского национального характера: *душа, судьба, тоска*. Эти понятия постоянно возникают в повседневном общении, к ним обращается русская литература («высокая» и народная) [16, с.33]. В душе сосредоточены чувства, мысли, желания, знания, внутренняя речь и вообще мыслительная деятельность человека. А. Вежбицкая обнаруживает принципиальные различия между русской и англо- саксонской психологией: если в русском языке в обычную контрастивную пару со словом «тело» входит слово «душа», то в

англоязычном мире тело обычно контрастирует с сознанием (mind). Так, содержание трактата Р. Декарта «*Les passions de l'ame*» (букв. «страсти души») в обычном учебнике психологии на английском языке идентифицируется как *mind- body interaction*, т.е. «взаимодействие тела и сознания». Русское слово «душевнобольной» переводится на английский язык как *mentally ill*, а на французский - *malade mental*. Слово «судьба» имеет особый статус, это, по мнению А. Вежбицкой, своего рода аксиома русской этнопсихологии. Своим значением это слово отчетливо намекает на то, что можно ожидать скорее чего-то плохого, чем хорошего, хотя в целом жизнь человека скорее непредсказуема, чем бессмысленна. Аналогичный компонент автор усматривает в семантике слова «авось», которое не столько обеспечивает семантическую связность текста, сколько работает на включенность высказывания в этнический контекст. А. Вежбицкая отмечает, что в русском языке очень разработано семантическое поле эмоций, особенно таких, которые не имеют определенного каузатора, яркий пример - слово «тоска». А. Вежбицкая выделяет четыре признака или культурных темы в русской культуре и языке, которые отчетливо выступают как в русском самосознании (в литературе, в философии), так и с точки зрения внешних наблюдателей (ученых, путешественников и др.): эмоциональность, «иррациональность», неагентивность и любовь к морали.

Эмоциональность – ярко выраженный акцент на чувствах и на их свободном изъяснении, высокий эмоциональный накал русской речи, богатство языковых средств, для выражения эмоций и эмоциональных оттенков. А. Вежбицкая отмечает, что русский язык, в отличие от английского, исключительно богат эмоциональными глаголами, которые носят активный, процессуальный и квазиволитивный характер. Активность этих глаголов проявляется в том, что они часто выступают с глаголами действия, в том числе и речевого, напр. *‘Ты приехал вчера?’* –

удивился он' . Для сравнения посмотрим как речевое действие будет представлено на французском языке '*Tu es arrivé hier? dit- il étonné*', действие здесь выражено глаголом говорения, а эмоция причастием, что несколько приглушает ее активность. А. Вежбицкая приводит пример на английском языке: «*No prince has ever known the power that I have!*» *Nero exulted.*' «*Ни у одного правителя не было такой власти, какая есть у меня!*»- *ликовал Нерон*', а также отмечает, что обычно такие глаголы в английском тексте имеют чуть негативные или ироничные коннотации, подчеркивая одновременно эмоцию и манеру речи. В этом автор видит культурное различие: «англо- саксонской культуре свойственно неодобрительное отношение к ничем не сдерживаемому словесному потоку чувств, между тем как русская культура относит вербальное выражение эмоций к одной из основных функций человеческой речи» [16, с. 43]. Процессуальность русских эмоциональных глаголов выражается в том, что они, как и глаголы мысли, способны подчинять существительные с предлогом *о* (*об, обо*), что свидетельствует об одновременности и продолжительности протекания эмоционального и мыслительного процесса, например *беспокоиться о чем- либо, грустить о чем- либо*. На квазиволитивный характер этих глаголов указывает то, что многие из них являются рефлексивными, т.е. образованными с помощью суффикса *-ся*, что вызывает впечатление, что они возникли не под воздействием внешних факторов, а сами по себе. О неконтролируемости чувств говорит также большое количество дативно- безличных конструкций, например *ему было хорошо, грустно, тепло* и т.д. На языки, для которых свойственно присутствие агента в предложении, подобные примеры переводятся субъектсодержащими конструкциями.

Изучая **неконтролируемость** или **неагентивность** как одну из характеристик русского языка, А.Вежбицкая говорит о двух подходах к жизни, вытекающих из синтаксической типологии языков: агентивная

ориентация, где делается акцент на действии, т.е. 'что делаю я' и пациентивная- акцент на пассивности, бессилии, т.е. 'что случится со мной'. Первый подход связан с номинативными конструкциями, а второй- с дативными, безличными, рефлексивными. Неагентивность может выражаться инфинитивными конструкциями с предикатом необходимости и возможности (*мне необходимо успеть, тебе нужно ехать, можно подумать*). В английском и французском языках долженствование и возможность передаются личными номинативными и номинотивоподобными моделями *I have to do it, he must go, je dois dire, il faut que j'aille, j'ai à faire*. Безусловно, в русском языке также существуют номинативные конструкции, выражающие эти значения (*я должен это сделать, я должен идти*), но в частотности употребления они уступают безличным (*мне надо это сделать, мне нужно идти*).

О проявлении субъективизма, т.е. присутствии субъекта в предложении говорит В.Г. Гак, по его словам, при одном и том же общем содержании высказывания формально можно брать за точку отправления говорящего или слушающего, можно соотнести высказывание с обобщенным субъектом, т.е. не определять конкретной направленности [34, с. 635]. Часто во французских описательных высказываниях констатирующего характера используется местоимение неопределенного лица *on*, которое подчеркивает то, что данная ситуация является результатом восприятия ряда лиц, в том числе и говорящего. В русском языке подобным конструкциям соответствуют безличные модели: *On ne sait jamais - Никогда не знаешь ; On n'y trouverait pas un seul chat ; хоть шаром покати* (букв. *не найдешь ни одной кошки*). Таким образом, субъективизм (В.Г. Гак) или агентивность (А. Вежбицкая), т.е. соотнесение описываемой ситуации с говорящим, ее эксплицитное преломление через мысль, чувства и волю говорящего по-разному проявляется в рассматриваемых языках. И.Б. Ворожцова комментирует

присутствие агента во французской фразе и русской фразе на примере формул восклицания и отмечает, что французское восклицание чаще всего указывает на субъекта эмоционального состояния (*Vous parlez ! Je m'en fous ! On ne le dirait pas !* и т.п.). В русском восклицании субъект обычно отсутствует (*Да что вы ! Неужели ! Подумаешь ! А не скажешь !* и т.п.) [23, с. 135-136].

С бессубъектностью русского синтаксиса А. Вежицкая связывает такое понятие как «иррационализм» Многие безличные конструкции, по ее словам, подчеркивают ограниченность логического мышления, человеческого знания, непостижимость и непредсказуемость жизни [16, с.36], например: *его ударило током, ее знобило, стучат* и т.п.

Распространенность неагентивных конструкций в русском языке, как это ни парадоксально, подтверждает Я- ориентацию русской речи. «В агентивности нет ничего загадочного: если человек что-то делает и из-за этого происходят какие-то события, то все представляется вполне ясным» [Там же, с. 76]. И.Б. Ворожцова, анализируя явление неагентивности в русском языке и культуре, добавляет к этому высказыванию А. Вежицкой, что все становится ясным для собеседника. Если субъект речи видит ситуацию как совокупность непостижимых разумом и неподдающихся контролю событий, то он и не стремится ее прояснить собеседнику [23, с. 136].

Что касается рефлексивных конструкций (*мне думается, ему не спалось, помнится*), самым важным русским выражением такого рода А. Вежицкая считает широко употребляемое *хочется/ не хочется*. В словаре Засориной 1977 (корпус 1миллион слов) индекс его частоты составляет 247, а индекс его ближайшего английского эквивалента *desire* - 41 (Kucera, Francis 1967). В.Г. Гак выявляет существенные расхождения в употреблении глагола *хотеть* и его французского эквивалента *vouloir*. Особый интерес в этом плане представляет вопросительная или

вопросительно- отрицательная форма глагола *vouloir* в ситуациях просьбы и приказания (*Voulez-vous me passer le sel?* или *Veux-tu ouvrir la porte ?*, что буквально означает *Хотите ли Вы передать мне соль?*; *Хочешь ли ты открыть дверь?*). В русском языке в аналогичных случаях используется, как правило, глагол *мочь*, либо общая формула вежливости *пожалуйста*: *Вы не могли бы передать мне соль?*; *Открой, пожалуйста, дверь*. В.Г. Гак отмечает также то, что часто французское косвенное высказывание отмечает психологическое или ментальное состояние говорящего, например: *J'aimerais mieux que tu le fasses aujourd'hui*, буквально *Я бы предпочел, чтобы ты это сделал сегодня*, но русская фраза подобного типа обычно ориентирована на второе лицо и содержит деонтическую модальность, что придает высказыванию более директивный характер *Тебе бы лучше сделать это завтра*. Значительно чаще во французском косвенном высказывании учитывается психологическое состояние собеседника, например: *Cela ne vous dérange-t-il pas d'attendre deux minutes ? Ça t'ennuie de ne pas crier ?* (букв. *Не доставит ли вам неудобства подождать меня две минуты? Не было бы для тебя неприятным не кричать?*), в русских аналогичных фразах будет также фигурировать глагол *мочь*: *Вы не могли бы подождать две минуты? Ты не мог бы не кричать?* Таким образом, французское и русское косвенные высказывания опираются на разные типы модальности: во французском используется глагол волитивной модальности (желание зависит от собеседника), учитывающей возможное отношение собеседника к данному действию, тогда как русская фраза актуализирует глагол алетической модальности, ограничивающуюся личностью данного человека (адресата) и отражающей его физическую способность [33, с. 79-80; 34, с. 576-577].

Ты- позицию в общении мы определяем как «способ выстраивания диалогического взаимодействия с включением адресата (Ты) в контекст

взаимодействия» [24, с. 24], в котором каждый имеет свое собственное пространство. Ты- позиция состоит в том, чтобы создать общее для обоих коммуникантов поле, в котором информирование (факты) первично, а воздействие осуществляется в большей степени через рациональное (ситуативные опоры). Сравним русскую и французскую формулы, позволяющие узнать местонахождение чего-либо, например, реплике, *Je cherche la poste* (букв. *Я ищу почту*) будет соответствовать реплика-вопрос: *Скажите, пожалуйста, (вы не скажете) где находится почта?*. Мы видим, что французская фраза формально ориентирована на 1-е лицо, а русская – на 2-е. Однако эти и приведенные ранее примеры свидетельствуют, тем не менее, об ориентированности говорящего по-французски на адресата, а говорящего по-русски – на себя. По словам В.Г. Гака, «говорящий по-русски прямым обращением к слушающему в большей степени вовлекает его в решение своей проблемы, в то время как французская фраза, лишенная прямого обращения, формально ориентированна на говорящего и не затрагивает слушающего» [33, с. 80]. В исследованиях диалога разрабатывается проблема проксемики, т.е. различной дистанции ведения разговора, свойственная носителям разных языков. В нашем случае можно говорить не о физической, но о психологической проксемике: «употребляя 1 лицо, избегая 2-го, говорящий по-французски как бы дистанцируется от собеседника, берет проблему на себя, тогда как употребление вопроса, обращенному ко 2 лицу, в большей степени формально втягивает это лицо в решение проблемы» [34, с. 586]. Иными словами, общение на французском языке характеризуется большей психологической дистантностью. На невербальном уровне это проявляется и в отношении к личному физическому пространству. Если, например, в общественном месте, на улице два француза вынуждены слишком близко пройти друг от друга, даже не задевая друг друга, они оба произносят «*Pardon*», т.е. извиняются

за доставленное неудобство. В русском контексте это менее распространено, поскольку личное пространство (вербальное и невербальное) русского человека меньше, чем у француза.

В речевом поведении можно выделить два аспекта: **информационный** и **модальный**. Информационное, номинативное (В.Г. Гак) или объективное содержание, (диктум по Ш. Балли) отражает факты реальной действительности, событийный ряд, информацию о действующих лицах. В.Г. Гак говорит о том, что французская среда более информативна, чем русская. Речь идет об обозначении пространства, когда та или иная реалья присутствует в обеих культурах, но во французской она обозначается лексически, а в русской чаще - ситуативно. Например, эскалаторы в метро существуют и в Париже, и в Москве, но перед парижским эскалатором есть надпись “Escalier roulant”, в московском метро подобной надписи нет; на стоянке такси - “Tete de station” (начало стоянки), в российских городах – знак «Т» без уточнения начала (это ясно само собой) [34, с.146-147]. Информативность в любом ее проявлении (в речи, в обозначении пространства), на наш взгляд, связана с национальной французской чертой, которую американский культуролог Р. Льюис называет «стремлением к ясности», а французский язык – «безжалостным в своей ясности». По его словам, «французы, тщательнее, чем кто бы то ни было, препарируют свою вселенную, стараясь рассуждать о ней ясно и четко» [94, с.163].

Мы полагаем, что Ты- позиция в общении выражается в информационном содержании, т.е. в обозначении ситуативных опор, облегчающих понимание высказывания адресатом, тогда как Я- позиция тяготеет к модальному или субъективному содержанию, (модус по Ш. Балли), представляющему собой оценки, суждения, отношение к предмету высказывания или участникам ситуации. Мы находим подтверждение этому в исследованиях А. Вежбицкой, которая в

качестве одного из признаков национального русского характера называет «любовь к морали», проявляющуюся в абсолютизации моральных измерений человеческой жизни, акценте на борьбе добра и зла (и в других, и в себе), а также в оценочности [16, с. 34]. Сопоставляя ряд оценочных слов в русском и английском языках, она приходит к выводу о том, что в отличие от англосаксонской, русская культура поощряет «прямые», резкие, категорические суждения. Существенным моментом, по мнению ученого, является то, что категорические моральные суждения выражаются обычно существительными. «Охарактеризовать действие некоторого лица как подлое или сказать, что кто-то поступил подло, это означает дать этому человеку вполне негативную оценку, однако значительно хуже,..., назвать человека подлецом» [Там же, с. 79]. В словаре Засориной 1977 частота слова *подлец* – 30 раз, в соответствующем американском корпусе слов (Kucera Francis 1967) его ближайший эквивалент *scoundrel* встречается два раза, кроме этого А. Вежбицкая приводит множество других примеров [Там же, с. 80]. Что касается позитивных оценок, статистика (*beautiful* 127, *красивый* 190, *прекрасный* 130 и др.), приведенная автором, показывает, что расхождения в выражении предельного восторга в русском и английском языках менее очевидны, чем в выражении осуждения. Однако А. Вежбицкая добавляет к этому то, что при передаче отрицательных оценок в английской речи наблюдается тенденция прибегать к смягчающим выражениям, а в случаях положительной оценки (в основном обыкновенных вещей) говорящие охотно прибегают к гиперболе. Русская же речь, по мнению автора, отдает предпочтение гиперболам для выражения любых оценок, как положительных, так и отрицательных.

Таким образом, в Я- позиции автор высказывания выражает свои чувства, отношение, дает оценку, сокращает дистанцию между ним и

собеседником, по словам И.Б. Ворожцовой, «втягивает Ты в смысловое поле Я» [24, с.24]. Определяя Ты- позицию, И.Б. Ворожцова подчеркивает, что речь здесь идет об установке на «отдельность и отделенность коммуникантов, соблюдение личностных границ, наличие дистанции, об избегании прямых оценок, прямого выражения чувств, о сглаженности в выражении отношения к высказываемому» [Там же, с. 25].

Существует множество исследований теоретического и прикладного характера в области сопоставительной культурологии, социолингвистики, этнопсихологии, менеджмента и т.д. С точки зрения культурной обусловленности позиции общения в целом и, в частности, в деловой сфере интересной представляется работа американского культуролога Р. Льюиса «Деловые культуры в международном бизнесе». Автор книги вводит новый критерий для сопоставления культур - способ организации времени, по которому культуры делятся на три типа:

- моноактивные, в которых принято методично, последовательно и пунктуально организовывать свое время и жизнедеятельность (швейцарцы, немцы, англосаксы);
- полиактивные, представители которых могут выполнять несколько дел сразу, планировать очередность дел не по расписанию, а по степени значимости и привлекательности в данный момент (латиноамериканцы, южные европейцы, арабы);
- реактивные, представители которых организуют деятельность в зависимости от меняющегося контекста, как реакцию на эти изменения, и придают наибольшее значение вежливости и уважению (финны, японцы, корейцы) [94, с. 24].

Р. Льюис представил шкалу моно-/ полиактивности, включающую 18 пунктов, в которой первую строку (полюс моноактивности) занимают немцы и швейцарцы, а на последней (полюс полиактивности)

располагаются латиноамериканцы, арабы и африканцы, французы и бельгийцы (валлоны) находятся в равной удаленности от обоих полюсов, на 9-й строке, русские и другие славяне – на 13 строке, т.е. ближе к полюсу полиактивности [94, с. 69]. Таким образом, по типу делового поведения российская деловая культура, по мнению Р. Льюиса, гораздо ближе к полиактивной, кроме того «отношенческой», представители которой ориентируются скорее на создание и сохранение хороших отношений с партнером как гарантии успешной сделки, чем на конечный результат и эффективность. П.Н. Шихирев обнаруживает в этом некоторый парадокс: опросы российских предпринимателей выявляют то, что в качестве идеальных партнеров они предпочитают выбирать представителей моноактивной культур. Тем самым этот выбор свидетельствует в пользу иной деловой культуры [94, с.12].

Характеризуя особенности 14 ведущих стран мира, Р. Льюис рассматривает параметры делового взаимодействия (иерархию деловых отношений, способы ведения переговоров и т.д.) и предлагает ряд практических рекомендаций, позволяющих предвидеть и учитывать возможную реакцию партнеров, предотвращать потенциальные конфликты. Приведем несколько выявленных Р. Льюисом характеристик поведения российских бизнесменов на переговорах:

- на переговорах обсуждаемый вопрос часто связывается с другими интересующими их вопросами, это может быть неясно для другой стороны;
- они считают готовность идти на компромисс признаком слабости;
- если переговоры зашли в тупик, их излюбленная тактика – проявить терпение и «пересидеть»;
- они часто высказывают свои соображения театрально и эмоционально, стараясь ясно выразить свои намерения и требования;

- они обычно просят другую сторону начать первой, чтобы можно было отреагировать на предложенную позицию;
- личные отношения между сторонами нередко вершат чудеса в ситуациях, кажущихся безысходными;
- для русских контракт не имеет такой обязательной силы, как для западных бизнесменов, они, как и представители Востока, считают контракт обязывающим к чему-либо только в том случае, если он остается взаимно выгодным и т.д.

В наблюдениях Р. Льюиса можно проследить выявленные А. Вежбицкой характеристики русской культуры на поведенческом уровне в условиях делового общения. Для сравнения посмотрим как, по мнению Р. Льюиса, к переговорам подходят французы:

- в их аргументах преобладает логика, они отмечают любое нелогичное высказывание противоположной стороны;
- они не предъявляют свои требования в начале встречи, но подводят к ним с помощью тщательно сконструированных логических обоснований;
- их логичность будет приводить к пространному анализу всех обсуждаемых вопросов;
- они не доверительно относятся к раннему установлению дружеских отношений при обсуждении и не любят обращения по имени, снятия пиджаков или обсуждения личных или семейных деталей;
- если возникает тупиковая ситуация, они остаются непреклонными, но делают это не оскорбительно, просто вновь заявляют о своей позиции;
- они всегда стараются быть точными, французский язык облегчает эту задачу;
- стиль их коммуникации – экстравертивный, личностный, часто эмоциональный, но подчиненный логике и т.д.

Итак, резюмируя краткий обзор Я- и Ты-позиций субъекта в языке и культуре, мы выделяем аспекты, по которым они различаются:

- 1) степень выраженности сообщения, информации (в Я-ориентированном общении сообщение о фактах вторично, в Ты-ориентированном - первично);
- 2) степень выраженности оценки, эмоций, отношения к высказываемому (Я-позиция – преобладание эмоционального, Ты-позиция – избегание прямых оценок, суждений);
- 3) способы воздействия (Я- позиция – воздействие первично по отношению к сообщению, Ты- позиция – воздействие через информацию);
- 4) дистанция между Я и Ты (в Я–ориентированном общении единство Я–Ты существует симбиотически, «Я втягивает Ты в свое силовое поле» (И.Б. Ворожцова); в Ты- ориентированном общении Я и Ты существуют отдельно, Я «осуществляет касательные движения по отношению к Ты» (И.Б. Ворожцова), каждый сохраняет свое пространство.

Выделенные типы позиций можно соотнести с двумя типами культуры по Ю.М. Лотману: культуры сообщения и культуры автокоммуникации. Культура сообщения ориентирована на «получение истины извне в виде сообщения в системе Я-Он». Культура автокоммуникации базируется на системе Я – Я. Любой существующей культуре присущи черты обеих систем, однако ориентация на автокоммуникацию или на получение сообщения проявляется как доминирующая тенденция. Ю.М. Лотман подчеркивает, что современная европейская культура сознательно ориентирована на систему сообщения. «Потребитель культуры находится в позиции идеального адресата, он получает информацию со стороны,... речь идет именно об ориентации, поскольку на уровне текстовой

реальности всякая культура состоит из обоих видов коммуникаций» [91, с. 175-177].

Выводы по главе 1

Анализ научной литературы позволяет выделить четыре основных плана рассмотрения субъектной позиции : 1) социальный – позиция как положение, статус; 2) личностный - позиция как отношение субъекта к действительности; 3) ролевой – позиция как место человека в конкретной ситуации взаимодействия; 4) культурный – позиция субъекта как отражение культурных норм и моделей, обнаруживающих себя в деятельности, в том числе и речевой.

В педагогическом взаимодействии позиция рассматривается в основном как социальный статус субъектов образовательной деятельности (обучающего и обучающегося). Позиция обучающего в личностно- деятельностном подходе как одном из наиболее системных подходов к обучению, предполагает центрированность на ученике как личности, т.е. преподаватель (учитель) выстраивает образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Позиция обучающегося в педагогическом взаимодействии предполагает безопасность личностного проявления, развитие профессиональной компетентности и личности в целом. Если конвенциональные отношения, которые задаются позицией как статусом, сопровождаются позитивными межличностными отношениями, то эффективность учебной и педагогической деятельности повышается. Кроме того, понятие позиции в педагогике фигурирует также в личностном плане (личностные ценности, позитивная Я-концепция субъекта) и в ролевом плане (коммуникативные установки, выстраивание субъектом своего поведения в отдельной ситуации общения).

Ключевым для данной работы является понимание субъектной позиции, опирающееся на глубинный смысл общения как реализации диалогичности личности. Исходные позиции субъекта в общении заложены в единстве «Я – Ты (Другой)» внутри каждого человека. В этом единстве отправной точкой в общении может быть и Я, и Ты (Другой), что позволяет выявить две основные,

комплементарные по отношению друг к другу позиции в общении: Я-позицию, которая в речевом поведении проявляется в первичности оценок, суждений, чувств, отношения к предмету высказывания, т.е. в модальном содержании, и Ты- позицию, выражающуюся в обозначении ситуативных опор в виде фактов, т.е. в информационном содержании (И.Б. Ворожцова). Анализ речевого поведения, обусловленного культурой, позволяет сделать вывод о том, что европейской культуре, в частности французской и англосаксонской, в большей степени присуще Ты- ориентированное общение, тогда как русской - Я-ориентированное. Мы подчеркиваем, что оба вида субъектной позиции в речевом взаимодействии присутствуют в любой культуре, но речь идет о тенденциях.

Итак, вопрос субъектной позиции представлен в педагогике в социальном, личностном и ролевом планах. В данном исследовании предпринимается попытка рассмотреть понятие позиции субъекта речевой деятельности как носителя культуры, которая предшествует ролевой, социальной и личностной позициям.

Глава 2. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В образовательной деятельности участвуют все виды деятельности: познавательная, общественно- коммуникативная, игровая и т. д. В обучении иностранному языку на первый план выходит речевая деятельность. В данной главе мы рассмотрим понятие речевой деятельности, модели речепроизводства, определим специфику письменной речи, представим основные характеристики письменного текста, являющегося единицей этого вида речевой деятельности, а также рассмотрим основные подходы к обучению иноязычной письменной речи отечественной и зарубежной педагогической практике.

2.1. Проявление позиции субъекта речевой деятельности в условиях письменной коммуникации

Европейская цивилизация представляет собой культуру с богатой традицией письма, в отличие от современного российского общества, которое их почти утратило. Корреспонденция как делового, так и частного характера имеет цель информирования и выражения отношения к фактам. Во Франции информирование о происходящих событиях – неотъемлемая часть не только социальной и политической жизни, но и частной. Существует особый разряд корреспонденции, имеющий специальное название *le faire-part* (письменное сообщение, уведомление, оповещение), целью которого является сообщение о таких событиях как рождение ребенка, помолвка, вступление в брак, религиозные церемонии (крещение и др.), а также приглашения на торжества, связанные с ними. Что касается посланий родственникам, друзьям и знакомым, помимо

поздравлений с подобными событиями и другими праздниками принято также письменно отвечать на приглашения, благодарить за подарки, за совместно проведенный ужин или выходной и т.д. Существует также корреспонденция повседневного характера (*le courrier de la vie quotidienne*), в которой ее авторы отвечают на объявления, запрашивают какие-либо сведения, интересуются школьными успехами своих детей, предпринимают шаги для организации своего отпуска или досуга, дают рекомендации третьему лицу, требуют удовлетворить их жалобу, обращаются в официальные инстанции с просьбой о вмешательстве и т.д. Во Франции опубликовано множество справочников, содержащих рекомендации по составлению писем, касающихся различных сфер жизни, что значительно облегчает задачу пишущих. Ориентированность на адресата во французском письменном послании проявляется не только в выборе языковых средств, но и в его оформлении. Рекомендации как правило, начинаются с выбора бумаги (качество, формат, цвет) и расположения текста на листе. Указывается размер пропуска, отделяющего формулу обращения от даты и адреса: он должен быть равен приблизительно одной четверти листа, при обращении к высокопоставленному лицу рекомендуется оставить свободной треть страницы, при обращении к главе государства или коронованной особе – по меньшей мере половину или даже три пятых страницы. Соблюдение установленных форм, определяющих дистанцию между участниками письменной коммуникации - это элемент вежливости и уважительного отношения автора письма к адресату.

Одним из проявлений позиции в общении, как отмечалось выше, является установление дистанции между коммуникантами, в этом плане французский язык, как отмечает В.Г. Гак, отличается большей дистантностью по сравнению с русским языком [33, с. 80]. Это подтверждает анализ речевых формул и принципов построения текста

делового письма на этих языках, проведенные на фактическом материале и на материале французских (500 lettres pour tous les jours; Le parfait secrétaire) и русских письмовников. Для сравнения мы взяли формулы обращения (formule d'appel), запроса сведений (demande de renseignements), заключительные формулировки (formule finale). Во французской формуле обращения и финальной формуле отражается множество нюансов коммуникации: равные по статусу коммуниканты могут обратиться в письме *Monsieur, Cher Collègue* (если знакомство состоялось до переписки); вышестоящий обратится к подчиненному так же *Monsieur, Cher Monsieur, Cher Collègue*; обращение к руководству компании - *Messieurs*; к адвокату, нотариусу - *Maitre*; к конкретному человеку, род деятельности которого известен адресанту, - *Monsieur le Directeur technique* и т.п. Во французском обращении никогда не фигурирует фамилия адресата. В русском официальном письме принято обращаться *Господин ...*(фамилия, *Уважаемые господа* или по имени и отчеству, если коммуниканты знакомы. Что касается финальной формулы, во французском письме она также содержит обращение, причем то же, что использовалось и в начале письма, расхождение считается недопустимым. Разнообразие заключительных формулировок отражает ряд нюансов в общении. Например, чтобы выразить уважение вышестоящему лицу, письмо можно закончить следующими фразами : *Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de ma haute considération (de mon profond respect)*, при этом может учитываться пол и возраст адресата *Veillez agréer, Madame, l'expression de mes (respectueux) hommages*. В этой части письма можно выразить признательность, симпатию: *Veillez agréer, Monsieur (Madame), l'expression de ma profonde reconnaissance; de ma respectueuse sympathie*), отражать цель данного послания *Dans l'espoir d'avoir répondu à votre attente, nous vous prions d'agréer, Messieurs, nos salutations dévouées ; Dans l'attente de votre commande, veuillez agréer,*

Messieurs, nos salutations les meilleures и т.п. Наиболее нейтральной в деловом письме является формулировка: *Veillez agréer (Je vous prie d'agréer), Monsieur, mes salutations distinguées*. В финале русского письма все вышеперечисленные и другие моменты не отражаются, во всех случаях, как правило, используется *С уважением. N* или *С глубоким (искренним) уважением N*.

Надо отметить, что в последние годы в связи с расширением контактов с зарубежными партнерами в сфере бизнеса в русском деловом письме все чаще стали использоваться калькированные с западноевропейских текстов формулировки, которые фигурируют также в учебных пособиях по составлению и переводу официально-деловой корреспонденции (Д.Н. Шлепнев): *Просим принять заверение в искреннем к Вам уважении; Заверяю Вас, господин Генеральный Директор, в моем искреннем к Вам уважении*. Впрочем, эти формулировки не отражают всех тонкостей общения.

Из приведенных выше примеров видно, что во французском тексте делового письма в большей степени, чем в русском учитываются интерперсональные и социальные характеристики участников коммуникации, условия в которых она осуществляется, ее цель. Это свидетельствует о большей дистантности в общении на французском языке, что предполагает принятие во внимание личного пространства Другого, что в свою очередь, подтверждает большую ориентированность на адресата, т.е. Ты – позицию в общении.

Что касается обращения частного лица в официальные органы, самой распространенной формой внутреннего делопроизводства в России является заявление, которое составляется по различным поводам. В отличие от французских документов, имеющих ту же цель (просьба, жалоба, требование и т.д.), этот текст не является письмом. Опуская

правила оформления этих типов текста, приведем для сравнения примеры запроса отпуска по уходу за ребенком:

Monsieur le Directeur,

Venant d'avoir une petite fille, je souhaiterais, comme m'y autorise la loi 77- 766 du 12 juillet 1977, bénéficier d'un congé parental d' une durée de 2 ans.

Ce congé se terminera le 10 janvier 2005, soit vingt – six mois après la naissance de l'enfant.

Je vous prie d' agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de mes sentiments distingués.

Jeanne Colin

P.J. Extrait de naissance

Заявление

Прошу предоставить отпуск по уходу за ребенком до 1, 5 лет с 31.10.2003 г. Копию свидетельства о рождении и справку о составе семьи прилагаю.

29.09.2003 г.

Подпись

Авторы обоих текстов имеют одну и ту же цель, оговаривают сроки отпуска, прилагают необходимые документы. Различие состоит в их принадлежности к разным типам текста (письмо/ заявление), что, на наш взгляд, демонстрирует различные способы воздействия на получателя в ситуации просьбы. Во французском варианте:

- прямое обращение к адресату;
- использование глагола в условном наклонении в 1 лице (формальная ориентированность высказывания на отправителя, позволяющая не затрагивать реципиента, обеспечивающая отсутствие категоричности);

- причастный оборот в начале текста (следование правилу, по которому не принято начинать письмо с личного местоимения 1-го лица);
- субъектсодержащие конструкции;
- опора на законодательство свидетельствует об информированности пишущего;
- указание даты завершения отпуска.

В русском тексте мы наблюдаем следующее:

- отсутствие прямого обращения;
- бессубъектные конструкции в том числе в начале текста, выражающие некоторую категоричность;
- указание даты начала отпуска.

Мы видим, что по сравнению с лаконичным русским заявлением французское письмо содержит больше информации, в большей степени ориентировано на получателя, при этом в нем используется меньше средств воздействия, сокращающих дистанцию между адресатом и адресантом.

Л.Г. Кузьмина выделяет некоторые «элементы менталитета» [73, с. 89] носителей западной и современной отечественной культуры, а также рассматривает, как эти элементы проявляются в условиях письменной коммуникации по следующим параметрам:

- отношение к письменному общению в бытовой сфере;
- отношение к письменному общению в официально – деловой сфере;
- отношение к «безличным контактам» (факс, электронная почта, интернет);
- отношение ко времени;
- соблюдение этикета, правил вежливости на письме.

С точки зрения позиции субъекта в общении наблюдения Л.Г. Кузьминой можно представить следующим образом:

Проявление субъектной позиции через отношение к письменной коммуникации

Позиция	Носители западной культуры	Носители современной отечественной культуры
Отношение к письменному общению в бытовой сфере		
Я		необязательность ответа; «пренебрежительно-небрежное отношение» (определение Б.А. Липидуса) к собственному тексту, к его форме, к соблюдению устоявшихся правил его написания;
Ты	обязательность ответа; поддержание культуры бытового письма в традиционных (поздравление, приглашение, благодарность и т.д.) и новых формах (e-mail) и соблюдение правил оформления текста;	
Отношение к письменному общению в официально-деловой сфере		
Я		«вдохновенное бумаготворчество» (термин Л.Г. Кузьминой) вследствие отсутствия унифицированных и четко-структурированных типовых писем (от частного лица в официальные органы);
Ты	Следование установленным правилам составления писем в периодические издания, официальные органы и службы по широкому кругу проблем; привычное использование стандартизированных формуляров, бланков;	
Отношение к «безличным контактам»		
Я		Использование личных взаимоотношений, «телефонного права»;

Ты	широкое использование факса, электронной почты, банков данных для запроса и получения необходимой информации;	
Отношение ко времени		
Я		несвоевременность ответа на письмо, «тактика затяжек и проволочек»; несоблюдение сроков сдачи письменных работ;
Ты	обязательность и оперативность написания ответа; строгое соблюдение сроков сдачи письменных работ учащимися;	
Соблюдение этикета, правил вежливости на письме		
Я		«речевая прямолинейность, категоричность или даже агрессивность», выражающаяся в доминировании <i>I want</i> над <i>I'd like</i> , использование слишком «однозначных» для английского языка выражений и т.д.
Ты	Подчеркнутое демонстрационное уважения чужого мнения; избегание прямого выражения недовольства или порицания	

Разумеется, можно анализировать проявление позиций в письменном общении и по многим другим параметрам, но, подводя итог вышесказанному, отметим, что по выстраиванию письменного текста и по отношению к письменной коммуникации европейская культура в большей степени ориентирована на Другого, чем современная отечественная. Безусловно, речь идет о доминирующих тенденциях. В любой культуре и в устном, и в

письменном общении коммуниканты пользуются и Я- стратегиями, изначально присущими индивиду, и Ты- стратегиями, которые предполагают «социальную разработанность» (И.Б. Ворожцова). Так, например, в русской культуре интеллигентность – это умение человека считаться с собеседником, умение принять его, т.е. занять Ты- позицию. В различении этих видов позиций, подчеркивает И.Б. Ворожцова, проявляется «динамическое противоречие между устремлением человека утвердить свое Я... и необходимостью понять Другого. В этой напряженной борьбе и происходит взаимодействие» [21, с. 34].

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что для успешного освоения иноязычной письменной речи необходимо умение занимать в общении позицию, ориентированную на Другого. Умение взаимодействовать в Ты- позиции, доминирующей в европейской культуре, является фактором успешности обучения всем видам речевой деятельности в контексте диалога культур.

Умение занимать Ты- позицию мы рассматриваем как составляющую коммуникативной культуры личности, сложного, многокомпонентного образования, которое, согласно И.А. Зимней и И.А. Мазаевой, отражает:

- а) культуру личности в совокупности интериоризированных ценностей и отношений, а также культуру саморегуляции;
- б) культуру интеллектуальной деятельности, которая проявляется, в частности, в логическом построении высказывания, а также в освоении способов решения коммуникативных задач;
- в) культуру речи как способа формирования и формулирования мысли;
- г) культуру социального взаимодействия человека с другими людьми, включающего поведенческий комплекс и культуру общения [52, с. 31].

Таким образом, **формирование Ты-позиции субъекта речевой деятельности** посредством обучения иноязычной письменной речи способствует **формированию коммуникативной культуры и в целом развитию личности.**

2.2. Письменная речь как вид речевой деятельности

Основу отечественной психолингвистики составляет теория речевой деятельности, которая базируется на общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева. По его определению, деятельность - «единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире»[85, с.82]. А.Н. Леонтьев подчеркивает **предметный** и **мотивированный** характер деятельности. Предмет деятельности, с одной стороны, подчиняет себе и преобразует деятельность субъекта, а с другой, является продуктом психического отражения свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта [Там же, с.84]. Виды деятельности отличаются друг от друга по форме, продолжительности, пространственной характеристике и т.д., но главное их отличие – в предмете, который и придает деятельности определенную направленность. Таким образом, предмет деятельности является ее действительным мотивом, который может быть как вещественным, так и идеальным., «главное,... что он всегда отвечает той или иной потребности» [Там же, с.102]. Предметом речевой деятельности является мысль как «форма отражения предметов и явлений реальной действительности в их связях и отношениях» [54, с. 56]. Продуктом речевой деятельности И. А. Зимняя называет умозаключение, к которому приходит человек в результате слушания и чтения, и высказывание (текст) в ситуации говорения и письма. Результатом является понимание или непонимание в рецептивных видах речевой деятельности и реакция получателя в продуктивных видах [Там же, с. 59-61].

Речевая деятельность является одной из самостоятельных специфических форм человеческой деятельности. По определению И.А. Зимней, это «процесс активного целенаправленного,

опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой». [55, с.133]. И А. Зимняя подчеркивает разницу в понятиях «речевого процесса» и речевой деятельности: речевая деятельность обладает такими особенностями как *мотивированность, целенаправленность, предметность и структурность*. Если речевая деятельность это всегда процесс, то речевой процесс не всегда является речевой деятельностью. Приведем характеристики речевой деятельности, по И.А. Зимней:

- 1) структурная (внешняя и внутренняя организация);
- 2) предметное содержание;
- 3) общефункциональные психологические механизмы деятельности (внимание, восприятие, мышление, память);
- 4) единство внутренней и внешней стороны;
- 5) единство содержания и формы реализации этой деятельности [54, с. 45-52].

С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что «связь вопроса о мышлении, как о процессе, с вопросом о мотивах, о побуждениях, дающих ему начало, показывает, как тесно связан собственно процессуальный аспект мышления с личностным его аспектом как мыслительной деятельности человека» [114, с. 87].

Итак, исходя из общепсихологической теории деятельности, в процессе речевого общения коммуниканты осуществляют совместную деятельность, т.е. речевое общение - это целенаправленная активность людей, позволяющая им организовать сотрудничество.

Для изучения позиции субъекта речевой деятельности важно рассмотреть **мотив** деятельности, через который выражается ее **предмет**. Мотивы не всегда осознаются субъектом, часто их можно выявить только объективно, путем анализа деятельности. П. Браун и С. Левинсон видят

в межличностном общении два ведущих мотива, подчеркивая их независимость от этнической культуры:

- 1) стремление индивида «сохранить лицо» (создать положительный имидж);
- 2) стремление «сохранить свою территорию», т.е. уберечься от посягательств, требований, ущемляющих его интерес [60, с. 58].

Общность этих основных мотивов для представителей различных культур не вызывает сомнения, однако их выражение, на наш взгляд, связано с культурно обусловленной позицией субъекта в общении, которая определяет **предмет** речи. В Я-перспективе общения в предмете отражается первичность оценки над информированием, эмоционального над рациональным. В Ты-перспективе предметом речи являются факты, ситуативные опоры.

О.С. Иссерс, классифицируя речевые стратегии русской речи, разграничивает два типа целей, отражающих основные мотивы человеческого поведения, в том числе и речевого:

- 1) желание быть эффективным (реализовать интенцию);
- 2) необходимость приспособиться к ситуации [Там же, с. 58].

На этой основе она выделяет первостепенные и второстепенные цели. Первостепенными являются цели воздействия, т.е. основные в коммуникации. Эти цели позволяют сегментировать процесс общения, выявлять значимые единицы и в результате понять, о чем сообщение. Далее автор предлагает следующую типологию второстепенных целей, являющихся производными от разнообразных мотивов деятельности:

- 1) цели, связанные с самовыражением, моральными нормами говорящего, его самооценкой;
- 2) цели, связанные с эффективным взаимодействием коммуникантов (релевантность и связность сообщений, социальное одобрение со стороны слушающего, сохранение лица партнера);

- 3) цели, связанные со стремлением говорящего сохранить и преумножить значимые для него ценности;
- 4) цели, связанные с желанием говорящего управлять ситуацией, избежать негативных эмоций [60, с. 58- 59].

С точки зрения позиции субъекта в общении, понятия разрабатываемого в данном исследовании, можно утверждать, что первостепенные цели (желание быть эффективным) инициирует коммуникативный процесс как в Я- перспективе общения, так и в Ты- перспективе и управляет речевым поведением. Второстепенные цели, связанные с оценкой/ самооценкой и социальными нормами, определяют выбор речевых средств и зависят от исходной, культурно обусловленной позиции субъекта во взаимодействии.

По направленности осуществляемого действия речевая деятельность делится на рецептивные (слушание, чтение) и репродуктивные (говорение, письмо) виды. Взаимосвязь всех видов речевой деятельности, а также общность говорения и письма с точки зрения их репродуктивности говорит о сходстве процесса порождения высказывания в разных формах речи. Идея фазовой структуры речевого действия принадлежит Л.С. Выготскому. Модель речепроизводства, выявленную им, можно представить следующим образом:

- 1) мотив, ведущий к оформлению мысли;
- 2) мысль, или опосредование мысли во «внутреннем слове»;
- 3) внутренняя речь или опосредование мысли в значениях внешних слов;
- 4) семантический план, в котором происходит видоизменение смысловой структуры при ее воплощении в словах, переход от синтаксиса значений к словесному синтаксису;
- 5) внешняя речь [29, с31].

Основные положения концепции Л.С. Выготского определили направления отечественных исследований в области производства речи. Наиболее разработанными являются модели А.А. Леонтьева, И.А. Зимней и Е.М. Верещагина.

А.А. Леонтьев предлагает следующую модель порождения речевого высказывания:

- 1) формирование речевого замысла;
- 2) построение внутренней программы будущего высказывания;
- 3) грамматическая реализация высказывания и выбор слов;
- 4) внешнее оформление высказывания [84, с.63].

А.А. Леонтьев, определяет три этапа семантико-синтаксического оформления высказывания:

- 1) текстограмматический этап: переход с «субъективного» на объективно-языковой код и приписывание семантическим единицам наиболее общих звуковых и смысловых характеристик, сохранение «глубинной» организации высказывания;
- 2) фонограмматический этап: переход от «глубинной» к «поверхностной» структуре, распределение семантических характеристик между элементами этой структуры;
- 3) этап синтаксического прогнозирования: последовательное приписывание отдельным словам полной звуковой, семантической и синтаксической характеристики [Там же, с.138].

И.А. Зимняя выделяет три основных уровня в «формировании и формулировании мысли посредством языка»:

- 1) побуждающий, на котором возникает мотив, коммуникативное намерение, замысел;
- 2) формирующий уровень, который подразделяется на
 - а) смыслообразующую фазу, где происходит развертывание замысла в пространственно- понятийной и линейной схеме;
 - б)

формирующую фазу, в которой происходит выбор лексических средств и грамматическое структурирование;

- 3) реализующий уровень, на котором осуществляется артикуляция, посылается акустический сигнал [54, с. 80].

В модели порождения речи, разработанной Е.М. Верещагиным, особое внимание уделяется процессу, происходящему в промежуток времени с момента возникновения интенции до звучащей речи [19, с. 45].

Названные модели разрабатывались в основном применительно к устной речи. Что касается процесса порождения письменной речи, наиболее разработанными являются модели А.Р. Лурия и Н.И. Жинкина. В процессе порождения письменного высказывания Н.И. Жинкин придает большое значение внутренней речи и вводит понятие единого для всех языков «внутреннего предметно-схемного, предметно-изобразительного кода человека». Речь идет о «коде внутренней речи», представляющем собой «универсальный язык, с которого возможны переводы на другие языки» [45, с. 36]. Пишущий должен удерживать в памяти предмет высказывания все время, это становится возможным с помощью так называемого «упреждающего синтеза», в основе которого лежит механизм вероятностного прогнозирования. По мнению Н.И. Жинкина, «всякая речь может быть сведена к системе предикатов, материальным средством обнаружения которых является конструкция предложения, связанная с ней интонация и порядок слов в предложении» [45, с. 51]. Л.П. Доблаев развивает мысль Н.И. Жинкина о предикации как способе развития мысли о предмете и вводит понятие «модификация», которая представляет собой «механизм предикации, когда в качестве предмета (факта) выступает целое, а в качестве признаков его части» [40, с. 30]. Иными словами, упреждающий синтез проявляется при создании как целого текста, так и его частей.

Несмотря на разницу в терминологии во всех представленных выше моделях речепроизводства общим для них является то, что в процессе создания высказывания можно выделить два основных этапа: 1) ориентировки и смыслового планирования и 2) грамматико-синтаксической и внешней реализации смыслового плана.

А.А. Залевская подчеркивает, что процессы продуцирования речи «недоступны прямому наблюдению, и судить о них можно только по их продуктам – конечным и промежуточным» [49, с. 205]. По ее мнению, конечный продукт (текст или отдельное слово) может по определенным параметрам не соответствовать общезыковым (системным, нормативным, узусным), прагматическим и другим требованиям, т.е. содержать ошибки, анализ которых позволяет строить гипотезы относительно тех или иных сбоев в работе речемыслительного механизма говорящего или пишущего [Там же, с. 205]. И.А. Зимняя и И.А. Мазаева рассматривают понятие «речевого поведения», которое является менее определенным и более широким по отношению к речевой деятельности (так же как отношение «деятельность - поведение»). «Речевое поведение – специфическая и неотъемлемая человеческого поведения в целом как сложной системы поступков, действий... Речевое поведение есть форма социального бытия (или его функционирование в социуме)» [52, с. 27]. Именно это объясняет культурную обусловленность позиции субъекта речевой деятельности.

Письменная речь есть особый вид речевой деятельности, специфика которого связана со способами ее функционирования. Л.С. Выготский называет ее «алгеброй речи» [29, с. 237]. Это сравнение отражает соотнесенность уровней сложности устной и письменной речи, подобно тому, как соотносятся алгебра и арифметика в плане абстрактности. Письменная речь это, прежде всего, «речь в отсутствии собеседника» [Там же, с. 337] и потому она требует высокой степени абстрактности.

Вся информация, выражаемая, в письменном высказывании, опирается на использование развернутых грамматических средств, что объясняется тем, что письменная речь стоит в ином отношении к внутренней речи, чем устная. Как отмечает Л.С. Выготский, «грамматика мысли во внутренней и письменной речи не совпадает» [Там же, с. 239]. Иными словами, смысловой синтаксис максимально свернутой внутренней речи отличен от устной и письменной речи. Л.С. Выготский подчеркивает полюсность внутренней и письменной речи, между которыми стоит синтаксис устной речи:

Синтаксис	—	Синтаксис	—	Синтаксис
внутренней речи		устной речи		письменной

Итак, Л.С. Выготский выделяет две основные особенности письменной речи, отличающие ее от устной:

1). **Максимальная развернутость**

Внутренняя речь по синтаксическому строению почти полностью предикативна. Так же как в устной речи, когда подлежащее становится известным собеседнику, синтаксис становится предикативным, внутренняя речь, в которой подлежащее и вся ситуация известны самому мыслящему, состоит почти из одних сказуемых. В письменной речи ситуация, которая представляет собой предметное содержание, должна быть подробно восстановлена, чтобы быть понятной адресату. Являясь развернутой, письменная речь ориентирована на **максимальную понятность для другого.**

2). **Произвольность, сознательность**

Употребление знаков письменной речи усваивается сознательно и произвольно, в отличие от бессознательного употребления и усвоения звучащей речи. Письменная речь заставляет «осознавать самый процесс говорения» [29, с. 242], но не осознаются привычные речевые стратегии: информировать о ситуации или выразить свое отношение к ней.

Произвольность письменной речи проявляется в том, *как* субъект представляет в тексте предметное содержание, исходя из своей позиции в общении.

Н.И. Жинкин также рассматривает место внутренней речи в процессе порождения письменной и вводит понятие «кода внутренней речи», который представляет собой «универсальный язык, с которого возможны переводы на другие языки» [45, с.36]. Пишущий удерживает в памяти предмет высказывания с помощью «упреждающего синтеза» [47, с.189], в основе которого лежит механизм вероятностного прогнозирования и который проявляется на всех этапах написания текста. Отбор слов, синтаксических форм, порядок фраз и их связь между собой Н.И. Жинкин рассматривает как сложную аналитико-синтетическую деятельность, главной особенностью которой является упреждение предстоящего текста. Это явление, по мнению Н.И. Жинкина, есть одна из ведущих сил, организующих процесс письменной речи [47, с.191]. Согласно гипотезе Н.И. Жинкина, во внутренней речи уже существует организация будущего текста. Поскольку при порождении письменного высказывания используется универсальный «код образов и схем», то смысловая организация текста не зависит от конкретного языка. Различие возникает на этапе перехода от синтаксиса значений к словесному синтаксису, в «семантическом плане», по Л.С. Выготскому, и на этапе внешней речи, языкового оформления высказывания средствами того или иного языка. Поскольку упреждение предстоящего текста непосредственно связано с предметом высказывания, оно также отражает и позицию субъекта речевой деятельности, а именно соотношение номинативного и коммуникативного содержания высказывания.

В отличие от устной речи письменная не имеет внеязыковых дополнительных средств выражения, не предполагает знания ситуации адресатом, она лишена самого существенного признака устной речи –

материального звука. Частичным замещением «семантических маркеров» монологической устной речи являются средства пунктуации, приемы выделения элементов текста курсивом, абзацем и т.д. Отсутствие непосредственного контакта между пишущим и читающим, их разделенность в пространстве и во времени приводит к дистантности коммуникации, к расчлененности речевого воздействия и восприятия. В условиях письма отсутствует общая для пишущего и будущего читателя ситуация, т.е. «немедленная обратная связь, позволяющая судить об успешности предпринятых коммуникативных усилий» [75, с.19]. При формировании и формулировании мысли в условиях письменной коммуникации невозможна *ситуативно-контекстуальная восполнимость* (термин И.А. Зимней, 1978). Сравнивая условия функционирования устной и письменной речи, Г.В. Лагвешкина разъясняет понятие «достаточности контекста» и «ситуационной самостоятельности» [75, с.19]. Как известно, транскрибированный фрагмент устной речи, воспринимается как несвязный и эллиптический, т.к. слов, лишенных интонации и других невербальных аспектов, вырванных из реальной ситуации общения, не всегда достаточно для полного понимания текста. В то же время образцы письменной речи, употребленные в устной, воспринимаются как излишне многословные и «книжные». Г.В. Лагвешкина подчеркивает, что дело здесь не столько в «формальности» письменной и «неформальности» устной речи, сколько в различном наборе элементов, составляющих понятие «достаточности контекста» в каждой из них, в различном потенциале их ресурсов [Там же, с. 20].

Всякой деятельности предшествует мотивация, а в ситуации устной речи мотив возникает по отношению к каждому разговору в целом, и по отношению к каждому новому направлению этого разговора. Устная речь, как отмечает Л.С. Выготский, регулируется в своем течении

динамической ситуацией. «Она вытекает целиком из нее и протекает по типу ситуационно- мотивированных и ситуационно- обусловленных процессов»[29, с. 238]. Что касается письменной речи, пишущий сам создает ситуацию, представляя ее мысленно. Это требует принципиально иного, чем в устной речи, отношения к ситуации, более независимого, более произвольного.

Важную роль в письменной коммуникации играет *временной фактор*: пишущий располагает большим временем на обдумывание и формулирование мысли, чем в ситуации устного общения. Фиксированность письменного высказывания позволяет автору возвращаться к написанному для того, чтобы сверить замысел и его реализацию, отредактировать текст, а также оценить результат своей деятельности.

Учет сходства и различия обоих видов речевой деятельности играет значительную роль в обучении. Так, по мнению Г.Г. Бедросовой, в случае, когда методисты видят лишь сходство устной и письменной речи, то ошибочно отождествляют их и выдвигают неверный принцип «пиши, как говоришь». Но утверждение «пиши иначе, чем говоришь» еще более неверно, поскольку стиль не является прерогативой какой- либо одной формы речи, он проявляется в обеих формах [8, с. 19]. Мы разделяем мнение Г.Г. Бедросовой о том, что при обучении письму необходимо учитывать не только специфику письменной речи, но и существование различных стилей речи и соответствующих им жанров.

Характерным признаком письменной речи является также *учет адресата и прогнозирование коммуникативного эффекта*, т.е. понимание текста реципиентом адекватно замыслу коммуниканта [42, с. 48]. Обеспечивая достаточный контекст, пишущий прогнозирует не только восприятие будущим читателем информации содержащейся в тексте, но и возможную и желательную реакцию на данный текст. Б.С. Мучник вводит

понятия «мысль- оригинал» (предречевое коммуникативное намерение) и «мысль- копия» [103, с.198]. «Мысль- копия» имеет два этапа:

- 1) реальный результат первоначального смыслового восприятия текста читающим;
- 2) реальный результат окончательного уточненного читателем смыслового восприятия текста.

Чтобы «мысль- копия» была как можно ближе к «мысли - оригиналу» пишущему необходимо «смотреть на свой текст глазами читающего» [47, с. 168]. Для этого он тщательно отбирает содержание и языковую форму, адекватную для определенного читателя. Так, например, статья о каком-либо научном факте в издательской серии для специалистов и в научно-популярном журнале для широкого круга читателей будут отличаться по цели (сообщить информацию / очертить круг проблем, заинтересовать информацией), по содержанию (технические или другие специализированные подробности / факты, доступные для неспециалистов) и по языковой форме (терминология, научный сленг / общеупотребительная лексика). Эту особенность можно назвать «двойным прогнозированием» (Г.В. Лагвешкина), которое в устной речи в отличие от письменной часто происходит неосознанно. Чем лучше работает «двойное прогнозирование» пишущего, тем адекватнее воспринимает его текст читающий. Б.С. Мучник утверждает, что квалифицированный пишущий строит свое высказывание «примериваясь» к психологии получателя, предвосхищая результат смыслового восприятия читающими сконструированного им текста. Поэтому в общеизвестную схему процесса порождения письменного высказывания Б.С. Мучник предлагает включить еще один, заключительный этап - *корректировку результата*, преобразование текста «с учетом представления, упреждающего реальный процесс смыслового восприятия текста читающим». [103, с. 55]. Чем больше общих закономерностей

смыслового восприятия текста знает пишущий, тем увереннее он может прогнозировать эффект своего текста на получателя. Итак, стремление к наиболее полной реализации авторского замысла ведет к необходимости тщательного планирования и формулирования будущего письменного высказывания. При этом пишущий стремиться к *точности*, которую Б.С. Мучник определяет как характеристику процесса и результата выражения (выдачи) мысли и *ясности*, характеризующую процесс восприятия мысли [Там же, с. 198]. Но необходимо отметить, что учет адресата и прогнозирование коммуникативного эффекта непосредственно связаны со способом построения диалогического взаимодействия, т.е. с включенностью адресата (Ты) в контекст взаимодействия. Первый признак отражает автономность или симбиотичность Я и Ты в общении. Что касается ожидания предполагаемой реакции получателя, то расхождение здесь заключается в том, что, занимая Я-позицию общения, пишущий оказывает *прямое воздействие на адресата* через выражение оценки, отношения к предмету речи до (или без) обозначения фактов. Занимая Ты-позицию, автор воздействует *косвенно* через констатацию фактов.

В целом упреждение предстоящего текста, является одной из ведущих сил, организующих процесс письменной речи. Ее важной особенностью, как отмечалось выше, является *максимальная развернутость* и синтаксическая сложность. По словам А.Р. Лурия, «замысел, подлежащий превращению в развернутую фразу, необходимо не только удерживать, но и с помощью внутренней речи в дальнейшем превращать в развернутую структуру фразы, части которой должны сохранять свой порядок» [93, с. 13]. Н. И. Жинкин подчеркивает развернутый характер внутреннего проговаривания и наличие «внутренней интонации» (Н.И. Жинкин).

Процесс протекания письменной речи предполагает не только осознанность цели, сознательные языковые операции, но и обеспечивает

самоконтроль на всех этапах порождения речевого высказывания. Г.В. Лагвешкина выделяет следующие специфические свойства самоконтроля в процессе письма:

- 1) распространение на процесс и на результат деятельности;
- 2) многократность и отсроченность;
- 3) наглядный (восприятие линейной последовательности символов), развернутый (наличие времени, полное внутреннее проговаривание), детальный и глубокий (работа памяти, критическая оценка) и осознанный характер;
- 4) многочисленность и взаимосвязанность объектов контроля содержательной и языковой стороны (коррекция одного из объектов влечет за собой изменения в других) [75, с. 26].

Г.В. Лагвешкина вносит уточнение в принятые в психологии схемы порождения речи, предлагая выделить самоконтроль в самостоятельный уровень (этап) данного процесса. При этом автор подчеркивает зависимость охвата объектов контроля от компетентности пишущего: чем она выше, тем больше внимания уделяется содержанию.

Итак, письменная речь это специфическая деятельность, включающая работу ряда психофизиологических механизмов и активность всех анализаторов, но, как и любая деятельность, она обладает основными признаками деятельности: предметом и мотивом. Эти признаки связаны с двумя аспектами, которые В.Г. Гак выделяет в содержании высказывания: **номинативный** и **модально-коммуникативный**. Номинативный аспект («диктум» по Ш.Балли) отражает предмет речи (предметную ситуацию, факт), т.е. «само описываемое событие, включающее элементы действительности, их характеристики, отношения между ними» [34, с. 468]. Модально-коммуникативный аспект («модус» по Ш. Балли) отражает цель и условия общения, т.е. «распределение ролей между участниками общения..., их отношение к событию,...отношения между

говорящими и условия общения» [Там же, с. 468]. Позиция субъекта в общении определяет соотношение этих двух аспектов в письменном высказывании.

В качестве единицы обучения письменной речи в современной дидактике выступает **текст**. В широкой трактовке текст не только построенная по авторской воле система, это «явление культуры, создаваемое не одним человеком, а эпохой» [38, с. 102]. Мы разделяем мнение Т.Ю. Губаревой о том, что в тексте часто используется готовый материал как данность, которую автор кладет в основу, и лишь вокруг него творит свое, индивидуальное, в котором содержится замысел, т.е. то, ради чего создается текст [Там же, с. 102]. Под данностью в основе текста автор подразумевает то, что и автор, и адресат являются членами общества, поэтому их социальное бытие определяется сформированной этим обществом культурой как способом осуществления деятельности, в том числе и речемыслительной. Таким образом, тексты также являются элементами культуры, носителями информации о способностях субъекта мыслить и порождать речь на основе общей мировоззренческой модели. Исследователь рассматривает социокультурный фактор применительно к проблеме понимания иноязычного письменного текста и приходит к выводу, что «текст, будучи элементом культуры того народа, который представлен в лице автора, может быть адекватно понят только в случае его соотнесения со всей культурой...» [38, с. 103]. Это позволяет говорить о том, что для того, чтобы текст адекватно воспринимался носителями языка, представителями того или иного культурного сообщества, необходимо содержательно и формально выстраивать его так, как это принято в данном сообществе. В данной работе в качестве социокультурного фактора мы рассматриваем культурно обусловленную позицию субъекта речевой деятельности и полагаем, что при обучении иноязычной письменной речи, т. е. созданию письменных текстов,

необходимо выстраивать учебный процесс с учетом позиционного компонента.

Сложность, многомерность феномена текста, разноракурсность подходов к его изучению обуславливает многообразие его дефиниций в научной литературе [9, 15, 23, 30, 35, 38, 40, 42, 78, 112, 128, 132, 189]. Существует мнение, что текст в отличие от единиц языковой системы вообще не поддается формальному определению Ю.А. Левицкий подчеркивает, что, говоря о тексте, «мы имеем дело не с языком (системой), а с его реализацией – речью, в процессе которой и создается текст. В речи же, вероятно, основным критерием достаточности является не какой-то формальный признак, а понятность для слушающего (читающего) и исчерпанность для говорящего (пишущего)... Текст не поддается ни дистрибутивному анализу, ни моделированию» [78, с.106].

Коммуникативный, прагматический и деятельностный подход к изучению текста предопределили введение категории **диалогичности** текста, поскольку он предполагает взаимодействие субъектов: автора и адресата. По словам М.М. Бахтина, «целое высказывание – это уже не единица языка, а единица речевого общения, имеющего не значение, а смысл,...требующий ответного понимания. Ответное понимание всегда носит диалогический характер» [9, с.214]. Иными словами, в аспекте данной категории при порождении и при восприятии текста происходит не только отражение объективной реальности, но и познание одним субъектом другого.

Основными характеристиками любого текста является *целостность (когерентность)* и *связность (когезия)*, о чем свидетельствует происхождение самого слова «текст». Слово происходит от латинского *textus* – «сплетение, ткань», образованное от глагола *textere* – «ткать, плести». К этой же языковой семье относится *techne* – «мастерство». Обнаруживается также связь слова «текст» с корнями слов в некоторых

языках, имеющих значение «покрывать» и «крыша»: лат. *tegere* - «покрывать», исп. *techo* - «потолок, кров», нем. *dechen* - «покрывать», *dach* - «крыша», фр. *toit* - «крыша», англ. *to thatch* - «покрывать крышу (соломой)». Значения всех этих слов предполагает основные свойства, которыми обладает текст – цельность и связность, организованность, завершенность («подведение под крышу»), что предполагает также знание техники построения. Важным приемом создания текста, по мнению Б.М. Гаспарова, служит не соединение исходных компонентов языкового материала, а их сращение или «сшивание» по типу «речевого шва» (термин Б.М. Гаспарова), требования к которому в устной речи и в письменной речи разные. В устной речи допускается некоторая небрежность, тогда как требования к письменной речи возрастают в связи с открытостью письменного текста для повторного прочтения. «Сшивание» происходит путем приближений, отсюда всевозможные ошибки и колебания в выборе подходящих выражений [35, с. 165].

Одной из важнейших характеристик текста является **информативность**. По мнению Т.М. Дридзе, информативность характеризуется не абсолютным количеством информации в тексте, не его общей «информативной насыщенностью», а лишь той смысловой информацией, которая станет достоянием реципиентов [42, с. 59]. Исходя из этого, Т.М. Дридзе выделяет два типа информативности: *первичную и вторичную информативность*. Первичная информативность рассматривается с точки зрения мотива и цели порождаемого текста. Если коммуникативное намерение отправителя сообщения не реализовано в тексте, то текст лишен первичной информации. Получатель не всегда извлекает из текста основное коммуникативное намерение автора, поскольку исходит из своих собственных информационных потребностей, часто он извлекает лишь то, что считает для себя полезным, или то, что стремится найти. Поэтому вполне закономерно то, что в сознании

реципиента возникают представления и образы, порождение которых не входило в намерение автора, т.е. «информационная насыщенность» текста позволяет извлекать из него самые разнообразные побочные сведения. В этом случае мы имеем дело с вторичной информативностью текста. Т.М. Дридзе подчеркивает, что текст в системе общения должен, прежде всего, обладать первичной информативностью для реципиента. Таким образом, организовать сообщение так, чтобы коммуникативное намерение адекватно интерпретировалось адресатом, значит сделать его информативным в первичном смысле этого слова и в этом же смысле эффективным [Там же, с. 60-61].

Т.Б. Губарева обобщает признаки, по которым устный и письменный текст традиционно противопоставляются в научной литературе:

- 1) конкретные субстанции (графические условные знаки/ звуковые волны);
- 2) кодовые знаки (графемы/ фомемы);
- 3) механизм воспроизводства (работа кисти руки/ работа артикуляционного аппарата);
- 4) способ развертывания (пространственное развертывание в виде наблюдаемой речевой цепи / визуально ненаблюдаемое одномоментное временное развертывание);
- 5) скорость развертывания порождаемого текста (медленно, быстро), причина, позволяющая различать письменный и устный тексты по данному признаку, состоит в том, что от пишущего требуется значительно больше умственного и физического напряжения, чем от говорящего;
- 6) локально- временной параметр (неограниченность/ ограниченность во времени и пространстве) [38, с. 63].

Т.Ю. Губарева отмечает, что представленная группа признаков не может быть взята за основу при описании различий устного и письменного текста с позиций теории речевой деятельности и выделяет новую группу взаимообусловленных дифференциальных признаков двух форм текста исходя из локально- временного параметра. Данный параметр определяет не только разницу в форме фиксации текста, но и разницу в распределении коммуникативных связей. Дистантный характер письма при отсутствии непосредственного воздействия пишущего и читающего друг на друга, делает текст единственным устанавливающим контакт средством коммуникации. Взаимоотношения коммуникантов в письменном общении Т.Ю. Губарева характеризует как опосредованную дистантно- контактную связь от автора через его текст к реципиенту, а в устном общении - как явную прямую контактную связь, идущую от автора через текст к реципиенту [38, с.63]. Но существует и скрытая связь от текста к автору, которая свойственна и устной, и письменной формам текста. Устный текст представляет собой не только продукт мыслительной деятельности говорящего, он является также источником многопланового и многократного воздействия на дальнейший ход его мысли и его эмоциональное состояние. Во время выдачи устного текста говорящий может перестраивать, корректировать его по ходу в зависимости от реакции конкретного визуально- воспринимаемого им получателя. Поэтому сам устный текст в процессе его материальной знаковой реализации может быть этапом корректировки заранее подготовленного письменного текста. При создании письменного текста в сознании автора также происходит корректировка или, точнее, операция контроля, поскольку пишущий является первым читателем своего текста и, находясь под влиянием уже написанного, постоянно возвращаясь к нему, может вносить изменения в задуманное. При этом, что очень важно, автор письменного текста действует **в рамках определенного жанра**,

руководствуясь правилами построения конкретного речевого произведения.

Устный и письменный тексты можно сопоставить по **форме передачи информации**. Устный текст адресуется, как правило, конкретному лицу или группе лиц, обладающих определенными характеристиками (возраст, пол, социальное положение и т.д.). В спонтанной устной речи текст не планируется жестко и, как отмечалось выше, детерминируется наблюдаемой реакцией слушающих и самими условиями коммуникации (общий контекст, официальность / неофициальность и др.). По сравнению с письменным текстом устный характеризуется потенциальной необработанностью, в нем наблюдается незаконченность конструкций, иногда их аграмматичность, множество индивидуальных окказионализмов и инноваций, распределение пауз, hesitation, частые повторы, обрывы фраз, сбивчивость структуры, неравномерность сжатия содержания высказывания, особенности фонетического оформления и т.д.

Письменный текст может быть обращен как одному конкретному адресату, так и неограниченному числу получателей, чьи характеристики лишь предполагаются. Исходя из диалогичности текста, из присутствия, хотя и незримого, адресата в письменной коммуникации, пишущий стремиться к максимальной точности, ясности и недвусмысленности, поскольку он лишен возможности наблюдать за реакцией читающего на текст и судить о результатах понимания. По словам Б.С. Мучника, «ясность и краткость способствуют тому, что мысль от пишущего к читающему передается быстро, без задержек, без непроизводительной траты времени как преодоление трудностей понимания, т.е. определяют скорость передачи мысли, а точность позволяет передать именно ту мысль, которую пишущий намеревался передать» [103, с. 10]. Б.С. Мучник вводит понятие «психологическая стилистика», которая изучает не только текст и его элементы, как практическая стилистика и

лингвистика, но и человека – конструирующего текст и понимающего, осмысляющего его содержание. Ученый рассматривает закономерности смыслового восприятия обеих форм речи и обнаруживает специфические типы стилистических ошибок в каждой из них. Например, в устном тексте возможен сдвиг, т.е. соединение двух слов (звукокомплексов) в одно и осмысление образовавшегося нераздельного звучания в качестве самостоятельного слова, явление, лежащее в основе многих анекдотов. В письменном тексте это явление невозможно, т.к. между словами есть пробелы. Одной из распространенных ошибок, по Б.С. Мучнику, является смещенное логическое ударение, когда одно предложение на письме может казаться двусмысленным, а в живом произнесении воспринимается строго однозначно, например: «У постели больной Образцов остановился»; «Всю жизнь обучавшийся в нашем техникуме А. Иванов работал строителем»; «Кутузов, как показал Л. Толстой, находясь на поле боя, больше всего заботился о поддержании боевого духа в солдатах» (примеры Б.С. Мучника).

В форме передачи информации можно выделить и такой аспект, как *выразительность средств*. Помимо передачи основного денотативного содержания устный текст передает значительный объем дополнительной информации, имплицитруемой ситуацией общения. Средствами здесь служат интонация, мимика, жесты, модуляции голоса, настроение говорящего и т.д., а также переход с одного стиля на другой. Автору письменного высказывания приходится использовать целый ряд описательных средств для передачи дополнительной информации. Набор паралингвистических средств в письме более ограничен, к ним можно отнести некоторые письменные знаки (многоточие, комбинации восклицательных и вопросительных знаков), употребляемые не как обычная пунктуация для грамматического маркирования структуры текста, а как внешний символ, способствующий получению и пониманию

читателем некоторой информации. Сюда же можно отнести и всевозможные изображения в тексте (виды шрифта, рисунки, чертежи, и т.д.).

Итак, любой текст обладает основными характеристиками речевой деятельности: в тексте всегда есть автор (субъект речи) и адресат, текст реализует коммуникативный замысел, несет сообщение, структурированное в соответствии с законами данного языка, и отражает объективную реальность в целостности ее восприятия.

Одно из активно развивающихся в последние десятилетия направлений исследования речевых актов представлено теорией речевых жанров, опирающейся на концепцию М.М. Бахтина. Каждая сфера использования вырабатывает свои относительно устойчивые типы речевых высказываний, которые отражают специфические условия и цели этой сферы *тематическим содержанием, языковым стилем* (отбором лексических, фразеологических и грамматических средств языка) и *композиционным построением*. Такие типы высказываний М.М. Бахтин называет **речевыми жанрами** [9, с. 250]. М.М. Бахтин рассматривает высказывание не как некий речевой эквивалент предложения, а как основную единицу общения, обладающую смысловой завершенностью и отграниченностью от других таких же единиц сменой субъекта речи. В этом смысле к жанру относятся любые высказывания – от поговорки до многотомного романа, от реплики бытового диалога до письма. **«Речевая воля говорящего осуществляется прежде всего в выборе определенного жанра»** [Там же, с. 270]. Это утверждение справедливо и в отношении письменного текста, поскольку речевой замысел как говорящего, так и пишущего приспосабливается к определенному жанру и развивается в его форме. В данном исследовании мы придерживаемся точки зрения М.М. Бахтина о том, что человек говорит только определенными речевыми жанрами, т.е. все наши высказывания обладают

определенными и относительно устойчивыми типическими *формами построения целого*. Мы владеем богатым репертуаром устных и письменных речевых жанров, которыми уверенно пользуемся ежедневно, часто не осознавая это. Речевые жанры даны человеку так же, как ему дан родной язык, ребенок свободно пользуется языком еще до изучения его грамматического строя. Это подтверждают исследования представителей Женевской психолингвистической школы, которые выявили, что жанровые рамки усваиваются гораздо раньше морфологических форм (J.-P. Bronckart 1989, B. Schneuwly 1994, M.-C. Rosat, J.-M. Adam, J.-N. Foulin). Формы языка и типические формы высказываний, т.е. жанры, входят в опыт и сознание человека в тесной связи друг с другом. Научиться говорить и писать – значит научиться строить высказывание. Слушающий или читающий текст уже с первых слов угадывает его жанр, примерно представляет его объем, композиционное построение и даже его конец, т.е. с самого начала обладает ощущением *речевого целого*. Часто человек, владея большим лексическим запасом и достаточными знаниями в области грамматики того или иного языка, не умеет выстроить свое высказывание в соответствии с требованиями определенного жанра. Знание принципов жанрового построения текста связано с представлением о **предмете высказывания**. Например, предметом научной статьи является тот или иной научный факт, а целью текста – информирование об этом факте, цель объявления в газете – предложить или запросить услуги, информировать о событии и т.д. В каждом случае требуется определенная текстовая композиция, уместно определенное лексическое наполнение.

2.3. Проблема обучения иноязычной письменной речи в условиях языкового вуза: основные подходы

В отечественной и зарубежной педагогической литературе можно выделить следующие основные подходы в области обучения иноязычной письменной речи в вузе:

- 1) *формально-структурный* подход, изучающий письмо как производство письменного продукта и структурные единицы текста, и разрабатывающий комплексные модели обучения письму на различных этапах вузовского курса (О.В. Бокий, Г.Ф. Демиденко, Т.М. Еналиева, А.Ш. Зайнетдинов, М.Н. Захаренкова, Я.М. Колкер, О.Н. Нестерова, J.-M. Adam, M. Fayol, J.-N. Foulin и др.);
- 2) *формально-языковой* подход, разрабатывающий методические модели обеспечения грамматической корректности письменной речи, где письмо служит вспомогательным видом работы над устной речью и средством контроля языковых навыков (И.Я. Грузинская, Н.В. Росина, И.В. Солдатова, Н.К. Федоренко, С.Г. Филатов и др.);
- 3) *обучение написанию текстов различных жанров* (Г.Г. Бедросова, Т.И. Леонтьева, И.А. Соколова, А.Ф. Фефилов, И.А. Уварова, J.-P. Bronckart, J. Dolz, I. Plazaola-Giger, M.-C. Rosat, D. Schneuwly и др.);
- 4) *обучение письменной речи с учетом культурологического фактора* (И.Б. Ворожцова, Е.А. Галочкина, Л.А. Городецкая, Л.Г. Кузьмина, В.В. Сафонова, Л.П. Тарнаева, В.П. Фурманова, С.Г. Тер-Минасова, Л.А. Хараева и др.);
- 5) *процессуально-ориентированное письмо*, т.е. свободное, творческое письмо, в котором продукт менее важен, чем процесс и

где в центре внимания – пишущий, его интеллектуальные и эмоциональные состояния (P. Carreau, C. Garcia- Debanс, J. David, C. Fabre, N. Marty, C. Pontecorvo и др.).

В исследованиях, посвященных обучению письму, можно выделить следующие основные функции письменной речи в учебном процессе:

- 1) средство обучения;
- 2) средство контроля усвоения учебного материала;
- 3) цель обучения.

В практике преподавания иностранных языков традиционно письмо используется как средство обучения другим видам речевой деятельности и контроля. Это обусловлено такими признаками письменной речи как осознанность и произвольность, развернутость, нормативность, тщательный отбор языковых средств и организация содержания, работа всех видов памяти и многократное проговаривание, т.е. все то, что позволяет улучшать результаты формирования умений и навыков говорения, чтения и аудирования. В педагогической литературе содержится ценный теоретический и практический материал, включающий различные серии упражнений. Выступая в качестве средства контроля усвоения языкового материала, письменная речь позволяет замерять уровни развития речевой компетенции. Однако, как справедливо отмечает Г.В. Лагвешкина, «многие ее возможности остаются нереализованными, так как применяются – и то без какой-либо системы – лишь отдельные приемы письменной работы преимущественно над языковым материалом, в то время как возможности процесса протекания письма как деятельности и создания ее результата не получают должного внимания» [75, с. 29].

В работах, в которых письменная речь является целью обучения, представлены различные подходы к обучению написанию определенных видов текстов на основе способа изложения мыслей (описание,

повествование, рассуждение, полемика). Т.М. Еналиева предлагает опираться в создании текста на коммуникативный блок, который выделяется по принципу завершенности раскрытия мысли, и ставит цель подготовки студентов к написанию курсовых и дипломов через формирование навыков аннотирования и конспектирования на иностранном языке. На подготовительных этапах автор предлагает разработку микросочинений, которые классифицирует как «описание», «повествование» и «объяснение» [44, с.43]. В результате предлагаемого поэтапного обучения автор констатирует развитие профессионально значимых качеств (наблюдательности, критичности мышления, организованности, расширение филологического и общего кругозора). Однако такие письменные тексты не представляют собой устойчивые типы текста, т.е. жанры, поскольку не требуют четкого композиционного построения и отбора определенных языковых средств.

В других работах предлагается обучение конкретным типам текста в зависимости от выбранного стиля. Т.И. Леонтьева обращается к так называемым «вторичным» жанрам научного стиля (аннотация, рецензия, реферат автореферат) [87, с.7]. Г.Г. Бедросова рассматривает типы письменных высказываний двух стилей: обиходно- разговорный (частное письмо) и официально- деловой (официальное письмо, объявление, заявления, автобиография, протокол, отчет). Неумение студентов составлять деловые письма и деловые бумаги автор объясняет тем, что у них нет такого опыта и на родном языке, с чем трудно не согласиться. Исключением в этом плане, по мнению Г.Г. Бедросовой, является автобиография, хотя умение писать сочинение на тему «Моя автобиография» также не гарантирует успеха [8, с.56]. К этому стоит добавить, что письменные документы, представляющие автобиографию на иностранном языке – CV (*Curriculum vitae*) или резюме – не имеет ничего общего с сочинением.

Г.В. Лагвешкина в качестве цели обучения письменной речи определяет профессиональную подготовку студентов, в частности преподавателей иностранного языка. По ее словам, «благодаря особенностям этого вида речевой деятельности, овладение им способствует повышению умственной активности студента, уровня его интеллектуального развития, воспитанию общей речевой культуры, что является необходимым компонентом образования (особенно гуманитарного)» [75, с.10]. Автор констатирует, что во многих исследованиях отсутствует четко выраженный подход к отбору жанров и в качестве одного из профессионально значимых типов текста для будущих специалистов предлагает рецензию, мотивируя этот выбор тем, что ее оценочно- критический характер является эффективным средством интеллектуального развития. Г.В. Лагвешкина рассматривает функции и структурные характеристики рецензии, предлагает вводный курс, обучающий созданию абзаца как структурной единицы текста, а также выделяет как наиболее значимую оценочную направленность рецензии. Но остается неясным, уделяет ли автор внимание тому, какими средствами, кроме оценочной лексики, проявляется оценочность в тексте на изучаемом иностранном языке или же идентичность ее выражения в данном типе текста на русском и иностранном языках принимается априори.

В ряде работ особое внимание уделяется разработке систем упражнений на формирование отдельных навыков и умений письменной речи (правописание, грамматическую и стилистическую адекватность высказывания и т.д.). Безусловно, предлагаемые разработки представляют интерес, но необходимо отметить неопределенность жанрового соответствия создаваемых текстов, т.е. целесообразность их написания неясна, иными словами, работа по обучению письменной речи

напоминает «путешествие, при котором место назначения неизвестно» [75, с. 10].

Обращаясь к зарубежному опыту, необходимо отметить исследования швейцарских ученых Ж.-П. Бронкара, Ж. Дольца и Б. Шневли, которые рассматривают текстовые жанры как «исторически сложившиеся способы формирования текстов», которые представляют собой модели и инструменты для чтения и письма [162, с. 75]. В ряде исследований изучаются механизмы текстуализации (textualisation) на материале различных жанров применительно к обучению письменной речи. Например, обучающимся предлагается анализировать глагольные формы на материале детективных романов [J.-P. Bronckart, 1993] и библиографических очерков [J. Dolz, 1993], изучать структуру, логичность и связность текста на материале энциклопедических статей [M.-C. Rosat, 1995], учебников и статей по экономике [I. Plazaola- Giger, M.-C. Rosat & S. Canelas- Trevisi, 1995] и т.д.

В данном исследовании мы опираемся на утверждение Ж.-П. Бронкара и Б. Шневли о том, что освоение письменной речи происходит через изучение разножанровых текстов и обобщение текстовых характеристик, присущих тому или иному жанру. Умение распознавать типы текста и создавать их способствует тому, что обучающиеся легче интегрируются в языковой среде [147, с. 11]. Итак, анализ отечественной и зарубежной научной литературы, касающейся письменной речи, и опыт преподавания в вузе автора приводят к выводу о том, что для эффективного обучения письму лингводидактическим материалом служат разножанровые тексты, т.е. тексты различных функциональных типов.

Основываясь на взаимосвязи языка и культуры, ряд исследователей рассматривают обучение письменной речи как обучение средству межкультурной коммуникации. Л.П. Тарнаева выделяет следующие три

уровня владения письменной речью с точки зрения лингвокультурологического подхода к обучению:

- 1) коммуникативно- ограниченный;
- 2) коммуникативно- достаточный;
- 3) коммуникативно- творческий.

Основной целью обучения письменной речи в условиях обучения иностранному языку как второму Л.П. Тарнаева определяет достижение студентами коммуникативно- достаточного уровня, предполагающего умение создавать «прагматически ориентированные, коммуникативно- корректные тексты с соблюдением риторических особенностей неформального, официального, делового стилей изучаемого языка в рамках определенных жанровых форм» [125, с.8]. Основными принципами лингвокультурологического подхода к обучению письменной речи как средству межкультурной коммуникации автор называет:

- 1) *принцип контрастивности*, заключающийся в присутствии в учебном процессе элементов контрастивного анализа языковых явлений трех лингвокультур: родного языка, первого иностранного и второго иностранного языков;
- 2) *принцип билингвизма* или *мультилингвизма*, проявляющийся в дифференциации языковых явлений трех лингвокультур;
- 3) *принцип личностной направленности*, означающий общекультурное развитие личности [Там же, с.9].

Представляет интерес единица отбора учебно- речевого материала, в качестве которой Л.П. Тарнаева предлагает трехуровневую *лингвокультуру*, под которой понимается «культурно- ориентированная речевая единица, отражающая специфическое этнокультурное содержание, значимое с точки зрения его участия в воссоздании этносоциокультурного фона конкретной ситуации межкультурного письменного общения» [Там же, с.10]. Текстовые лингвокультуры

отбираются автором таким образом, чтобы они могли служить образцом для создания письменных текстов разных жанров и были источником лингвокультурологической информации. Сложность обучения иноязычной письменной речи исследователь видит в том, что в процессы порождения письменного текста вовлекаются операции перекодирования с одного языкового кода на другой, при этом пишущий испытывает интерферирующее влияние систем родного и первого иностранного языков [Там же, с.5]. Вторая часть этого утверждения не вызывает сомнения, что касается перекодирования, то с этим трудно согласиться, поскольку овладение новым языком не является просто усвоением операций перекодирования с одной языковой системы на другую.

Л.Г. Кузьмина вводит понятие «социокультурная иноязычная письменная компетенция» и определяет социокультурные различия в английской и русской письменной речи на разных уровнях:

- в области *логической структуры* английского письменного текста, специфика которого заключается в строгой линейности английского абзаца и отсутствии иррелевантных для раскрытия смысла высказываний, что является отражением общепринятых в данной культуре правил и условностей в отношении письма;
- в области проявления *особенностей носителей* русского и английского языков в их отношении к письму и соблюдению письменного речевого и неречевого этикета;
- в области *функциональных факторов*, определяющих эффективность письменного общения (наличие общего фона знаний и установок, и т.д.);
- в области *формы письменного текста* (сходство и различия основных функциональных типов в этих двух языках) [73, с. 104].

Л.Г. Кузьмина представляет типологию социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучаемых, которую мы рассмотрим более подробно, поскольку здесь можно провести аналогию с

ошибками, допускаемыми русскоязычными студентами (учениками) в коммуникации также и на других иностранных языках. Данная типология включает следующие три уровня:

- 1) *социокультурные фоновые знания* (некорректное употребление лингвострановедчески и социокультурно маркированной лексики; неадекватная интерпретация национально- культурной, этнической и социально- стратификационной информации);
- 2) *культура письменной речи*, в которой выделяется *общая культура письма* («уход» от темы, перегрузка высказывания подробностями, нарушение последовательности, неумение раскрыть основную мысль в полной форме, несоразмерность частей текста) и *культура англоязычной письменной речи* (несоответствие содержания структурно- композиционной форме текста данного типа, несоответствие содержания, формы и языковых средств задаче, адресату и/ или условиям общения, отсутствие связности, несоответствие формы презентации текста нормам);
- 3) *речевое поведение коммуникантов*, выражающееся в переносе стереотипов речевого поведения на родном языке в иностранный, некорректном употреблении лингвистических средств, несоблюдении надлежащего уровня официальности/ неофициальности и нарушении речевого этикета [73, с. 144].

Мы разделяем точку зрения Л.Г. Кузьминой о том, что необходимо обучать умению структурировать и оформлять письменный текст согласно схеме, принятой в данном культурном сообществе, для того, чтобы текст, продуцируемый носителем языка, адекватно воспринимался его носителями. Но мы полагаем также, что основная задача обучения иноязычной письменной речи должна решаться на более глубоком уровне, чем просто освоение структуры и правил оформления

письменного текста, на уровне **формирования позиции субъекта речевой деятельности в условиях межкультурной коммуникации.**

Культурологический подход в обучении иноязычной письменной речи требует учета культурно обусловленной субъектной позиции как способа диалогического взаимодействия. Анализ научной литературы по проблеме обучения письменной речи показал, что понятие субъектной позиции не фигурирует как таковое, хотя предполагается в исследованиях, посвященных обучению письменным жанрам. Как отмечалось выше, впервые субъектная позиция с точки зрения культурологического макроподхода к обучению была рассмотрена И.Б.Ворожцовой. Предложенный ею позиционный компонент в обучении иностранному языку подразумевает освоение позиции субъекта в общении, свойственной носителям данной культуры. В настоящем исследовании предпринимается попытка определить специфику позиции субъекта речевой деятельности в межкультурной коммуникации, а именно Я- и Ты- позиции субъекта, и рассмотреть их применительно к обучению письменной речи.

На основании вышеизложенного мы полагаем, что эффективность обучения письму достигается за счет обучения на материале текстов разных жанров. Но совершенно очевидно, что целью обучения иноязычной письменной речи студентов языкового факультета все же не является подготовка к будущей литературной деятельности. Обучение в этой области, особенно на продвинутых этапах, должно способствовать формированию таких профессионально значимых в любой сфере деятельности качеств как:

- 1) умение выделять основную информацию в тексте;
- 2) умение обобщать сходные идеи из нескольких источников;
- 3) умение объективно излагать содержание, разграничивая информацию базового текста и собственные суждения;

4) умение грамотно формулировать и структурировать свое высказывание, ориентируясь на адресата.

Ты- позиция субъекта речевой деятельности предполагает вышеназванные умения.

Эти цели могут быть достигнуты путем тщательно спланированной работы над вторичными текстами, основанными на аутентичных разножанровых текстах преимущественно информативного характера. Вторичный текст, по определению А.Э. Бабайловой, это «продукт письменной речи, который создан на основе другого продукта письменной речи – исходного текста и является либо репродукцией последнего с разной степенью компрессии, либо новым порождением, цель которого – критический анализ исходного текста» [4, с.39]. В качестве вторичных текстов в данном исследовании фигурируют *резюме*, *реферат* и *синтез текстов*, характеристики которых будут представлены в следующей главе.

Выводы по 2 главе

Речевая деятельность является активным целенаправленным процессом выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно- познавательной потребности человека в процессе общения (по И.А. Зимней). Можно выделить два типа коммуникативного намерения: сообщить информацию и выразить отношение, оценку. С этим связано разрабатываемое в данном исследовании понятие **позиции** субъекта (И.Б. Ворожцова), первый тип коммуникативного намерения соотносится с Ты- позицией, второй – с Я- позицией.

Письменная речь как любая деятельность обладает такими основными признаками как предметность, мотивированность, целенаправленность и структурность. Ее специфика состоит в том, что ввиду дистантности коммуникации она требует высокой степени абстрактности. Для того чтобы быть понятной реципиенту, она должна быть максимально развернутой, т.е. пишущий должен воссоздать ситуацию через ситуативные опоры, используя сложные грамматические средства. Максимальная развернутость непосредственно связана с предметом речи: в Я-ориентированном общении в предмете отражается первичность оценки над информированием, в Ты-ориентированном общении предметом являются факты, а выражение оценки и отношения вторично. Позиция субъекта речевой деятельности проявляется в учете адресата письменного текста, в том, как пишущий создает получателю условия для понимания, которые заключаются в степени информативности этого текста.

Единицей осуществления письменной речи является текст, который включает в себя все основные компоненты речевой деятельности: в нем присутствуют автор и адресат, он содержит коммуникативный замысел, предмет высказывания и имеет структуру. Прогнозируя

коммуникативный эффект, пишущий стремится к точности и ясности изложения своего замысла, что способствует адекватности понимания текста адресатом. Различие заключается в том, что, занимая Я-позицию, пишущий оказывает прямое воздействие на получателя через оценочность, в Ты-позиции автор воздействует косвенно через сообщение информации.

Жанровое соответствие текста, выражающееся в композиции и определенном лексическом наполнении, также способствуют ориентированности субъекта на Другого. Итак, через текст происходит взаимодействие автора и адресата, т.е. исчерпанность для пишущего и понятность для получателя, чему служат все текстовые характеристики, определяют диалогичность текста.

Обзор отечественной и зарубежной литературы в области обучения письму в условиях языкового вуза позволяет выделить следующие основные подходы: формально- структурный, формально- языковой, обучение написанию текстов различных функциональных типов, обучение с учетом социокультурного фактора. Проблема культурно обусловленной позиции субъекта речевой деятельности представлена лишь в исследованиях, разрабатывающих культурологический подход к обучению (И.Б. Ворожцова).

Обобщая изученный опыт, опираясь на теорию диалогичности личности (М.М. Бахтин, М. Бубер), и, анализируя проявления субъектной позиции в письменном тексте, мы полагаем, что в процессе обучения иноязычной письменной речи в контексте межкультурной коммуникации необходимо формировать у обучающихся субъектную позицию, ориентированную на Другого.

Глава 3. СОДЕРЖАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

3.1. Обоснование выбора типов текста для экспериментального обучения

Умение идентифицировать и предъявлять информацию является профессионально значимым умением специалиста в любой области, которое можно рассматривать как одну из ключевых компетенций, имеющих экстрафункциональный характер. Э.Ф. Зеер определяет *ключевые компетенции* как «межкультурные и отраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах» [51, с. 267].

Традиционно в вузовских программах (так же как и в школьных) для обучения письму на иностранном языке используются типы текста, не имеющие жанровых рамок и четкой установки на информирование (диктант, изложение, сочинение-рассуждение, сочинение-описание, и т.д.). В данной работе предметом нашего рассмотрения являются три типа текста, предлагаемые в качестве основного материала для обучения письменной речи студентов 3-го курса языкового факультета (французский язык как основной), это – **резюме, реферат и синтез текстов**. Основная причина выбора этих типов текста состоит в том, что их написание – принципиально аналитическая работа, требующая вычленения информации и ее ясного изложения, что в значительной степени способствует формированию у студентов субъектной позиции, ориентированной на Другого.

Рассмотрим общие характеристики этих текстов и основные требования к их написанию. **Резюме** есть вторичный текст объективно и в сжатой форме передающий содержание исходного текста. Условно все резюме можно разделить на так называемые *учебные* или *школьные* (*résumés scolaires*) и *профессиональные* (*résumés professionnels*) [153, с. 12]. Цель первых – развитие у обучающихся способности выделять главное и обобщать через операции редукции и перефразирования. Цель вторых – облегчение идентификации и исследования базовых документов.

В центре нашего внимания – учебное резюме, близкое по форме и требованиям к написанию к **реферату** (*compte-rendu*). Французский текст жанра *compte-rendu* (переводится как 1. отчет, доклад, рецензия, реферат; 2. донесение, сводка) имеет несколько разновидностей, которые зависят от исходного материала: 1) *compte-rendu de lecture* – краткое изложение содержания научного доклада в специализированном реферативном журнале; 2) *compte-rendu de cours (conférence)* – конспект устного текста (лекции, доклада на конференции и т.д.); *compte-rendu de réunion* – протокол собрания [176, с. 137]. Тип текста, используемый в учебной практике, по форме ближе к первому значению и условно обозначается как реферат.

Третий интересующий нас тип текста – **синтез**. Если резюме и реферат передают содержание одного исходного текста, то синтез представляет собой более сложный анализ 2-4 документов, объединенных общей проблематикой и часто разных по жанру.

Формирование позиции субъекта речевой деятельности связано, прежде всего, с умениями обозначать элементы ситуации и выстраивать текст. Эти умения соответствуют требованиям к написанию данных текстов, предъявляемым французскими

педагогами, которые можно представить в следующей сводной таблице [151, 153, 161, 162, 165, 169, 171, 173, 174, 185, 193].

Таблица 2

Требования к написанию резюме, реферата и синтеза

Требования	Резюме	Реферат	Синтез
Исходные документы	Один текст (преимущественно публицистического жанра)	Один текст любого жанра	Тематическое досье из 2-4 текстовых документов
Объем	150 - 220 слов	150 – 220 слов	220 – 300 слов
Объективность	Полное отсутствие суждений, оценок, собственных комментариев пишущего и привнесенных дополнительных элементов информации по проблеме		
Ссылки на источник	—	Ссылки должны быть четко сформулированы «L’auteur affirme que...», «М. Х précise que...», «il dénonce...» и т.д., но не « l’auteur dit que (parle de) ...»	Ссылки необходимы для ясности: «Selon M.X,...», «Comme l’atteste M.Y...» и т.д., но в зависимости от инструкции к заданию они могут опускаться
Перефразирование	Полное перефразирование (кроме ключевых слов и выражений), цитаты исключены		
Структура	Структура базового текста полностью сохраняется	Более свободный, чем в резюме, порядок изложения информации. Предполагается краткое введение, определяющее проблематику	Обязательны краткое введение, определяющее проблематику, и, указывающее источники, иерархизация обобщенной информации, краткое объективное заключение
План	Идентичен тексту-источнику	Свободный	Выбирается тип плана синтеза (описательный, полемический, хронологический, комбинированный и т.д.)

Таким образом, общим для всех трех типов текста является сокращение до заданного количества слов, объективность, перефразирование. Отличие заключается в том, что резюме не предполагает дистанцирования от исходного материала, как реферат и синтез, в синтезе пишущий сам группирует и иерархизирует идеи базовых документов, обязательно делает введение и заключение по проблеме. Создавая подобные тексты, пишущий совершает ряд аналитических операций, таких как выделение главного и второстепенного, обобщение, абстрагирование, иерархизация идей, компрессия, переформулирование. С точки зрения теории речевой деятельности эти операции составляют два главных аспекта единого мыслительного процесса – анализа и синтеза. Согласно С.Л. Рубинштейну, процесс мышления – это прежде всего анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом, затем это абстракция и обобщение, являющиеся производными от них. Анализ и синтез взаимосвязаны и взаимообусловлены, так как анализ какого-либо целого всегда обусловлен тем, по каким признакам в нем объединены его элементы, свойства, а также их связи и отношения. Это новое соотнесение выделенных анализом компонентов целого ведет к его преобразованию, т.е. к синтезу [114, с. 28-29]. В этой логике совпадение названий категории мыслительного процесса (синтез) и типа текста (синтез) не случайно.

Познавательное значение анализа С.Л. Рубинштейн связывает с тем, что он выделяет и подчеркивает существенное. Рассматриваемые нами тексты связаны с выделением главной информации, т.е. существенного в исходных текстах. На уровне эмпирического познания единство анализа и синтеза проявляется в сравнении, через которое осуществляется эмпирическое обобщение и классификация явлений, например, у ребенка в начале жизни. На уровне

теоретического познания анализ, отделяя существенное от несущественного, общее от частного, переходит в абстракцию. Синтез выступает в переходе «от абстракции к мысленному восстановлению конкретного целого. Результатом анализа, выделяющего существенное, и синтеза является обобщение, которое выступает в двух формах: элементарное (как процесс выделения общего, схожего) и более высокого уровня (как процесс выяснения существенных связей)» [114, с. 113]. Что касается рассматриваемых текстов, то здесь речь идет об обобщении элементарного характера, так как для того, чтобы резюмировать, реферировать и синтезировать содержание исходных текстов, необходимо вычленить главные элементы информации и, выявляя общие признаки и свойства, дать им обозначение общего порядка. Обобщение первого типа, т.е. более высокого уровня, С.Л. Рубинштейн связывает с проблемой переноса, когда задача, получившая обобщенное решение достаточно высокого порядка, решается не только для данного частного случая, но и теоретически для всех схожих случаев. Обобщение в условиях переноса ученый считает особенно важным, поскольку оно «ближе всего воспроизводит реальную жизненную ситуацию, при которой человек, решающий задачу, обычно использует прошлый опыт решения задач – свой личный и общественный» [Там же, с. 114-115]. Это утверждение справедливо и в отношении речевой деятельности, поскольку и в рецептивных, и в перцептивных видах речевой деятельности человек исходит из своего опыта и пользуется привычными стратегиями при восприятии и создании текста.

В процессе восприятия текста человек считает то, что существенно и важно именно для него. По словам Т.Ю. Губаревой, «принцип общения автора и читателя можно назвать принципом воронки (подчеркнуто автором): через широкую ее часть вливается

весь мир. Осознанный автором, он выливается в конкретное произведение, исходя из которого, читатель должен воссоздать все богатство действительности, сконцентрированное в тексте» [38, с. 94].

Поскольку в текстовой деятельности участвуют как минимум два субъекта, то полного совпадения на входе и на выходе не происходит, читатель постоянно и неизбежно воспринимает текст исходя из своего познавательного и в целом жизненного опыта. При этом элементы информации, содержащиеся в тексте, остаются неизменными. Другой фактор, проявляющийся в восприятии, это эффект «смысловых ножниц» (Т.М. Дридзе), который наблюдается в трех видах коммуникативных ситуаций:

- 1) несоответствие используемых в текстах языковых средств «языковым ресурсам», имеющимся в распоряжении адресата;
- 2) несоответствие содержательно- смысловой структуры текста ее воплощению в речи, обычно связанное с неумением автора адекватно передать свой замысел;
- 3) особенности типа семиосоциопсихологической организации индивидуального сознания реципиента, препятствующие адекватному истолкованию смысловой информации, содержащейся в тексте [42, с. 260].

Ж.-Б. Гриз отмечает, что в ситуации резюмирования даже после внимательного и компетентного прочтения, т.е. адекватного истолкования смысловой информации текста, резюмирующий делает выбор, который всегда не нейтрален, что зависит не только от его предшествующего опыта. Заняв позицию пишущего, он выбирает информацию из исходного текста и создает свой собственный текст, ориентируясь на того, кому он адресован, т.е. может подчеркнуть одни факты и обойти молчанием другие, например, те, которые могут

вызвать недовольство предполагаемого реципиента. По мнению Ж.-Б. Грiza, резюмируя, пишущий должен ответить на три вопроса: 1) *для кого* предназначен этот текст?; 2) *для чего* он служит?; 3) *что* именно в нем должно содержаться? [173, с. 5]. Эти рассуждения автор иллюстрирует примерами из издательского бизнеса, представляющими резюме как краткую информацию о содержании романа на обложке книги. *Фактор сознательной избирательности* в идентификации информации базового текста может успешно использоваться и в обучении письменной речи. Так, например, в качестве упражнения можно предложить студентам написать резюме, рассчитанное на определенного адресата в определенной сфере деятельности. Таким образом, резюмирование предполагает не только идентификацию данных, но также умение адресовать текст и оказывать косвенное воздействие на читателя с помощью осознанного отбора информации, т.е. те умения, которые определяют Ты-позицию субъекта речевой деятельности.

Выделив главное, существенное в тексте(ах) пишущий должен иерархизировать эту информацию. К. Флеттум подчеркивает, что в создании резюме речь идет не о механическом выделении одних элементов и опускании других. Сокращение содержания происходит за счет того, что резюмирующий должен воспроизвести порядок изложения информации базового текста, т.е. увидеть, как его автор иерархизирует (эксплицитно или имплицитно) свои идеи [169, с. 91]. В большей степени это относится именно к резюме, так как реферат допускает более свободное изложение содержания. Что касается синтеза, то его главной целью является обобщение выделенных в нескольких базовых документах идей и выстраивание их в определенной логике, в собственной логике пишущего, что вызывает

наибольшие затруднения. В процессе восприятия и порождения текста Т.Ю. Губарева выделяет два основных фактора:

- 1) фактор интеллектуального развития, объясняющий «вариативность внутренней формы текста степенью соответствия/ несоответствия мыслительных систем коммуникантов в области объема фоновых (лингвистических, логических и предметных) знаний, необходимых для обработки текстовой информации»;
- 2) фактор развития логической способности суждения, характеризующий «способность автора и адресата кодировать и декодировать информацию, владение приемами построения/ извлечения адекватных предикативных связей, формирующих иерархичность структуры содержания текста» [38, с. 94-95].

По мнению Т.Ю. Губаревой, отсутствие подобных свойств у автора текста ведет к искажению замысла на уровне его первичного отражения в объективной внешней форме текста, которую получает адресат. При несформированности этих свойств у реципиента авторский замысел искажается в процессе вторичного отражения текста [38, с. 96]. Учитывая это, и исходя из того, что в создании текста говорящий и пишущий использует привычные усвоенные способы, т.е. часто в текстах русскоязычных обучающихся модальное содержание преобладает над номинативным, мы видим необходимость в фокусировании обучения и письменной, и устной речи на *плане сообщения*. Мы полагаем, что одной из возможностей развития способности адекватно считывать и предъявлять информацию является научение резюмировать, реферировать и синтезировать тексты. Под адекватностью в данном случае подразумевается также умение занять позицию в общении, ориентированную на Другого. Обучение письменной речи на

материале рассматриваемых типов текста способствует формированию Ты- позиции субъекта речевой деятельности, доминирующей, в частности, во французском дискурсе, позиции, которая выстраивает взаимодействие через план сообщения или информирование.

Безусловно, письменной речи можно обучать на любом жанре, поскольку практически любой текст содержит как номинативное, так и коммуникативное содержание. Что касается программ, появившихся в последнее десятилетие, наиболее четко жанры письменной речи представлены в учебно-методическом комплексе для средней школы «Bon voyage!» и в Программе по практике устной и письменной речи французского языка как основного иностранного языка (специальность «Французский язык и литература») [25], разработанных И.Б. Ворожцовой. Данные программы основаны на принципе «разумных ограничений» на каждом из этапов обучения, который заключается в постепенном наложении ограничений на содержание и способы выражения от «все можно» до «можно только данное» [24, с.203]. Е.В. Ковалевская, систематизируя основные положения и понятия проблемного обучения, подробно рассматривает проблемную ситуацию в преподавании иностранного языка и считает целесообразным использовать «ступенчатые» проблемы и ситуации, «в которых цель осложнена не одним, а серией последовательно предлагаемых препятствий» [69, с. 73]. В обучении письменной речи такими «препятствиями» могут служить жанровые рамки. На начальном этапе изучения иностранного языка учащимся обычно предлагается написание текстов на бытовые темы («Моя семья», «Мой друг», «Летние каникулы» и т.д.), которые напоминают графическую фиксацию устного рассказа. В таких заданиях не определяется объем, его цель – раскрыть тему, максимально

используя разнообразный лексический и грамматический материал. Далее постепенно можно задавать ограничения, связанные со структурой текста, конкретным адресатом, определенными обстоятельствами и пр. [24, с. 204]. Например, мини-сочинение «Как я провел летние каникулы» можно перевести в жанр текста почтовой открытки, которую посылают, находясь в путешествии. Во французском тексте подобного рода, при всей неформальности содержания, достаточно четко проявляются ситуативные опоры, как правило, это – место (географическое название), виды времяпровождения путешествующего, погода, самочувствие, в завершение обязательное выражение отношения к адресату. Не углубляясь в правила оформления открытки на французском языке, которые также могут выступать в качестве жанровых рамок, и особенности синтаксиса, приведем пример такого текста: «Un petit souvenir de Biarritz. Il fait beau. Visite des plages. Je fais du surf. Nourriture très correcte. On pense beaucoup à vous.» [174, с. 17]. При всей своей краткости этот типичный текст насыщен информацией, в нем также проявляется характерная особенность французского текста – **выражение оценки и отношения через констатацию фактов**. Другой пример: на основе сюжетного текста или реальных событий написать текст для рубрики «Хроника происшествий» (Faits divers). Для этого предварительно изучаются аутентичные тексты данного типа, выявляются особенности его построения: краткость, информативность (кто, где, когда, что сделал), безоценочность. Как показывает практика, вышеизложенные и многие другие задания проблемного типа способствуют формированию у студентов иноязычной письменной компетенции.

Выбор резюме, реферата и синтеза в качестве основных типов текста для обучения продиктован и прагматической целью: эти

тексты входят в письменные задания международных сертификационных экзаменов DELF (Diplôme d'études en langue française), диплом, свидетельствующий о достаточном уровне владения французским языком, и DALF (Diplôme approfondi de langue française), диплом, свидетельствующий об углубленном знании французского языка. Последний освобождает иностранцев, желающих поступить в университеты Франции и некоторых других франкоязычных стран, от специальных тестов на знание французского языка. Национальная комиссия по DELF и DALF при Министерстве народного образования Французской Республики выдает эти дипломы ежегодно в общей сложности 20 000 иностранцев во Франции и в 120 странах мира, в том числе и в России.

В следующем параграфе мы представим данные экспериментального обучения на материале иноязычной письменной речи, нацеленного на формирование позиции субъекта речевой деятельности.

3.2. Эксперимент по формированию позиции субъекта речевой деятельности у студентов языкового вуза

В ходе исследования проблемы субъектной позиции в образовательном процессе нами был проведен педагогический эксперимент, целью которого являлось доказательство выдвинутой гипотезы. Итак, **содержание эксперимента** представляет собой поэтапную разработку трех типов текста информативного характера: резюме, реферата и синтеза. **Цель эксперимента** – теоретическое обоснование и экспериментальное доказательство эффективности

формирования позиции субъекта речевой деятельности при обучении письменной речи, выявление динамики формирования Ты- позиции субъекта речевой деятельности, которой свойственна первичность плана сообщения и избегание прямых оценок, суждений и выражения отношения, в условиях обучения письму на французском языке. Для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи**:

- 1) разработать экспериментальную программу по письменной речи для 3 курса (французский язык как основной);
- 2) провести диагностические измерения письменных навыков студентов 3 и 5 курсов французского отделения ИИЯЛ;
- 3) внедрить разработанную программу в курс обучения;
- 4) провести контрольные измерения на промежуточных этапах обучения и по его окончании;
- 5) описать результаты эксперимента.

Педагогический эксперимент проводился автором исследования с 1997 по 2003 г.г. За указанный период в эксперименте приняли участие 120 студентов 3-го курса и 40 студентов 5-го курса отделения французского языка Института иностранных языков и литературы УдГУ, в общей сложности 160 человек. В каждой из шести экспериментальных групп было проведено по 70 аудиторных часов. Верификация результатов обучения проводилась методом контент-анализа продуктов деятельности, т.е. текстов. Всего проанализировано 1080 студенческих письменных работ. Контрольную выборку составили студенты- пятикурсники (1998г. и 1999г. выпуска), не проходившие обучение по данной программе. Созданные ими тексты послужили данными для сравнения, а для выявления динамики проводились предэкспериментальные, текущие и постэкспериментальные срезы в каждой группе.

На *констатирующем этапе* проводился анализ текстов (резюме, реферат синтез, эссе), написанных студентами контрольных групп и студентами экспериментальных групп до начала обучения, задания сопровождались традиционными краткими инструкциями. На *формирующем этапе* анализировались тексты, созданные после выполнения серии подготовительных упражнений, основанных на требованиях к написанию данных текстов. На *контрольном этапе* осуществлялся анализ текстов по окончании эксперимента, статистическая обработка данных эксперимента и их сравнительный анализ.

Таким образом, выявлялась динамика формирования позиции субъекта речевой деятельности через анализ номинативного и модального содержания в создаваемых студентами текстах. Некоторым группам предлагались эти же задания через год после прохождения данного курса обучения. Кроме того, в ходе обучения осуществлялись замеры на материале текстов других жанров, более творческого характера.

Освоение способов построения высказывания в Ты- перспективе общения рассматривается в данном исследовании на материале разработки текстов информативного характера. Выбор типов текста был обоснован выше. Итак, разработка резюме, реферата и синтеза представляет собой **содержание формирующего эксперимента**. Для формирования позиции субъекта речевой деятельности использовались упражнения, разработанные французскими специалистами и адаптированные нами для обучения русскоязычных студентов письму на французском языке. Проиллюстрируем это на примере разработки резюме и реферата на примере следующего базового документа.

Daniel Pennac professeur en disponibilité

«Ne rien demander en échange...

Ne pas donner le plus petit devoir...

S'interdire de parler autour...»

Au commencement était le dogme : il faut lire. « Il faut lire », dit le père à son fils, le professeur à son élève et l'enfant à lui-même. Las de cette consensuelle injonction, Daniel Pennac lance et antidogme scandaleux : Ne pas lire est un droit. Lequel, rassurons-nous, contient son corollaire et le fonde : lire est un droit.

« Et si, au lieu d'exiger la lecture, le professeur décidait soudain de partager son propre bonheur de lire ? ». Lire à haute voix, libère « le plaisir séquestré dans ces greniers adolescents par une peur secrète : la peur de ne pas comprendre ». Se souvenir, enfin, qu'un roman raconte d'abord une histoire.

Et si l'on renonçait à la glose, au commentaire ? « Une seule condition à cette réconciliation avec la lecture : ne rien demander en échange... S'interdire absolument de 'parler autour' ». Lecture – cadeau. Lire et attendre. Et si en prime, on racontait l'histoire ? Si on la faisait flairer, pour mettre en appétit ? Comme le faisait Georges Perros : « Il nous racontait *Don Quichotte ! Madame Bovary !* D'énormes morceaux d'intelligence critique, mais qu'il nous servait d'abord comme de simples histoire. »

Et si on laissait de côté « Le programme » ? Que « les élèves, réconciliés avec ce qui se lit, se rapprochent en cercles concentriques des œuvres qui sont à lire ».

Et si l'on reconnaissait le droit de sauter des pages ? Avant que « d'autres le fassent à leur place » dans les fameuses version « pour la jeunesse ».

Et si l'on acceptait le droit de ne pas finir le livre ? « Le livre nous tombe des mains ? Qu'il tombe. » Même si sa chute laisse un sentiment de défaite. Un jour , peut-être on le ramassera. Peut-être pas. On peut ne pas aimer Stendhal.

Et si l'on prenait le droit de relire, le droit de lire n'importe quoi, n'importe où, n'importe comment ? A haute voix même. Le droit de grappiller. Le droit de ne pas vouloir en parler... Et si, et si et si...

Conseils empruntés par Laurence Liban à

Comme un roman (Folio), par Daniel Pennac

1-й этап: Первое ознакомление с текстом с целью выявления основной информации, т.е. номинативного содержания

1. По названию текста, рубрике, фотографиям / иллюстрациям, имени автора и сведениям о нем, дате, названии издательства выдвинуть гипотезу об основной идее текста.

Из названия данного текста ясно, что автор статьи будет рассматривать проблему, опираясь на размышления современного французского писателя Даниеля Пеннака, занимающего первые места в читательских рейтингах, который пишет о детях, о молодежи, принимает активное участие в общественной жизни Франции. Определение *professeur en disponibilité* означает, что это учитель, к которому можно обратиться с любым вопросом. В приведенной в названии цитате *Ne rien demander en échange... Ne pas donner le plus petit devoir... S'interdire de parler autour* («Ничего не просить взамен... Не давать никаких заданий... Не комментировать») обращают на себя внимание инфинитивные конструкции с отрицательной частицей «не», что ассоциируется с рекомендациями, советами, запретами и т.д. Сведения, расположенные под текстом, позволяют говорить о том, что это статья, представленная журналисткой Лоранс Либан в виде советов, взятых из книги Даниэля Пеннака *Comme un roman* («Как роман») издательства *Folio*, опубликованная в журнале

Lire («Читать» в ноябре 1997 года). Кроме того, не углубляясь в прочтение, а лишь пробежав по тексту глазами, мы видим, что каждый абзац начинается с вопроса *Et si...?* («А что, если...?»). Так, первое ознакомление с текстом позволяет предположить, что речь пойдет о том, как сегодня заинтересовать в чтении детей и, возможно, взрослых, как сделать это занятие увлекательным процессом.

2. *Определить тип текста (биография, автобиография, научно-популярная статья, научный текст, предисловие и т.д.).*

Исходные данные - Daniel Pennac, professeur en disponibilité «Ne rien demander en échange... Ne pas donner le plus petit devoir... S'interdire de parler autour...» Conseils empruntés par Laurence Liban à *Comme un roman* (Folio), par Daniel Pennac - свидетельствуют о том, что этот документ является статьей из журнала для широкого круга читателей.

3. *Определить намерение автора (констатация фактов, их анализ, выражение критических замечаний, попытка убедить читателя и т.д.).*

В данном случае можно предположить, что намерение автора – убедить читателя в том, что чтение это не обязанность, что читать можно по-разному. Повторяющаяся вопросительная конструкция «А что, если...?» говорит об интенции воздействия на адресата.

4. *Определить тон текста (нейтральный, ироничный, полемичный и т.д.).*

Тон данного текста можно определить как полемичный, поскольку автор, предлагая различные подходы к чтению, приглашает своего читателя к обсуждению и размышлению над проблемой.

5. *Предположить, кому адресован текст.*

Данный текст адресован родителям и учителям.

2-й этап: Аналитическое чтение (операция обобщения)

1. Подчеркнуть в тексте ключевые слова или группы слов, выделить средства, обеспечивающие связность текста (сочинительные и подчинительные союзы, относительные местоимения, наречия времени и т.д.).

Ключевые слова (*le dogme* (догма), *Daniel Pennac*, *l'antidogme* (антидогма), *lire est un droit* (читать - право каждого), *le bonheur de lire* (радость чтения), *le plaisir* (удовольствие), *la peur* (страх), *une histoire* (история), *le commentaire* (комментарий), *lecture-cadeau* (чтение как подарок), *lire et attendre* (читать и ждать) , *le programme* (программа), *sauter les pages* (перескакивать через страницы), *ne pas finir le livre* (не дочитывать книгу до конца), *relire* (перечитывать)) и основные логические связки (*et si... (а если...)*, *enfin* (наконец), *mais* (но), *en prime* (во-первых), *un jour* (однажды), *peut-être* (может быть)) указывают на то, что автор предлагает выбор.

2. Найти в тексте средства, которыми автор имплицитно или эксплицитно выражает свое отношение к предмету высказывания.

Статья начинается со слов: «Вначале была догма: надо читать», которые отсылают к библейскому тексту, что указывает на намерение журналистки подчеркнуть разницу между общепринятыми, устоявшимися представлениями о чтении и тем, что предлагает писатель Д. Пеннак, выдвигая скандальную антидогму: «Не читать - право каждого», из которой Л. Либан выводит формулу : «читать - право каждого». Отношение журналистки и самого писателя, на которого она ссылается, к предмету высказывания, выражается так же в конструкции: «А что, если ...?», которая не навязывает решения, а всего лишь предлагает возможные подходы к проблеме.

3. При составлении реферата определить тип речевого действия

автора (констатирует, сообщает, соглашается, добавляет, объясняет, цитирует и т.д.).

4. Выделить смысловые единства, которые обычно соотносятся с одним или несколькими абзацами, сформулировать основную идею каждого и определить аргументы.

5. Объединяя примеры, статистические данные, детали дать им краткое определение.

На этом этапе предлагаются упражнения, имеющие целью:

- изучение структуры абзаца (расположение в нем основной идеи, аргументов и примеров);
- придумывание названия для того или иного текста;
- сжатие синтаксически сложного предложения до определенного количества слов, сохраняя его смысл;
- корректное использование логических артикуляторов;
- переформулирование предложения / короткого текста;
- выделение точки зрения автора и выбор формул для обозначения речевого действия (для реферата).

Поскольку рассматриваемый текст является небольшим по объему и не содержит цифровых данных, основные идеи представлены в плане реферата.

3-й этап: Написание резюме, реферата

- 1. Составить план текста, четко формулируя каждую новую идею и делая логические связки.*

По данному тексту составляется следующий план:

- а) *selon Daniel Pennac, ne pas lire est un droit, alors, lire est un droit aussi* (по словам Даниеля Пеннака, не читать – право каждого, следовательно, читать - тоже);
- б) *partager son bonheur de lire, au lieu d'exiger la lecture* (поделиться радостью, которую доставляет чтение, вместо

того, чтобы заставлять читать);

в) *faire une lecture – cadeau, renoncer à la glose* (сделать чтение подарком себе, отказаться от комментариев);

г) *le roman c'est l'histoire d'abord* (в первую очередь, роман это история);

д) *laisser de côté « le programme », choisir la lecture* (отойти от школьной программы, читать то, что хочется);

е) *se permettre de sauter les pages et ne pas finir un livre* (позволить себе перескакивать через страницы и не дочитывать книгу до конца);

ж) *le droit de lecteur* (право читателя).

2. Написание резюме, реферата по составленному плану.

4-й этап: Редактирование

Написанные резюме или рефераты (преподаватель также пишет свой текст) прочитываются каждым членом группы. Целесообразность этой процедуры заключается в возможности получить более объемное видение текста, так как, несмотря на общее обсуждение и подготовку к написанию, каждый создает свой собственный текст. Затем каждый студент получает чей-либо текст для редактирования (это может быть текст преподавателя). Этот процесс - не просто коррекция, поскольку «редактор» создает новый текст на основе данного, внимательно отслеживая, насколько созданный текст соответствует заданным критериям. На полях «редактируемого» текста «редактор» аргументирует вносимые изменения.

5-й этап: Переписывание

Это условное обозначение, т.к. этот процесс является не механическим переписыванием отредактированного текста, а скорее его обновлением. Автор первого резюме или реферата может

сохранить предложенные изменениями, но может и не согласиться с ними, если он имеет для этого достаточно оснований. Переписанный текст отдается на редакцию преподавателю, после чего вновь переделывается. Таким образом, он проходит несколько стадий разработки.

Осуществляя представленные выше операции с каждым текстом, пишущий постепенно приобретает **навык выявления и предъявления в первую очередь номинативного содержания**, что способствует формированию позиции субъекта речевой деятельности, ориентированной на информирование.

Далее коротко представим этапы разработки синтеза:

1-й этап: Идентификация данных каждого текста

По характеру упражнений работа на этом этапе соответствует первому этапу разработки резюме и реферата.

2-й этап: Сравнение данных документов

- а) определение темы, объединяющей все тексты;
- б) выявление связи между идеями данных текстов (общие идеи, оппозиции, причины и следствия, дополнительные идеи и т.д.);
- в) группирование идей и определение 2-4 основных тем;
- г) выбор типа плана синтеза (описательный, полемический, аналитический, комбинированный) и его составление: развитие текста предполагает иерархию идей, т.е. переход от общего к частному.

3-й этап: Написание синтеза

Затем, так же как и в разработке резюме и реферата, следует редактирование и обновление текста. В этой работе преподаватель также не только организывает деятельность студентов, но и сам

участвует в ней, т.е. пишет свой текст и аргументирует свою редакцию.

В качестве дидактического материала использовались тексты из учебных пособий [145, 150, 155, 157, 158, 159, 165, 168, 185], материалы сессий DALF 2001-2003 г.г., а также тексты из франкоязычной прессы.

В следующем параграфе будут приведены результаты педагогического эксперимента по формированию позиции субъекта речевой деятельности при обучении иноязычной письменной речи у студентов языкового вуза.

3.3. Результаты педагогического эксперимента по формированию позиции субъекта речевой деятельности

На констатирующем, формирующем и контрольном этапах эксперимента проводился анализ продуктов деятельности – текстов. Для верификации результатов экспериментального обучения использовалась методика *контент-анализа*, предложенная И.Б. Ворожцовой [23, с.223, с.238]. Согласно этой методике в каждом тексте, в данном случае и в исходных, и во вторичных текстах, выделяется план сообщения, т.е. *номинативное содержание*, и план модальности, т.е. *модальное содержание* (по В.Г. Гаку). Параметрами номинативного содержания выбраны *кванты информации*, модального содержания – *кванты модальности*. Количество квантов обоих планов подсчитывалось в ходе контент-анализа текстов. Один квант информации получает обозначение отдельного факта (имя, предмет, дата, место, время события, действие и т.д.). Один квант модальности засчитывается словарной

единице, содержащей модальные компоненты в своем значении, такие как оценка, выражение отношения, суждение. К плану модальности мы относим также привнесенные во вторичные тексты элементы, выходящие за рамки исходных текстов, даже если они соответствуют проблематике. Кванты подсчитывались следующим образом: например, в тексте объемом 580 слов содержится 142 кванта информации и 61 квант модальности, т.е. в среднем 0,25 кванта информации и 0,11 кванта модальности на одно слово. Приведем пример подсчета квантов, которые условно обозначим (И)- квант информации и (М)- квант модальности, в исходном тексте.

La revue (И) J'AIME LIRE (И), vient de publier (И) une brochure (И) riche (М) en idées (И) pour aider (И) votre enfant (И) à bien (М) démarrer (М) la lecture (И) dès six ans (И). Entre autres conseils (И) : lire (И) tout (И) et partout (И). Les affiches publicitaires (И) dans la rue (И), la composition (И) des corn-flakes (И) le matin (И), les titres (И) du journal (И) sur la table (И), le programme (И) de télé (И) pour connaître (И) l'heure (И) des dessins animés (И). Autre bonne (М) idée (И) : continuer (И) à lire (И) des histoires (И) même (М) s'il (И) sait (И) lire (И) car, dans le primaire (И), le décalage (И) entre ce que l'enfant (И) est capable (И) de lire (И) tout seul (И) et la multitude (И) des sujets (И) qui l'intéressent (И) est grand (И). D'autant que (М) l'école (И) ne peut (М) satisfaire (И) tous les besoins (И) même (М) si elle se met à (И) la «méthode (И) Pennac (И)»

Catherine Argand, Lire, novembre 1997

В данном отрывке (115 слов) содержится 49 квантов информации и 8 квантов модальности, соответственно, на одно слово этого текста приходится 0,43 кванта информации и 0,07 кванта модальности.

С помощью описанной выше процедуры измерения информации и модальности были исследованы студенческие письменные работы,

представляющие собой вторичные тексты, и для сравнения исходные аутентичные тексты на французском языке.

Результаты эксперимента представлены в следующих таблицах в виде среднеарифметических данных по каждой группе. Для сравнения приводится количество квантов информации и модальности в базовых текстах. Особо выделены результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, что позволяет проследить повышение уровня информативности содержания текстов и снижения уровня оценочности.

Таблица 3

Контрольная группа № 1 (5 курс 1997-1998 уч. год)

№	Параметры Тексты	Информация		Модальность	
		исходный текст	вторичный текст	исходный текст	вторичный текст
1	Резюме	0,38	0,19	0,06	0,18
2	Синтез	0,35	0,2	0,07	0,23
3	Эссе на заданную тему		0,11		0,26

Таблица 4

Контрольная группа № 2 (5 курс 1998-1999 уч. год)

№	Параметры Тексты	Информация		Модальность	
		исходный текст	вторичный текст	исходный текст	вторичный текст
1	Резюме	0,38	0,2	0,06	0,18
2	Синтез	0,35	0,18	0,07	0,2
3	Эссе на заданную тему		0,13		0,24

Таблица 5

Экспериментальная группа № 1 (1997-1998 учебный год)

№	Параметры Тексты	Информация		Модальность	
		исходный текст	вторичный текст	исходный текст	вторичный текст
1	<i>Резюме (на входе)</i>	0,38	0,17	0,06	0,15
2	Резюме	0,28	0,19	0,07	0,11
3	Резюме	0,25	0,2	0,11	0,14
4	Резюме	0, 48	0,34	0,06	0,09
5	<i>Резюме (на выходе)</i>	0,38	0,32	0,06	0,08
6	<i>Синтез (на входе)</i>	0,31	0,21	0,06	0,14
7	Синтез	0,35	0,24	0,08	0,12
8	Синтез	0,4	0,37	0,08	0,1
9	<i>Синтез (на выходе)</i>	0,38	0,3	0,06	0,09

Таблица 6

Экспериментальная группа № 2 (1998-1999 учебный год)

№	Параметры Тексты	Информация		Модальность	
		исходный текст	вторичный текст	исходный текст	вторичный текст
1	<i>Резюме (на входе)</i>	0,38	0,19	0,06	0,16
2	Резюме	0,28	0,2	0,07	0,13
3	Резюме	0,25	0,19	0,11	0,12
4	Резюме	0, 48	0,32	0,06	0,07
5	<i>Резюме (на выходе)</i>	0,38	0,35	0,06	0,08
6	<i>Синтез (на входе)</i>	0,31	0,2	0,06	0,17

7	Синтез	0,35	0,27	0,08	0,14
8	Синтез	0,4	0,36	0,08	0,11
9	Синтез (на выходе)	0,38	0,34	0,06	0,08

Таблица 7

Экспериментальная группа № 3 (1999-2000 учебный год)

№	Параметры Тексты	Информация		Модальность	
		исходный текст	вторичный текст	исходный текст	вторичный текст
1	Резюме (на входе)	0,41	0,24	0,06	0,2
2	Резюме	0,33	0,25	0,08	0,16
3	Резюме	0,39	0,34	0,09	0,08
4	Резюме (на выходе)	0,35	0,31	0,06	0,08
5	Резюме (через год)	0, 37	0,32	0,07	0,07
6	Синтез (на входе)	0,31	0,23	0,06	0,18
7	Синтез	0,35	0,26	0,08	0,12
8	Синтез(на выходе)	0,4	0,37	0,08	0,1
9	Синтез (через год)	0,38	0,34	0,06	0,08

Таблица 8

Экспериментальная группа № 4 (2000-2001 учебный год)

№	Параметры Тексты	Информация		Модальность	
		исходный текст	вторичный текст	исходный текст	вторичный текст
1	Реферат (на входе)	0,39	0,26	0,07	0,21
2	Реферат	0,36	0,29	0,07	0,13
3	Реферат	0,39	0,34	0,06	0,09
4	Реферат	0,35	0,31	0,06	0,08
5	Реферат (на выходе)	0, 37	0,33	0,07	0,08
7	Синтез (на входе)	0,31	0,22	0,06	0,16

8	Синтез	0,35	0,28	0,08	0,13
9	<i>Синтез (на выходе)</i>	0,4	0,36	0,08	0,09
10	<i>Эссе по просмотренному фильму (на входе)</i>		0,12		0,21
11	<i>Эссе по просмотренному фильму (на выходе)</i>		0,27		0,15

Таблица 9

Экспериментальная группа № 5 (2001-2002 учебный год)

№	Параметры Тексты	Информация		Модальность	
		исходный текст	вторичный текст	исходный текст	вторичный текст
1	<i>Реферат (на входе)</i>	0,39	0,2	0,07	0,19
2	Реферат	0,36	0,28	0,07	0,11
3	Реферат	0,39	0,35	0,06	0,1
4	Реферат	0,35	0,33	0,06	0,08
5	<i>Реферат (на выходе)</i>	0,37	0,35	0,07	0,08
6	<i>Синтез (на входе)</i>	0,31	0,2	0,06	0,17
7	Синтез	0,35	0,31	0,08	0,12
8	<i>Синтез (на выходе)</i>	0,4	0,35	0,08	0,07
9	<i>Хроника происшествий (Faits divers) по полилогу и картинке (на выходе)</i>		0,26		0,02

Таблица 10

Экспериментальная группа № 6 (2002-2003 учебный год)

№	Параметры Тексты	Информация		Модальность	
		исходный текст	вторичный текст	исходный текст	вторичный текст
1	<i>Реферат (на входе)</i>	0,39	0,21	0,07	0,2

2	Реферат	0,36	0,27	0,07	0,14
3	Реферат	0,39	0,34	0,06	0,11
4	Реферат	0,35	0,32	0,06	0,08
5	Реферат	0,38	0,36	0,08	0,09
6	<i>Реферат (на выходе)</i>	0, 37	0,35	0,07	0,09
7	<i>Синтез (на входе)</i>	0,31	0,2	0,06	0,16
8	Синтез	0,35	0,3	0,08	0,09
9	Синтез	0,42	0,38	0,06	0,08
10	Синтез	0,39	0,35	0,07	0,09
11	<i>Синтез (на выходе)</i>	0,4	0,37	0,08	0,09
12	<i>Описание иконографического документа (на входе)</i>		0,11		0,2
13	<i>Описание иконографического документа (на выходе)</i>		0,24		0,21
14	<i>Хроника происшествий (Faits divers) по тексту песни (на выходе)</i>	0,31	0,38	0,1	0,002
15	<i>Хроника происшествий (Faits divers) (на выходе)</i>		0,36		0,007

Итак, результаты среза в контрольных группах и **предэкспериментального среза** в каждой экспериментальной группе существенно не отличаются. Анализ данных показал следующее:

- 1) количество квантов модальности и информации в создаваемых студентами вторичных текстах примерно одинаково (0,19 / 0,2), тогда как их соотношение в исходных текстах составляет примерно 1/5 (0,07 / 0,37); число квантов модальности во вторичных текстах превышает тот же показатель в исходных

текстах в 2-3 раза (0,19 / 0, 07), а количество квантов информации ниже в 1,5-2 раза (0,2 / 0,37);

- 2) в текстах творческого характера (эссе, описание иконографического документа) содержится почти в два раза больше элементов модальности, чем элементов информации (0,12 / 0,21).

Приведенные данные свидетельствуют о преобладании Я- позиции в письменных высказываниях студентов контрольных и экспериментальных групп на констатирующем этапе экспериментального обучения. Проиллюстрируем вышесказанное резюме, рефератами и синтезами, созданными студентами, и их анализом с учетом содержания базовых текстов. При анализе подобных вторичных текстов искажение содержания, выражающееся в непонимании исходного текста, в подборе неадекватных лексических замен и логических связок, детализация (примеры) и цитаты рассматриваются как проявление модальности, поскольку они противоречат правилам создания этих текстов.

Реферат статьи *La revue J'AIME LIRE...* С. Argand (Lire, nov. 1997).

Les enfants (И) lisent (И) cependant (М) les parents (И) ne sont pas satisfaits (М) de leurs lectures (И). La plupart (И) des enfants (И) aime (М) les livres (И) tandis que (М) la lecture (И) n'est pas leur occupation (И) favorisée (М). Les spécialistes (И) disent (И) qu'il ne faut pas (М) obliger (М) les enfants (И) à lire (И) . Le livre (И) doit être (М) un objet de loisir (М). Il y a quelques (М) bonnes (М) idées (И) de l'attachement (М) aux livres (И) . Par exemple (М), il est nécessaire de (М) lire des publicités, le programme de télé (М). Les parents (И) doivent (М) lire(И) des sujets(И) intéressants(М), même(М) aux enfants(И) qui savent lire(И) pour les attirer(М) plus(М) souvent(М) à la lecture(И). Les parents(И) s'inquiètent(М) que leurs enfants(И)

lisent(I) les livres(I) qui font peur(M). En général(M), les enfants(I) veulent(M) lire(I) et les adultes (I) doivent (M) bien(M) satisfaire(M) tous(M) les désires(M) de l'enfant (I) en lecture (I).

Представленное резюме (133 слова) содержит 31 квант информации и 30 квантов модальности, т.е. 0,23 кванта информации и 0,23 кванта модальности на одно слово. Следующая таблица показывает содержащиеся в этом тексте кванты.

Таблица 11

Кванты информации и модальности в резюме по статье *La revue J'AIME LIRE...C. Argand (Lire, nov. 1997)*

Кванты информации	Кванты модальности
дети	тем не менее
читают	не довольны
родители	любит
чтение	предпочитаемое
большинство	не надо
занятие	заставлять
книги	должно быть
специалисты	несколько
говорят	хороших
идеи	о том, как привязать
сюжеты	например
умеют читать	необходимо
взрослые	должны
	интересные
	даже
	привлекать
	чаще
	переживают

	страх
	в общем
	хотят
	обязаны
	удовлетворять
	все желания

В данной таблице представлены 13 квантов информации и 24 кванта модальности (за исключением повторяющихся), соотношение которых очевидно.

Далее приведем пример реферата статьи « *En matière de culture les choses sont toujours complexes* » Ignatio Ramonet, Le monde diplomatique, mai 1998.

Pour commencer (И) il faut noter (М) que le degré (И) d'évolution (И) intellectuelle (И) et culturelle (И) n'a jamais (М) été (И) si (М) haut (И). On (И) marque (И) l'apparition (И) de l'intérêt (И) pour les arts (И) , par exemple, les gens visitent les musées, les expositions (М). Bien sûr (М), le niveau (И) mental (И) des jeunes (И) Français (И) devient de plus en plus haut (М), mais les sociologues rappellent l'an 1930 où les jeunes terminaient leurs études à l'âge de 13 ans, et l'an 1914 où 35% de novices étaient illettrés (М). Il est à noter que (М) malgré (М) la démocratisation (И) de la société (И) et les riches valeurs culturelles (М), la quantité (И) des illettrés (И) reste gigantesque (М), surtout (М) dans les pays (И) non-développés (М). Selon l'auteur (И), l'analphabetisme (И) est la maladie (М) et l'épidémie (М). Par exemple, en Angleterre on compte plus de 3 millions d'illettrés, tandis qu'en Hexagone, ils sont quelques 5 millions (М). La cause (И) de cette maladie (М) est dans l'envahissement (М) de notre vie (М) par la télé et

l'ordinateur occupant les positions plus stables (M) que le livre qui devient inutile (M).

Таблица 12

Кванты информации и модальности в реферате статьи « *En matière de culture les choses sont toujours complexes* » Ignatio Ramonet, *Le monde diplomatique*, mai 1998

Кванты информации	Кванты модальности
уровень	надо отметить
эволюция	никогда
интеллектуальный	такой (высокий)
культурный	конечно
не был	становится все выше и выше
высокий	важно отметить
отметить	несмотря
появление	богатые культурные ценности
интерес	гигантский
виды искусства	особенно
ментальный	неразвитые
молодые	болезнь
французы	эпидемия
демократизация	например
общество	наша жизнь
количество	телевидение завоевывает
безграмотные	занимает более прочные позиции, чем книга
страны	становится бесполезной
автор	
неграмотность	

причина	
---------	--

В данном реферированном тексте (155 слов) содержится 24 кванта информации, т.е. 0,16 кванта на одно слово и 21 квант модальности, т.е. 0,14 кванта на одно слово. Из таблицы видно, что номинативное и коммуникативное содержание текста представлены практически в равной степени.

Приведем пример синтезированного текста на базе двух исходных документов (*La fête des fous*, Hervey Cox, Le Seuil, 1971 и *Aimer la vie*, Jean Cazeneuve, Le Centurion, 1977), созданного на констатирующем этапе эксперимента.

A vrai dire (M), la fête (II), au fond (M), n'est que (M) la suppression (II) volontaire (II) des tabous (II) , même (M) les plus (M) sacrés (M). Par surcroît (M) la fête (II) n'est qu'un (M) remède (M) efficace (M) contre la routine (M) quotidienne (II), mais (M) elle (II) est un intense (M) jaillissement (M) de la fantaisie (M) à travers le morne (M) ornière (M). Elle apporte (M) la joie (M) et la bonté (M) dans la vie dure (M).

L'histoire (II) de la civilisation (II) connaît (II) des nombreux (M) exemples (II) qui prouvent (II) le caractère (II) de révolte (M) permise (II) par la fête (II). Les Saturnales (II) de l'antiquité (II) le manifestaient (II) aussi que la Fête des fous (II) au Moyen Age (II) aux cours de laquelle rien (M) et personne (M) n'étaient protégés (II) de la moquerie (M) caustique (M) et méchante (M). Toutes les valeurs (M) éternelles (M) étaient inversées (M) pendant la fête (II).

Bien que (M) la fête (II) est une transgression (II) intentionnelle (II) des règles (II), la société (II) la tolère (II) à condition qu'elle soit (M) limitée et sublimée (II) simultanément (II), c'est-à-dire (M), la fête (II)

est acceptable (M) jusqu'à tel point (I) qu'elle (I) reste (I) dans ce cadre (I).

Таблица 13

Кванты информации и модальности в синтезе текстов *La fête des fous*, Hervey Cox, Le Seuil, 1971 и *Aimer la vie*, Jean Cazeneuve, Le Centurion, 1977

Кванты информации	Кванты модальности
праздник	по правде говоря
отмена	в общем
добровольная	всего лишь
табу	даже
повседневная	наиболее
история	священные
цивилизация	кроме того
знает	только лишь
примеры	лекарство
доказывают	эффективное
характер	рутина
Сатурналии	однако
античность	мощный
демонстрируют	фейерверк
Праздник дураков	фантазия
Средневековье	мрачный
не были защищены	наезженная дорога
нарушение	привносит
намеренное	радость
правила	доброта
общество	тяжелая жизнь

терпимо относится	бунт
лимитированное	ничто
сублимированное	никто
одновременно	насмешка
остаётся	едкая
рамки	злая
	все вечные ценности
	перевернуты
	хотя
	при условии, что
	то есть
	приемлемый

В данном тексте (145 слов) насчитывается 35 квантов информации, т.е. 0,24 кванта на одно слово, и 34 кванта модальности, т.е. 0,23 кванта на одно слово.

Далее приведем короткое эссе, предложенное студентам также на констатирующем этапе, представляющее собой письменный ответ на вопрос после текста из материалов экзаменационной сессии DALF (рекомендованный объем – 200 слов).

Вопрос: *Dans votre pays, des activités collectives réunissant tous les habitants d'un quartier sont-elles courantes, ou pourraient-elles être envisagés ? Vous paraît-il important d'encourager les gens d' un même quartier à se fréquenter et à mieux se connaître ?*

Ответ: *Malheureusement, dans notre pays il n'y a pas d' activités collectives réunissant les habitants d'un quartier. Peut-être ça existe dans le village, mais c'est tout. Je pense que c'est très important d'encourager les gens à se fréquenter et à mieux se connaître. A mon avis, tout cela aide à éviter beaucoup de conflits entre les voisins. Les*

gens se réunissent pour organiser la fête, c'est très bien. Je veux dire encore une chose, la fête de quartier peut découvrir les nouveaux talents et tout ça peut se transformer en quelques chose plus grandiose, pourquoi pas ? Je pense que « le repas de quartier » c'est une tradition très utile, parce qu'elle améliore l'atmosphère sociale et aide les gens à se comprendre mieux. (123 слова)

Для более целостного восприятия текста приведем его перевод.

Вопрос: Проводятся ли в вашей стране какие-либо мероприятия, объединяющие людей, живущих в одном дворе, или возможны ли такие мероприятия? На ваш взгляд, важно ли, чтобы соседи по кварталу чаще встречались и лучше знали друг друга?

Ответ: К сожалению, в нашей стране не проводятся мероприятия, объединяющие людей, живущих в одном дворе. Может быть, это есть в деревнях, но и только. Я думаю, что это очень важно, чтобы соседи по кварталу чаще встречались и лучше знали друг друга. На мой взгляд, все это помогает избегать конфликтов между соседями. Люди объединяются, организовывая праздники, это очень хорошо. Я хочу сказать еще одну вещь, на дворовом празднике могут обнаружиться новые таланты, и все это может перерасти во что-нибудь более грандиозное, почему бы и нет? Я думаю, что «дворовые обеды» это очень полезная традиция, потому что она улучшает социальную атмосферу и помогает людям лучше понимать друг друга.

В данном тексте модальное содержание преобладает над номинативным, формально в нем содержится 25 квантов модальности (0,2 на одно слово) и 33 кванта информации (0,26 на одно слово). Необходимо отметить тот факт, что некоторые повторяющиеся слова, которым формально засчитываются кванты

информации, не делают текст более информативным. В данном случае это такие слова как *les gens* (люди), *la fête* (праздник).

Рассмотрим одно из сочинений по просмотренному фильму (F. Truffaut *Le Dernier Métro*), задание, предложенное в начале эксперимента.

L'amour et la guerre

La guerre est une période dure dans la vie des gens. C'est une grande vérification des sentiments et de caractère. La guerre peut induire en tentation de devenir libre dans les sentiment, puisqu'on dit que la guerre pardonne tout. Les amoureux sont séparés, les familles sont brisées, les hommes et les femmes sont loin l'un de l'autre et n'ont pas de possibilité d'être ensemble même un jour. Cela pousse certains aux aventures d'amour parce que l'homme ne peut pas vivre sans amour. Le soutien mutuel, le sensation que tu n'es pas seul sont importants et nécessaires surtout pendant la guerre.

Dans le film «Le Dernier métro» l'action se passe pendant la deuxième guerre mondiale. Il s'agit d'une famille brisée. Le mari, Luca, doit se cacher parce qu'il est Juif. Sa femme, Marion, n'a pas laissé son mari en malheur. Tout le temps de sa « disparition » elle risquait de sa vie, elle allait le voir, lui préparait le repas, lui lisait etc., elle faisait tout pour qu'il se sentît à m'aise. Elle respectait son mari, elle honorait son talent et son opinion, ils étaient amis, elle l'aimait à sa façon comme une mère qui aime son enfant, qui le soigne. Mais Marion était actrice, elle avait besoin de sentiments forts et elle s'est passionnée pour Bernard. Il me semble que ce roman lui a donné le goût de vivre ; elle était essoufflée, elle s'étouffait dans le cercle de théâtre, sa maison et son mari. Bernard lui a fait croire qu'elle était une femme, même pendant la guerre, une femme qui séduit et fait aimer. Je ne dirais pas que c'était

une trahison de son mari, de leur amour, c'était plutôt une passion qui a fait la femme renaître.

В данном тексте номинативное содержание явно уступает модальному. Об этом свидетельствует то, что автор начинает свой текст с рассуждений о влиянии войны на судьбы людей, первый абзац (введение) составляет более 1/3 всего текста. Далее, представляя содержание фильма, пишущий опускает факты, которые могли бы способствовать пониманию его суждений. Информация состоит в следующем: события разворачиваются в оккупированном нацистами Париже; одной из ведущих сюжетных линий является преследование евреев; один из главных персонажей – Люка Штайнер - скрывается в подвале театра, которым руководил до войны, и с помощью жены Марьон тайно продолжает участвовать в постановке своей пьесы; Бернар Гранже является актером этого же театра и партнером Марьон по сцене. Небольшое количество информации в приведенном сочинении сопровождается обширными суждениями.

Таким образом, в результате исследования выявлено, что при написании текстов студенты пользуются в основном Я- стратегиями, т.е. привычными способами построения высказывания. Об этом свидетельствует то, что основная информация базовых документов, как правило, предъявляется не в полной мере или отходит на второй план, поскольку в первую очередь пишущие выражают свое отношение к проблеме и оценивают факты, содержащиеся в исходных текстах. Во вторичных текстах это проявляется в следующем:

- 1) введение представляет собой не четкое обозначение проблематики, а «общее место», лишенное информации (*Aujourd'hui il y a beaucoup de problèmes différents (Сегодня существует множество проблем)*; *La science joue un rôle important dans notre vie (Наука играет важную роль в нашей*

- жизни) и т.д.), что, возможно, связано со школьным опытом студентов в написании сочинений на родном языке;
- 2) выражаются категорические суждения по поводу предмета высказывания (*il faut/ il ne faut pas (надо/ не надо) ; on peut / on ne peut pas (можно/ нельзя); c'est important de... (это важно...), personne ne doit ... (никто не должен...)* и т.п.);
 - 3) информация не обобщается, а подается в виде, следующих друг за другом цитат;
 - 4) в текстах отсутствует связность;
 - 5) проявление авторской модальности в исходном(ых) тексте(ах) переносится во вторичный текст без ссылок и подается как собственное суждение, также не идентифицируется авторское речевое действие, т.е. используются в основном две формулировки *l'auteur dit que, l'auteur parle de... (автор говорит, что...)*;
 - 6) опускаются имена участников ситуации, фигурирующие в тексте, вместо этого используется местоимение *on*, что может соответствовать русской безличной конструкции, т.е. используется привычный способ анонимного обозначения ситуации;
 - 7) используются всевозможные вводные словосочетания, имеющие также оттенок суждения и оценки (*bien sûr (конечно), peut-être (может быть), il faut dire (надо сказать), on (tout le monde) sait que (всем известно, что...)* и т.д.);
 - 8) привносятся дополнительные элементы, выходящие за рамки содержания исходного текста, с помощью сочетаний *par exemple (например), ça veut dire (то есть)* и т.д.;
 - 9) делаются выводы далекие от исходного материала, иногда в выводах искажается смысл базовых текстов.

Анализ эссе и описания иконографических документов на констатирующем этапе также свидетельствует о первичности модального содержания по отношению к номинативному. Это проявляется в том, что пишущие сначала высказывают свое отношение к проблеме, размышляют на данную тему и лишь затем задают ситуативные опоры базового документа или же не делают этого вовсе. При описании фактов в текстах подобного типа авторы часто проецируют свой опыт на поведение героев, оправдывая, объясняя, осуждая и т.д. их действия. Все это свидетельствует о преобладании Я-позиции у студентов как субъектов речевой деятельности и о не сформированности позиции, ориентированной на Другого.

Кроме того, данные констатирующего этапа показали, что студенты, как правило, не соблюдают заданный объем при написании текста (около 75%), часто не потому, что игнорируют это ограничение, а потому, что не фиксируют на нем внимание. В этом в определенной степени также проявляется Я- позиция субъекта.

Приведем несколько примеров текстов, созданных студентами на контрольном этапе эксперимента.

Реферат статьи *Le nouvel avenir de la famille* par R. Rochefort (50 Millions de Consommateurs, 1995, №288) .

Robert Rochefort, auteur de l'article «Le nouvel avenir de la famille» parus dans le magazine «50 Millions de Consommateurs» №288, examine les relations familiales en France. Il explique les causes de cohabitation longue parents-enfants.

Premièrement, l'auteur note qu'après l'individualisme des années 80, la famille redevient plus unie et moins contraignante. Deuxième argument c'est le chômage des jeunes qui ne sont pas capables de gagner assez d'argent pour leurs besoins : les études, les loisirs, les voyages etc. R.

Rochefort exprime son inquiétude de ce que la natalité baisse, car les jeunes sont peu sûrs de leur futur. En s'appuyant sur les sondages, l'auteur constate que malgré tout les parents sont prêts à la cohabitation avec les enfants et à l'assistance matérielle.

En conclusion l'auteur suppose que la solidarité familiale a l'ambiguïté : d'une part, elle mène à l'inégalité dans le milieu des jeunes, d'autre part, elle stabilise la société.

Приведем пример одного из синтезов, написанного на контрольном этапе эксперимента по статьям *Pollution*, Laure Garcia, Fabien Gruhier et Philomène Piégay (Le Nouvel Observateur, 11 janvier 1997), *Air pur : le credo du ministre*, Gérard Petitjean (Le Nouvel Observateur, 11-17 janvier 1996) и трем диаграммам, касающимся проблематики.

La synthèse présenté porte sur trois documents qui abordent le problème de la pollution en France, ses causes et ses solutions.

Les auteurs révèlent les causes du problème. Premièrement ce sont les agglomérations qui grandissent où presque tout l'espace routier est dévolu aux voitures. Comme le diagramme du document C montre, 84% des Français préfèrent se déplacer en auto. En outre, M. Lepage note que depuis longtemps la politique favorisait le transport de marchandise par route.

En guise de solutions les auteurs proposent quelques mesures. Ils s'accordent à ce qu'il faut réduire l'utilisation de la voiture à l'aide de covoiturage, le vélo. Ils exposent l'idée de la favorisation du transport commun qui consiste à la promotion des tramway et des transports alternatifs. Pour décharger les routes M. Cox propose réanimer le transport du fret et le trafic par le rail.

Donc, selon les documents, la pollution est un problème à résoudre aux niveaux différents, d'autant plus que les solutions existent.

Сочинения, написанные на контрольном этапе эксперимента, также содержат значительно больше квантов информации по сравнению с теми же заданиями на констатирующем этапе. Рассмотрим одно из сочинений по фильму *«La sirène de Mississipi»*.

L'action du film «La sirène de Mississipi» se passent à Réunion où habite Louis Mahé (J.-P. Belmondo), propriétaire de la fabrique de cigarettes. Il a l'intention de se marier avec une femme qui s'appelle Julie Roussel (C. Deneuve) et avec qui il a fait connaissance selon une annonce de mariage. Julie arrive à Réunion et Louis voit qu'elle ne ressemble pas à une femme sur la photo. Elle explique qu'elle a envoyé la photo de sa voisine parce qu'elle même ne se croit pas belle.

Ils se marient et la vie pleine de bonheur commence. Mais un jour Julie prend presque tout l'argent de son mari et part en France, autrement dit, s'enfuit. Louis engage un détective privé pour la recherche de sa femme. Lui-même il va en France, la trouve et apprend que ce n'est pas la vraie Julie Roussel mais Marion (son nom n'est pas connu), danseuse d'un cabaret de Côte d'Azur. Fâché, il a envie de la tuer, mais elle lui raconte son histoire : poursuit par le maître du cabaret Charles, elle y travaillait contre sa volonté et il la fait participer dans l'assassinat de Julie Roussel. Louis comprend qu'il ne peut pas juger Marion car il l'aime et c'est partagé. «Je te crois», lui dit-il.

Cependant, le détective privé «trouve la trace» de Marion et voit que Louis cherche à la couvrir, mais il a l'intention d'aller jusqu'au bout. Alors, Louis tue le détective. La police se met à surveiller Louis et Marion et ils sont forcés de se cacher dans une cabane près d'un village au Nord de France. Marion essaye d'empoisonner Louis et quand il le comprend, elle dit : «J'ai honte, j'ai si honte ! Je t'aime». Et lui, il répond de nouveau : «Je te crois».

Voilà une histoire d'amour, toujours bizarre et éternel. Quand on est amoureux, on croit à tout, on fait confiance à ceux qu'on aime. Comme La Rochefoucauld a dit : « On pardonne tant que l'on aime ».

Данное сочинение обладает информативной насыщенностью, оценочность в нем выражена в меньшей степени, автор почти не выражает своего отношения к событиям и героям. Однако текст не является простым пересказом, так как после предъявления номинативного содержания фильма автор делает собственный вывод, цитируя при этом Ларошфуко. В подобных текстах, где доминирует информативный аспект, а суждения и оценки отходят на второй план или выражаются косвенно, проявляется позиция субъекта речевой деятельности, ориентированная на адресата.

Результаты **постэкспериментального среза** показали следующее:

- 1) количество квантов информации в создаваемых студентами резюме, рефератах и синтезах значительно возросло и практически приблизилось к показателю исходных текстов (0,33 / 0,37), а число квантов модальности во вторичных текстах существенно снизилось, что также приближает их к аутентичным текстам (0,09 / 0,07);
- 2) другие тексты (эссе, описание иконографического документа, хроника происшествий) также стали более информативными, т.е. в них номинативное содержание представлено в большей степени (0,3 кванта), чем модальное (0,08 кванта).

Исходя из данных постэкспериментального среза можно констатировать следующие умения, приобретенные студентами в ходе обучения:

- 1) написанные студентами резюме, рефераты и синтезы, практически не содержат фраз, не несущих информации; во введении определяется общая проблематика;

- 2) идеи исходных текстов обобщаются;
- 3) в текстах в гораздо меньшей степени присутствуют суждения и оценка (модализаторы долженствования, возможности, глаголы эмоций и т.д.), т.е. они практически не содержат комментариев пишущих;
- 4) тексты становятся связными;
- 5) присутствуют ссылки, идентифицируются проявления модальности в базовом документе, речевые действия автора более четко обозначаются (*l'auteur affirme que*(автор утверждает, что...), *l'auteur souligne* (автор подчеркивает), *M.X indique...*(Г-н ...указывает) и т.д.);
- 6) пишущие не выходят за рамки содержания исходного материала;
- 7) делаются объективные выводы, соответствующие содержанию.

В других типах текста на данном этапе присутствует гораздо больше ситуационных опор, наблюдается попытка выразить отношение и оценку через констатацию фактов. Особенно показательны тексты хроники происшествий на основе реальных событий и на основе текстов песен и басен. Эти тексты максимально информативны и объективны (в среднем 0,37 кванта информации и 0,005 кванта модальности).

Для оценки различий между экспериментальной и контрольной выборками был применен критерий U Манна-Уитни по уровню одного из измеренных признаков (информативности текста) [119,с.49]. Выбор критерия определялся его соответствием поставленной задаче, т.е. выявлению различий в уровне исследуемого признака, а также количеством выборок испытуемых (две). Исходя из алгоритма подсчета критерия U Манна-Уитни была определена большая из двух ранговых сумм $T_x = 610$. Затем было определено

значение U по следующей формуле, где n_1 - количество испытуемых в выборке 1, n_2 - в выборке 2:

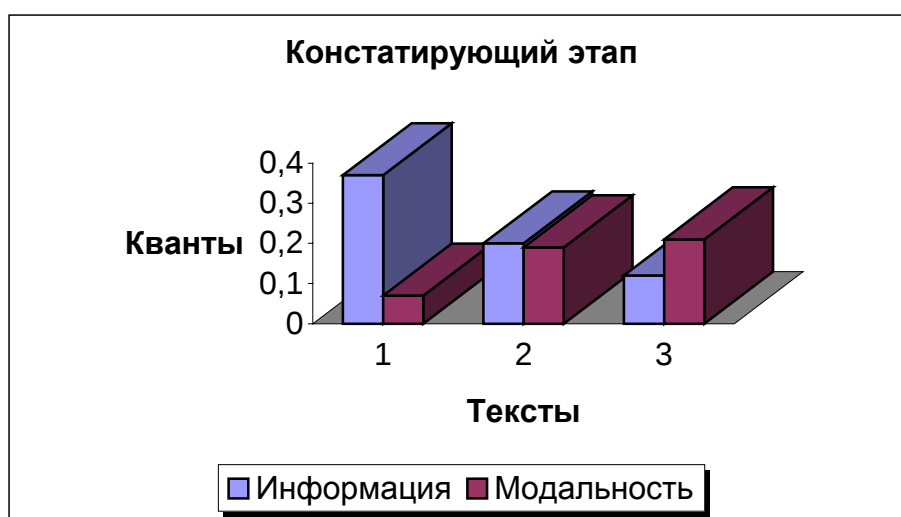
$$U_{\text{эмп.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x = 20 \cdot 20 + \frac{20 \cdot (20 + 20)}{2} - 610 = 0$$

Критическое значение U ($p \leq 0,05$) = 138

Критическое значение U ($p \leq 0,01$) = 114

Итак, данные подсчета показали $U_{\text{эмп.}} = 0 < U_{\text{кр.}} (p \leq 0,01) = 114$. Это означает, что различия между экспериментальной и контрольной выборками достоверны на 1%-ном уровне значимости.

Обобщенные результаты эксперимента можно представить в следующих гистограммах:

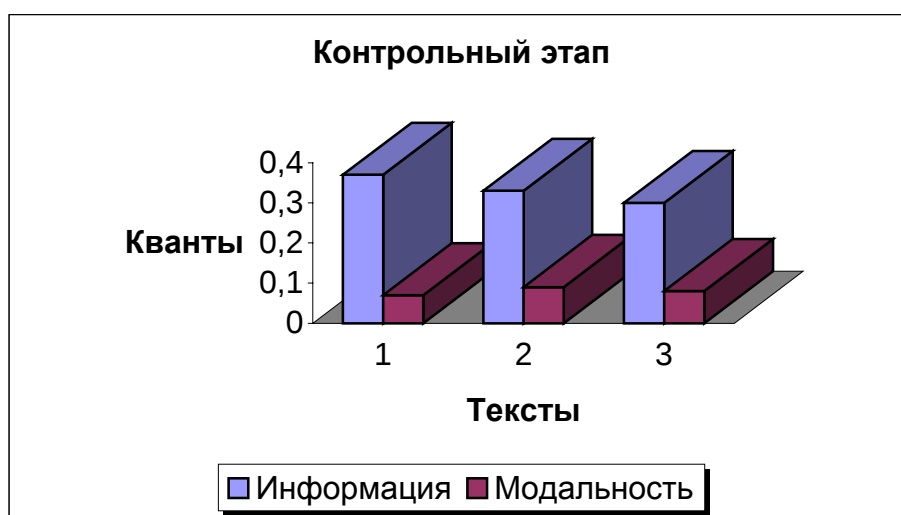


1- Исходные тексты

2- Резюме, рефераты, синтезы

3- Другие типы текста

Рисунок 1. Обобщенные результаты экспериментального обучения



1- Исходные тексты

2- Резюме, рефераты, синтезы

3- Другие типы текста

Рисунок 2. Обобщенные результаты экспериментального обучения

Представленные данные показывают, что в ходе обучения информативность создаваемых студентами текстов повышается **в полтора - два раза**, а количество квантов модальности уменьшается **в два раза**, а в некоторых типах текста почти **в три раза** по сравнению с теми же показателями до начала обучения. Таким образом, значительный качественный разрыв между показателями предэкспериментального и постэкспериментального срезов свидетельствует о положительной динамике в плане формирования субъектной позиции у студентов языкового вуза в процессе образовательной деятельности.

Выводы по главе 3

Диалогическое взаимодействие предполагает умение занимать Типозицию в общении, формирование которой мы рассматриваем как один из факторов развития профессиональной компетентности.

Формирование позиции субъекта речевой деятельности, позиции, ориентированной на Другого, связано с фокусированием обучения письменной речи так же, как и устной, на плане сообщения, т.е. номинативном содержании высказывания. Выбор резюме, реферата и синтеза в качестве основного дидактического материала на 3- курсе языкового факультета обусловлен тем, что эти типы текста задают четкие жанровые ограничения. Прежде всего, они предполагают извлечение основной информации в исходных документах и ее логичное, связное изложение во вторичных текстах, при этом главным критерием является объективность. Выполнение таких аналитических операций как выделение главного, существенного, обобщение, абстрагирование и иерархизация идей способствуют научению выстраивать текст, в котором информативность, одна из основных текстовых характеристик, преобладает над оценочностью.

Целесообразность фокусирования обучения иноязычному общению как устному, так и письменному, именно на плане содержания заключается в том, что обучающиеся пользуются привычными способами построения текста, т.е. в первую очередь выражают свое отношение к предмету высказывания. Это подтверждают данные, полученные в контрольных группах и на констатирующем этапе эксперимента с помощью контент- анализа письменных работ студентов экспериментальных групп, изучающих французский язык как основной. На формирующем и контрольном этапах эксперимента была выявлена динамика освоения текстовых

умений, демонстрирующая значительное повышение информативности содержания и снижение показателей модальности. Поскольку главным варьируемым условием экспериментального обучения являлась программа, основанная на типологии текстов информативного характера, есть основания утверждать, что именно она повлияла на выявленную динамику.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель исследования, которая заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении необходимости формирования субъектной позиции у студентов языкового вуза для овладения профессионально значимыми умениями, была достигнута. Данные педагогического эксперимента подтвердили выдвинутую в исследовании гипотезу. Обобщение и анализ результатов теоретического и экспериментального исследования дают возможность сформулировать представленные ниже выводы.

Формирование субъектной позиции обучающегося как субъекта речевой деятельности способствует овладению профессионально значимыми для будущих преподавателей иностранного языка и переводчиков умениями (выявление, обобщение, ясное и безоценочное изложение информации), которые предполагают способность субъекта занимать позицию, ориентированную на Другого.

Эффективному формированию позиции субъекта речевой деятельности способствует акцентирование предметного содержания, представленного в текстах информативного характера, к которым мы относим резюме, реферат, синтез. В создании вышеназванных текстов проявляется Ты- позиция субъекта речевой деятельности, выражающаяся в следующих характеристиках: информативная насыщенность, безоценочность, связность, четкая структура, соблюдение заданного объема. Процесс формирования субъектной позиции ориентирует будущих специалистов по языку на способ выстраивания речевого взаимодействия, принятый в данной языковой и культурной среде, что повышает эффективность профессиональной подготовки.

Значительный качественный разрыв между показателями констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента, выявленный при помощи контент-анализа продуктов речевой деятельности, свидетельствует о положительной динамике формирования Ты- позиции субъекта в процессе образовательной деятельности. Это проявляется в повышении уровня информативности содержания и снижении уровня модальности в создаваемых студентами письменных текстах. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной программы формирования субъектной позиции у будущих специалистов по языку.

Проблема формирования субъектной позиции и, в частности, позиции субъекта речевой деятельности в образовательном процессе, безусловно, не исчерпывается предложенным в данной работе подходом и представляет широкое поле для исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис.- М.: Просвещение, 1981. – 346 с.
2. Антонова И.Б. Методическая эффективность использования письма как средства обучения аргументированию: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1994. – 192 с.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. – М.:»Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
4. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. – Саратов : Изд-во Саратов. Ун-та, 1987. – 152 с.
5. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Изд-во иностр. литер., 1955. – 416 с.
6. Баранов А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога: Моногр./ УдГУ.- Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 1997. – 107 с.
7. Бариев П.Т. Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2004. – 19 с.
8. Бедросова Г.Г. Обучение письму как одной из форм коммуникации (немецкий язык в языковом вузе): Дис. ...канд. пед. наук. - М.: МГПИИЯ, 1979. - 189 с.
9. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1986. - 445 с.
10. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. - СПб.: Лниздат, 1992. - 400с.

11. Бодалев АюАю Феномен понимания Другого и его определяющие факторы. – Мир психологии.- №3. – С.12-16.
12. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование).- М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
13. Бокий О.В., Нестерова О.А. Некоторые аспекты коммуникативного подхода к обучению письму // Коммуникативное обучение иностранным языкам. Межвузовский сборник научных трудов. - Пермь-Москва, 1998. - С. 101-105.
14. Бубер М. Два образа веры: Пер. с нем. / Под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Ледова.- М. : Республика, 1995. - 464 с.
15. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация.- М.: Прогресс, 1989.- 311 с.
16. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. - М.: Русские словари, 1996. - 416 с.
17. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. - 206 с.
18. Веретенникова Л.Г. Профессиональное творчество и продуктивное взаимодействие // Конфликтология: междисциплинарные исследования. Статьи и сообщения на Междунар. науч.-практ. конф. «Конфликт и личность в изменяющемся мире». 2-5 октября 2000 г. / Отв.ред. Н.И. Леонов, С.Ф. Сироткин. Ижевск, 2000. - С.131-132.
19. Верещагин Е.М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков. – М.: Наука, 1969. – 224 с.

20. Вильвовская А.В. Теоретические основы формирования содержания при личностно-ориентированном подходе к образованию: Дис. ...канд. пед. наук. – М.,1996. - 195 с.
21. Ворожцова И.Б. Культурологическая основа личностно-позиционно-деятельностной модели обучения. Монография. - Ижевск: УдГУ, 2001. - 48 с.
22. Ворожцова И.Б. Культура – Язык – Текст // Межвуз. сб. науч. тр. - Ижевск: Учебн.- метод. объедин., 1998. - Вып. 1.- С. 12-23.
23. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. - Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2000. - 360 с.
24. Ворожцова И.Б. Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе): Дис. ... д-ра пед. наук. - Ижевск, Москва, 2002. - 412 с.
25. Ворожцова И.Б. Ориентация общения в русской и французской культуре // Метод активизации возможностей личности и коллектива 25 лет спустя. Юбилейный сборник статей. - М.: Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2000. - С. 168-173.
26. Ворожцова И.Б. О требованиях к владению иностранным языком в их соотнесенности с динамикой усвоения его аспектов // Образовательные стандарты в курсовом обучении иностранным языкам. - М.: МГУ, 1997. - С.75-79.
27. Ворожцова И.Б. Программа по практике устной и письменной речи французского языка как основного иностранного языка: специальность «Французский язык и литература». - Ижевск: Удмуртский гос. ун-т, 1993. - 45 с.

28. Ворожцова И.Б. Текст в обучении межкультурной коммуникации // Текст- 2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы: Материалы Всеросс. науч. конф.- Часть 2. - Ижевск: УдГУ, 2001. - С.11-12.
29. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. - М.: Лабиринт, 1996. - 416 с.
30. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 137 с.
31. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков: Учебник для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.».- 3-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
32. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. - М.: Добросвет, 2000. - 832 с.
33. Гак В.Г. Человек в языке // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке.- М.: Изд-во «Индрик», 1999.- С. 73-80.
34. Гак В.Г. Языковые преобразования. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. - 768 с.
35. Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования.– М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 351 с.
36. Городецкая Л.А. Обучение письменной речи и культура общественной полемики: опыт США в российском образовании // Россия и Запад: диалог культур: Материалы 3-й международной конференции 28-30 ноября 1996 г. - М., 1997. - С. 146-156.
37. Городецкая Л.А. Стратегии вежливости в английском языке в сопоставлении с русским // Россия и Запад: диалог культур:

Материалы 2-й международной конференции 28-30 ноября 1995 г. - М., 1996. - С. 293-304.

38. Губарева Т.Ю. Психолингвистический анализ понимания письменного текста: Дис. ... канд. фил. наук. - М., 1997. - 179 с.
39. Губарева Т.Ю. Фактор адресата письменного текста. - М.: Диалог – МГУ, 1996. – 143 с.
40. Доблаев Л.П. Логико-психологический анализ текста. – Саратов: Сарат. ун-т, 1969. – 171 с.
41. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Книга для учителя и родителей. - М.: Просвещение, 1987. - 207 с.
42. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
43. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. Учебное пособие для факультетов журналистики и филологических факультетов университетов. Под ред. проф. А.А. Леонтьева. - М.: Высшая школа, 1980. - 224 с.
44. Еналиева Т.М. Теоретическое и экспериментальное обоснование методики обучения письменному выражению мыслей на 1-м курсе языкового вуза (английский язык): Дис. ...канд. пед. наук. - М., 1979. - 197 с.
45. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
46. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
47. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество (Избранные труды). - М.: Лабиринт, 1998. - 368 с.

48. Зайнетдинов А.Ш. Психолингвистические основы активизации речевой деятельности на мотивационно- прагматическом уровне (на материале письменных текстов): Дис. ... канд. филолог. наук. - Уфа, 1996. - 187 с.
49. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1996. - 382 с.
50. Захаренкова М.Н. Обучение сочинению – рассуждению студентов 3-го курса языкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГПИ, 1975. – 23 с.
51. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
52. Зимняя И.А., Мазаева И.А. Коммуникативная культура студента (к проблеме формирования). - Москва-Ижевск, 2002.- 54 с.
53. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М.: Логос, 1999. – 383 с.
54. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителей средней школы. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
55. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1991. – 219 с.
56. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. – Ижевск-Москва, 2001. – 105 с.
57. Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма. – Л.: Наука, 1987. – 112 с.
58. Иванова А.М. Обучение письменной речи на французском языке. – М.: Просвещение, 1981. – 120 с.

59. Ильина Т.А. Проблемное обучение – понятие и содержание // Вестник высшей школы. 1976. № 2.
60. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 284 с.
61. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. – М.: Высшая школа, 1990. – 152 с.
62. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
63. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
64. Каплич Л.В. Начало обучения продуктивной письменной речи в лингвистическом вузе: Дис. ...канд. пед. наук.– М., 1996. – 204 с.
65. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. – М.: Наука, 1982. - 236 с.
66. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л.: Наука, 1972. – 216 с.
67. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 254 с.
68. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 36 с.
69. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков. Современное состояние и перспективы. Учебник для вузов. – М.: МНПИ, 1999. – 120 с.
70. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): Книга 2. – М.: МНПИ, 2000. – 256 с.

71. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: Учебное пособие по развитию навыков письменной речи. – 2-е изд. – М.: Наука, 2003. – 288 с.
72. Колкер Я.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (английский язык в языковом вузе): Дис. ...канд. пед. наук. – М.: МГПИИЯ, 1975. – 210 с.
73. Кузьмина Л.Г. Социокультурные аспекты развития иноязычной письменной речи в послевузовском образовании: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 183 с.
74. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
75. Лагвешкина Г.В. Профессиональная подготовка преподавателя иностранного языка в области письменной речи: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 191 с.
76. Лаптева М.Д. Позиция в структуре профессионального общения (в контексте подготовки и переподготовки социальных работников): Автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 24 с.
77. Лаптева М.Д. Позиция педагога в профессиональном общении. Ижевск, 2001. – 39 с.
78. Левицкий Ю.А. Язык, речь, текст: Учебное пособие по курсу «Общее языкознание». – Пермь, 1999. – 124 с.
79. Леонов Н.И. Основы конфликтологии. – Ижевск: Изд-й дом «Удмуртский университет», 2000. – 121 с.
80. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. – 286 с.

81. Леонтьев А.А. Педагогическое общение.- 2-е изд., испр. и доп. – М., 1997. – 293 с.
82. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение высказывания. – М.: Изд-во «Наука», 1969. – 307 с.
83. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – 245 с.
84. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Наука, 1970. – 240 с.
85. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. – М.: Полтиздат, 1977. – 304 с.
86. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 97-143.
87. Леонтьева Т.И. Методика обучения продуцированию письменных научных текстов малых форм в условиях языкового вуза (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988. – 16 с.
88. Лернер И.Н. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
89. Литовский В.Ф., Месеняшина Л.А., Панова Р.С. Проблемы формирования письменной речи. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2000. – 201 с.
90. Лонэ Э., Бубнова Г.И., Кувашова М.В. Французские дипломы DELF - DALF в России: структура экзаменов, критерии оценок, материалы прошедших сессий. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 184 с.
91. Лотман Ю.М. Семиосфера. – С.-П.: «Искусство СПб», 2000. – 704 с.
92. Лурия А.Р. Язык и сознание. – Ростов н/ Д: изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.

93. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: Наука, 1950. – 263 с.
94. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к пониманию: Пер. с англ./ Общ. ред. и вступ. ст. П.Н. Шихирева. – М.: Дело, 1999. – 440 с.
95. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение. – 192 с.
96. Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения // В.Оконь. Основы проблемного обучения. 1968.
97. Мельник С.И. Текст как единица обучения при коммуникативном подходе // Сборник научных трудов МГПИИЯ . – М.: МГПИИЯ, 1986. – Вып. 280. – С. 56-74.
98. Мильруд Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи // ИЯШ. – 1997. - №2. – С. 5-11.
99. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. – М., 1990. – 223 с.
100. Миролюбов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // ИЯШ. - №5. – 2001. – С.11-14.
101. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: Дело, 1994. – 216 с.
102. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 329 с.
103. Мучник Б.С. Человек и текст: Основы культуры письменной речи. – М.: Книга, 1985. – 252 с.
104. Никифоров С.В. Проблема интерпретации письменного текста: Дис. ... д-ра филолог. наук. М., 1993. – 422 с.
105. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Новая школа, 1996.– 47 с.

106. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1999. – 222 с.
107. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
108. Пассов Е.И. Программа- концепция коммуникативного иноязычного образования. 5-11классы // Программа образовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2000.- 171 с.
109. Программы педагогических институтов. Сборник № 8. Для специальности № 2103 «Иностранный язык». - М.: Просвещение, 1979. – 40с.
110. Программа по курсу французского языка (практика устной и письменной речи) для педагогического факультета. – М.: МГПИИЯ, 1979. – 47 с.
111. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1994. – 79 с.
112. Реферовская Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико- грамматическом аспекте. – М.: Наука, 1989. – 165 с.
113. Росина Н.В. Система упражнений для освоения грамматических особенностей письменной деловой речи на русском языке как иностранном: Дис. ... канд. пед. наук.– М. : МГПИИЯ, 1975. – 190 с.
114. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – Издательство Академии Наук СССР, 1958. – 146 с.
115. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.
116. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике. – Воронеж: Истоки, 1992. – 216 с.

117. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 47 с.
118. Сепир 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.- 655 с.
119. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – С.П.: Социально-психологический центр, 1996. – 349 с.
120. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности. – М.: Аспект-пресс, 1995. – 271 с.
121. Соколова И.А. Обучение письменной научной речи студентов иностранцев 2-3 курсов гуманитарных нефилологических факультетов (подготовка к написанию курсовых работ): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 188. – 16 с.
122. Солдатова Н.В. Лингвистические основы тестирования письменной речи (на материале экзаменационных сочинений): Автореф. дис. ... канд. филолог. наук – М., 1984. – 20 с.
123. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Язык и культура.- Уфа: Башкир. ун-т, 2000.- С. 158-172.
124. Тарасов Е.Ф. Проблемы анализа речевого общения // Общение. Текст. Высказывание. – М.: Наука, 1989. – С. 7-69.
125. Тарнаева Л.П. Обучение студентов 5 курса языкового педагогического вуза письменной речи в контексте диалога культур (английский язык как вторая специальность): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – С.-П., 2000. – 16 с.

126. Теория и технология формирования профессионально-педагогической культуры // Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. проф. Исаева И.Ф. – Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 222с.
127. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учебное пособие) – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
128. Трофимова Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам (Предметная дидактика): Монография. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 1999. – 283 с.
129. Тураева З.Я. Лингвистика текста. – М.: Наука, 1989. – 212 с.
130. Уварова И.А. Методика обучения письменной научной речи в условиях интенсивных курсов (французский язык): Дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГПИИЯ, 1985. – 236 с.
131. Утехина А.Н. О некоторых функциональных характеристиках текста в психолингвистическом аспекте // Текст – 2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы: Материалы Всероссийской научной конференции. Часть 1. – Ижевск: УдГУ, 2001. – С. 151-154.
132. Ушаков Г.А. Текст: закономерности его построения. – Ижевск: Респ. Институт усовершен. Учителей, 1996. – 96 с.
133. Формановская Н.И., Акишина А.А. Этикет русского письма. – М., 1981.
134. Фефелов А.Ф. Радость чтения и муки письма. Курс чтения и письменной практики для франкоязычных студентов продвинутого уровня. – Новосибирск, 1999. – 169 с.
135. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике

- преподавания иностранных языков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 58 с.
136. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков // Россия и Запад: диалог культур. Материалы 2-й международной конференции 28-30 ноября 1995 г. - М., 1996. - С. 236-242.
137. Фурманова В.П. Этнокультурный статус субъекта в межкультурной коммуникации// Россия и Запад: диалог культур. Материалы 3-й международной конференции 28-30 ноября 1996 г. - М., 1997. - С. 351-352.
138. Хараева Л.А. Психологический анализ способа решения коммуникативных задач взрослыми в разных условиях педагогического общения: Автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – Тбилиси, 1982. – 24 с.
139. Хараева Л.А. Этносоциолингвокультурная детерминация педагогического общения в условиях двуязычия (теоретические основы): Автореф. дис. ...д-ра пед. наук.– Волгоград, 2000.– 45 с.
140. Чудинов А.П. Реализация метафорической модели как сверх- текст // Текст – 2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы: Материалы Всероссийской научной конференции. Часть 1. – Ижевск: УдГУ, 2001. – С. 163-167.
141. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
142. Шлепнев Д.Н. Составление и перевод официально-деловой корреспонденции. Учеб. Пособие. – Ниж.Новгород: НГЛУ, 2002.- 187 с.

143. Эльконин Б.Д. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д.И. Фельдштейн. М.: Международная педагогическая психология, 1995. 224 с.
144. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. – Л.: ЛГУ, 1988. – 159 с.
145. Besse H. Enseigner la compétence de communication ? // Le français dans le monde. – 1990. - № 153. – P. 41-47.
146. Beacco J.-C. Types au genres ? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrite // Etudes de linguistique appliquée. – 1995. – № 83. – P. 19-29.
147. Bronckart J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? // Etudes de linguistique appliquée. Didier. – 1993. – № 92. – P. 23-37.
148. Bronckart J.-P., Bain D., Schneuwly B. Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse.- Paris : Delachaux et Niestlé, 1985. – 163 p.
149. Bronckart J.-P. L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage // Langue française. – 1993. - № 97. – P. 3-13.
150. Bronckart J.-P. Une démarche de psychologie des discours : quelques aspects introductifs // Psychologie des discours et didactique des textes. – 1995. - № 61. – P. 5-11.
151. Cali C., Dupuis V. Réussir le DELF – DALF. Compte rendu – Résumé – Synthèse. – Paris : Didier/ Hatier, 1998. – 127 p.
152. Camps A. Production de textes en situation de groupe// Psychologie des discours et didactique des textes. – 1995. - № 61. – P. 119-137.

153. Charolles M. Marquages linguistiques et résumé de texte // Le résumé de texte (Aspects linguistique, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques). Colloque international de linguistique organisé par les Universités de Metz et Nancy II (12-13-14 septembre 1989) : Actes publiés par M. Charolles et A. Petitjean.- Metz : Université de Metz, 1992. – 11-29.
154. Chiss J.-L., Filliolet J. Typologies et didactique de l'écrit : constantes et évolutions // Etudes de linguistique appliquée. – 1995. – № 99. – P. 79-86.
155. Coste D. Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement / apprentissage des langues // Etudes de linguistique appliquée. – 1991. – № 83. – P. 63-75.
156. Crepin F., Loridon M., Pouzalgues-Damon E. Français : méthodes et techniques. - Paris : Nathan, 1992. – 255 p.
157. David J. Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques ? // Etudes de linguistique appliquée. – 1996. – № 101. – P. 112-125.
158. David J. La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit // Etudes de linguistique appliquée. – 1991. – № 81. – P. 7-20.
159. DALF session mars 2003. – Nijni Novgorod : Alliance Française, 2003. – 84 p.
160. Dautry C.-L. L'atelier d'écriture dans un parcours de formation // Etudes de linguistique appliquée. – 1994. – № 94. – P. 105-112.
161. Descayrac C. Lire la presse pour ... résumer, commenter et débattre. – Paris : CLE international, 1993. - 96 p.

162. Dolz J., Schneuwly B. Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières ? // Etudes de linguistique appliquée. – 1996. – № 101. – P. 72-86.
163. Douenel L, Jackson G., Raoul S. Si tu t'imagines...Atelier de littérature, lecture, écriture. Paris: Hatier/Didier, 1994. – 127 p.
164. Dreher J., Thierry A.-M. Comment faire ... une synthèse de textes? – Sèvres : CIEP, 1990. – 112 p.
165. Dreher J., Reveron J. Expression écrite. Contraction, analyse, résumé. - Sèvres : CIEP, 1995. – 106 p.
166. Fabre C., Cappeau P. Pour une dynamisme de l'apprentissage : lecture/ écriture/ réécritures // Etudes de linguistique appliquée. – 1996. – № 101. – P. 46-58.
167. Fabre C. Commencements de la grammaire réflexive : lectures / réécriture / dialogues // Etudes de linguistique appliquée. – 1995. – № 99. – P. 74-79.
168. Fayol M. De l'analyse des erreurs à la production des textes. Frank Marchand (1971) : un précurseur // Etudes de linguistique appliquée. – 1995. – № 99. – P. 86-92.
169. Fløttum K. La hiérarchisation d'information comme activité résumante // Le résumé de texte (Aspects linguistique, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques). Colloque international de linguistique organisé par les Universités de Metz et Nancy II (12-13-14 septembre 1989) : Actes publiés par M. Charolles et A. Petitjean.- Metz : Université de Metz, 1992. – 29-49.
170. Foulin J.-N., Chanquoy L., Fayol M. Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédural de la composition écrite // Etudes de linguistique appliquée. – 1997. – № 41. – P. 5-14.

171. Gailard P., Launay C. Le résumé de texte. – Paris : Hatier, 1995. – 186 p.
172. Garcia-Debanc C. Tâches d'écriture et processus rédactionnels : de l'observation aux implications didactiques (Etude comparative de corpus d'élèves de CM 1 et d'adultes) // Etudes de linguistique appliquée. – 1996. – № 101. – P. 61-74.
173. Grize J.-B. Résumer, mais pour qui ? // Le résumé de texte (Aspects linguistique, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques). Colloque international de linguistique organisé par les Universités de Metz et Nancy II (12-13-14 septembre 1989) : Actes publiés par M. Charolles et A. Petitjean.- Metz : Université de Metz, 1992. – P. 3-11.
174. Jacquet J., Pendanx M. Lecture – écriture. Entraînez-vous. Paris : Clé international, 1991. – 95 p.
175. Lepoire S. Rédiger des comptes-rendus : articulation du cognitif et du langagier // Mélanges CRAPEL. – Nancy : Université Nancy 2, 1999. - № 24. – P. 135-148.
176. Marty N. Genèse de l'écrit et activités métalinguistique dans des dialogues de jeunes scripteurs // Etudes de linguistique appliquée. – 1991. – № 81. – P. 57-69.
177. Noël-Gaudreault M. Bilan des recherches en production écrite // Etudes de linguistique appliquée. – 1991. – № 84. – P. 37-47.
178. Oriol-Boyer C. Pour une didactique du français langue et littérature étrangères // Le français dans le monde. – 1990. - № 237. – P. 56-64.
179. Pastiaux-Thiriat G. Recherches en didactique des textes et documents // Etudes de linguistique appliquée. – 1995. – № 84. – P. 85-97.

180. Penin P. Espaces d'écriture et de parole diversifiés // Le français d'aujourd'hui. – 1995. - № 111. – P. 68-78.
181. Plazaola-Giger I., Rosat M.-C., Canelas S. Les procédés de prise en charge énonciative dans trois genres de textes expositifs // Psychologie des discours et didactique des textes. – 1995. - № 61. – P. 11-35.
182. Pontecorvo C. Apprendre à écrire : interaction entre enfants et production de récits // Etudes de linguistique appliquée. – 1991. – № 81. – P.21-31.
183. Rosat M.-C. A propos de réalisation orale et écrite d' un texte argumentatif // Etudes de linguistique appliquée. – 1993. – № 81. – P. 119-130.
184. Rossignol I. Apprendre à écrire hors de l'école. Qu' attendent les participants adultes aux ateliers d'écriture dans les années 1990// Etudes de linguistique appliquée. – 1995. – № 99. – P. 106-114.
185. Sabbah H. Le resume (1). Initiation. Paris: Hatier, 1995. – 123 p.
186. Savignon S. Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative // Etudes de linguistique appliquée. – 1990. – № 77. – P. 29-47.
187. Schneuwly B. Différence entre les processus de production de trois genres : du dialogue entre énonciateurs au texte écrit // Repères : recherches en DELM. – 1991. - № 3. – P. 45-66.
188. Schneuwly B. La conception vygotksyenne du langage écrit // Etudes de linguistique appliquée. – 1996. – № 7. – P. 107-117.
189. Schneuwly B., Rosat M.-C., Dolz J. Les organizations textuels dans quatre types de texts écrits // Langue française. – 1989. - № 81. – P. 21-40.

190. Sprenger-Charolles L. Acquisition de la lecture et de l'écriture en français // *Langue française*. – 1992. - № 95. – P. 49-69.
191. Tauzer-Sabatelli F., Montémont J.-L., Poisson-Quinton S. DALF B1, B2, B3, B4. 450 activités. Paris : CLE International, 1998. – 256 p.
192. Trouvé A. Une entrée dans l'écriture argumentative ou comment passer de l'assertion à l'argumentation // *Le français d'aujourd'hui*. – 1995. - № 109. – P. 93-99.
193. Vezin J.-F. Contrôle de la compréhension et résumé// *Le résumé de texte (Aspects linguistique, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques)*. Colloque international de linguistique organisé par les Universités de Metz et Nancy II (12-13-14 septembre 1989) : Actes publiés par M. Charolles et A. Petitjean.- Metz : Université de Metz, 1992. – 221-237.
194. *Le parfait secrétaire. 300 modèles de lettres*. – Paris : Larousse, 2000. – 319 p.
195. *500 lettres pour tous les jours*. – Paris : Larousse, 2002. – 351 p.