

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

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

ИЖЕВСК 2005

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Удмуртский государственный университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Ворожцова Ирина Борисовна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Ковалевская Елена Витальевна
кандидат педагогических наук, доцент
Поторочина Галина Евгеньевна

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Казанский государственный университет»

Защита состоится «__» _____ 2005 г. в _____ часов на заседании диссертационного совета Д 212.275.02. в Удмуртском государственном университете (426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корпус 6, ауд. 301).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Удмуртского государственного университета (426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корпус 2).

Автореферат разослан «__» _____ 2004 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат психологических наук

Э.Р. Хакимов

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. Carreau, 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 разноракурность 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?».

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

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.

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 методiku 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 Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета с 1996 г. по 2003 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.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обоснована актуальность исследуемой проблемы, определены объект, предмет, цель, задачи и гипотеза исследования, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

Глава 1. «Проблема позиций субъектов взаимодействия в образовательной деятельности». В последние годы педагогическому общению как форме взаимодействия субъектов образовательной деятельности уделяется большое внимание в научной 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.

Психолого-педагогические характеристики обучающегося как субъекта образовательной деятельности представлены в работах Б.Г. Ананьева, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Т.А. Платоновой, 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. Учет интеллектуальной и социальной зрелости лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности.

Понятие *позиции* субъектов педагогического взаимодействия рассматривается в основном как социальный статус (ученик, учитель) и

фигурирует при описании «барьеров» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно- педагогической деятельности, в которые входят *статусно- позиционно- ролевые* затруднения (И.А. Зимняя). Эти затруднения обусловлены такими факторами, как семейное воспитание, атрибуты роли, статус образовательного учреждения, позицией в общности и т.д. и возникают «в условиях асимметрии статусов, позиций, в ситуациях нарушения прав и обязанностей конвенциональных ролей». Например, согласно конвенциональным ролям, право учителя – спрашивать, а обязанность ученика отвечать. Статус учителя выражается в его авторитете личности и авторитете роли. Если конвенциональные роли дополняются негативными межличностными отношениями, то это соответствующим образом влияет на деятельность.

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) социальной позиции; 2) позиции личности; 3) ролевой позиции. 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). 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. В плане педагогической деятельности к общим А.К. Маркова относит такие позиции учителя, как «предметник», «организатор общения», «психотерапевт», «воспитатель», «эксперт» и т.д. Позиция субъекта в отдельной ситуации взаимодействия в научной литературе обозначается как «ролевая позиция», «роль», «модель общения», «состояния Я», «коммуникативная установка», т.е. поведение субъекта здесь и сейчас (по А.Б. Добровичу).

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 (*примитивный, манипулятивный, стандартизованный или «контакт масок», конвенциональный, игровой, деловой, духовный*).

Исследователи полагают, что успешность профессионального общения и культура общения в целом состоит в том, чтобы суметь с любого уровня

перейти на один из высших (выше конвенционального). Однако необходимо учесть, что проблема позиции в данном случае рассматривается в рамках одной национальной культуры. Интерес, на наш взгляд, представляет позиция субъекта речевой деятельности как носителя культуры и то, как она проявляется и осваивается в обучении иностранному языку.

Понятие позиции субъекта речевой деятельности вводится И.Б. Ворожцовой, которая развивает идеи личностно-деятельностного подхода в перспективе культурологического макроподхода и включает позиционный компонент. Суть данного компонента состоит в том, что субъект образовательной деятельности, являясь носителем культуры, вступает в диалогическое взаимодействие в соответствии с позицией субъекта речевой деятельности, освоенной им в рамках родной культуры.

Понятие позиции субъекта речевой деятельности 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). 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.

Я-позиция в общении определяется как стратегия «выстраивания диалогического взаимодействия от Я, выражающаяся 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 (И.Б. Ворожцова). В коммуникативной деятельности Я-позиции свойственна функция воздействия, которая проявляется в первичности ценностей над фактами, оценки над информированием, эмоционального над рациональным. Подтверждение тому мы находим в исследованиях А.Вежбицкой, В.Г. Гака, Ю. М. Лотмана, Э.Сепира.

Ты-позиция субъекта в общении определяется как способ выстраивания диалогического взаимодействия с включением адресата (Ты) в контекст взаимодействия, в котором каждый имеет свое собственное пространство (И.Б. Ворожцова). 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).

Итак, позицию субъекта речевой деятельности мы определяем как способ выстраивания диалогического взаимодействия и выделяем аспекты, по которым различаются Я- и Ты-позиции субъекта речевой деятельности. В речевом поведении можно выделить два аспекта: информационный и модальный, которые в речевом высказывании определяются как

номинативное содержание, отражающее факты реальной действительности, событийный ряд, информацию о действующих лицах, и коммуникативное содержание, представляющее собой оценки, суждения, отношение к предмету высказывания или участникам ситуации (В.Г. Гак).

В культурологии представлено положение о том, что человек благодаря языку с рождения погружен в культурную среду (Ю.В. Ананьев, Н.Д. Арутюнова, В.С. Библер, Ю.М. Лотман и др.). Мы полагаем, что освоение социальных позиций и формирование личностной позиции происходит на основе культурно обусловленной позиции субъекта речевой деятельности. Понимание этого особенно важно для обучения иностранному языку, но также и для обучения другим предметам гуманитарного цикла.

Во 2-ой главе «Содержание образовательной деятельности в условиях языкового вуза» представлена письменная речь как особый вид речевой деятельности, которую Л.С. Выготский называет «алгеброй речи». Основными особенностями, отличающими ее от устной речи, являются: максимальная развернутость и произвольность, сознательность. В письменной речи ситуация, которая представляет собой предметное содержание, должна быть подробно восстановлена. Являясь развернутой, письменная речь ориентирована на максимальную понятность для другого. Произвольность письменной речи проявляется в том, как субъект представляет в тексте предметное содержание, исходя из своей позиции в общении. Н.И. Жинкин развивает идеи Л.С. Выготского и выявляет такую особенность письменной речи, как упреждение предстоящего текста (Т.Ю. Губарева, Т.М. Дридзе, Б.С. Мучник). Характерным признаком письменной речи является также учет адресата и прогнозирование коммуникативного эффекта, т.е. понимание текста реципиентом адекватно замыслу коммуниканта. Все эти признаки непосредственно связаны со способом построения диалогического взаимодействия, т.е. с включенностью адресата (Ты) в контекст взаимодействия. В том, как пишущий учитывает адресата в своем тексте, отражается автономность или симбиотичность Я и Ты в общении. Что касается ожидания предполагаемой реакции получателя, то расхождение здесь заключается в том, что, занимая Я-позицию, 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 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» (Т.Ю. Губарева). 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. 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 представленной работе в качестве

социокультурного фактора мы рассматриваем культурно обусловленную позицию субъекта речевой деятельности и полагаем, что при обучении иноязычной письменной речи, т. е. создании письменных текстов, необходимо выстраивать учебный процесс с учетом позиционного компонента.

Умение занимать Ты- позицию мы рассматриваем как составляющую коммуникативной культуры личности, сложного, многокомпонентного образования. Согласно И.А. Зимней и И.А. Мазаевой, оно отражает культуру: а) личности в совокупности интериоризированных ценностей и отношений, а также культуру саморегуляции; б) интеллектуальной деятельности, которая проявляется, в частности, в логическом построении высказывания, а также в освоении способов решения коммуникативных задач; в) речи как способа формирования и формулирования мысли; г) социального взаимодействия человека с другими людьми, включающего поведенческий комплекс и культуру общения.

По нашему мнению, формирование Ты-позиции субъекта речевой деятельности посредством обучения иноязычной письменной речи способствует формированию коммуникативной культуры и в целом развитию личности студента языкового вуза.

Одно из активно развивающихся в последние десятилетия направлений исследования речевых актов представлено теорией речевых жанров, опирающуюся на концепцию М.М. Бахтина. 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, V. Schneuwly, M.-C. Rosat, J.-M. Adam, J.-N. Foulin). 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. Анализ отечественной и зарубежной научной литературы и личный опыт преподавания в вузе автора приводят к выводу о том, что для эффективного обучения письму лингводидактическим материалом служат разножанровые тексты или тексты различных функциональных типов.

Основываясь на взаимосвязи языка и культуры, ряд исследователей рассматривают обучение письменной речи как обучение средству межкультурной коммуникации. Мы разделяем точку зрения некоторых

исследователей 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 (Л.Г. Кузьмина, В.В. Сафонова, Л.П. Тарнаева, С.Г. Тер-Минасова и др.). Достижение этой цели, на наш взгляд требует сформированности позиции субъекта речевой деятельности, которая может быть достигнута при определенной организации образовательного процесса.

Глава 3. «Содержание экспериментальной программы формирования позиции субъекта речевой деятельности через обучение письменной речи» В качестве основного дидактического материала для формирования позиции субъекта речевой деятельности были выбраны три типа текста – *резюме, реферат и синтез текстов*. 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. Вышеназванные типы текста включены в программу, входящую в общий курс французского языка для специальности «Филология» и культуры речевого общения (КРО) для специальности «Межкультурная коммуникация» с целью – научить аналитической работе, предполагающей вычленение информации, обобщение, связное и структурированное изложение, что в значительной степени способствует формированию у студентов Ты-позиции в выстраивании диалогического взаимодействия.

Резюме (résumé) есть вторичный текст объективно и кратко передающий содержание исходного текста, что по форме и требованиям к написанию близко к *реферату (compte-rendu)*. Если резюме и реферат передают содержание одного исходного текста, то *синтез текстов (synthèse)* представляет собой более сложный анализ 2-4 документов, объединенных общей проблематикой и иногда разных по жанру. 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. Технологически разработка этих текстов выстраивается в несколько этапов: 1) первое ознакомление с базовым документом с целью выявления основной информации, т.е. номинативного содержания; 2) аналитическое чтение, выявление связи между идеями исходных текстов (для синтеза); 3) написание вторичного текста; 4) редактирование. Обучение письменной речи на материале рассматриваемых типов текста способствует, по нашему мнению, формированию Ты- позиции, доминирующей, в частности, во французском дискурсе, субъектной позиции, которая выстраивает взаимодействие через план сообщения (информирование).

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 ИИЯЛ (Института иностранных языков и литературы) УдГУ, в общей сложности выборка составила 160 человек. В каждой из шести экспериментальных групп было проведено по 70 аудиторных часов. Верификация результатов обучения проводилась методом контент-анализа продуктов учебной деятельности студентов, т.е. текстов. Всего проанализировано 1080 студенческих письменных работ. Контрольную выборку составили студенты-пятикурсники (1998г. и 1999г. выпуска), не обучавшиеся по данной программе. Созданные ими тексты послужили данными для сравнения, а для выявления динамики проводились предэкспериментальные, текущие и постэкспериментальные срезы в каждой группе.

Итак, **содержание** экспериментального обучения представляет собой поэтапную разработку трех типов текста информативного характера: резюме, реферата и синтеза. **Цель** эксперимента – теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность формирования позиции субъекта речевой деятельности при обучении письменной речи. Также решалась **задача** выявления динамики формирования Ты- позиции, т.е. субъектной позиции, которой свойственна первичность плана сообщения и избегание прямых оценок, суждений и выражения отношения, в условиях обучения письму на французском языке.

Для **верификации** результатов обучения использовалась методика контент- анализа, предложенная И.Б. Ворожцовой, согласно которой 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**. 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 и т.д.). Один квант модальности засчитывается словарной единице или группе единиц, 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.

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. В каждой группе были осуществлены срезы на трех этапах эксперимента. На **констатирующем этапе** проводился анализ текстов (резюме, реферат синтез, эссе),

написанных представителями контрольной выборки и студентами экспериментальной выборки до начала обучения. Задания сопровождалось традиционными краткими инструкциями (*consignes*). 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.

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

Результаты эксперимента представлены в таблицах в виде среднеарифметических данных по каждой группе. Для сравнения приводится количество квантов информации и модальности в базовых текстах. Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяют проследить повышение уровня информативности содержания текстов и снижения уровня оценочности. В качестве дидактического материала использовались тексты из учебных пособий, материалы экзаменационных сессий DALF 2001-2003 г.г., а также тексты из франкоязычной прессы. Единицей измерения был квант.

Результаты эксперимента. На констатирующем этапе эксперимента 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 (0,2 / 0,19), 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 более творческого характера (эссе, описание иконографического документа) содержится почти в два раза больше элементов модальности, чем элементов информации (0,12 / 0,21).

В результате проведенного 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, предъясняется 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. 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 различных

- 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...* (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 que...* (надо сказать, что...) , *on (tout le monde) sait que* (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 преобладании модального содержания по сравнению с номинативным. 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 несформированности 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.

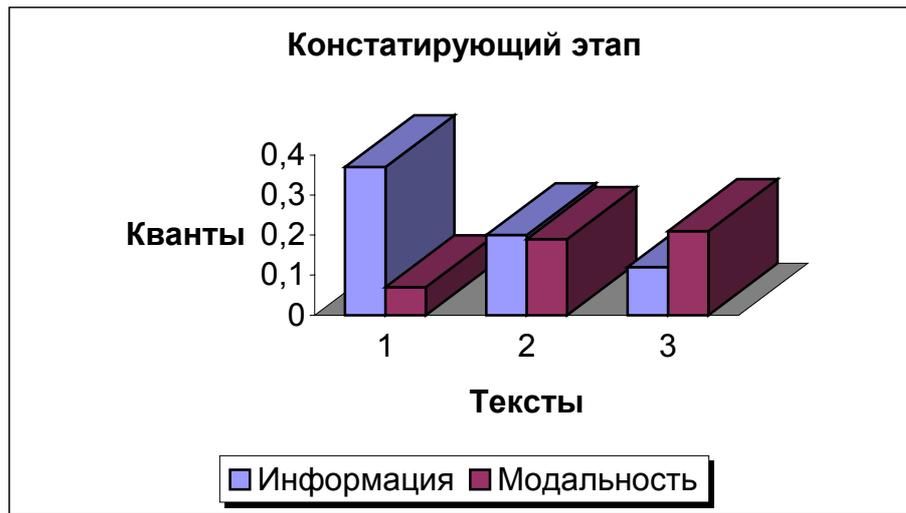
Результаты контрольного этапа эксперимента показали следующее:

- 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:

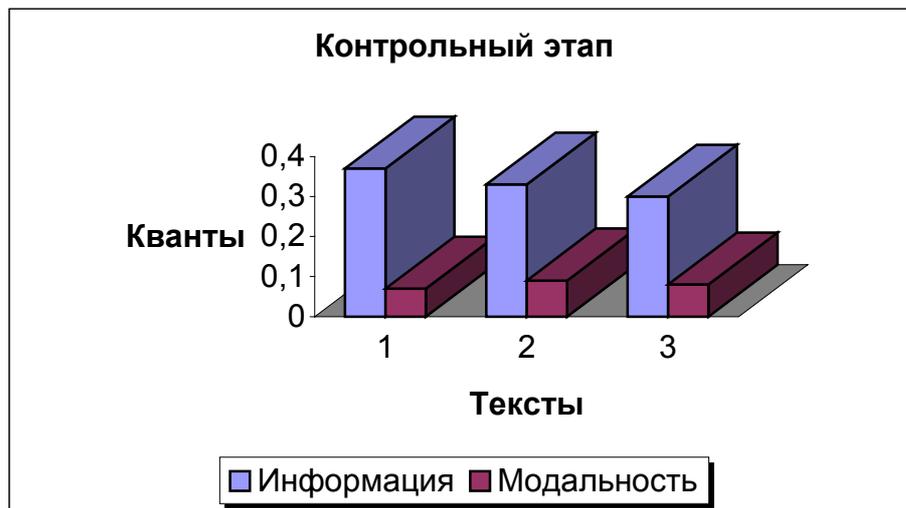
- 1) написанные студентами резюме, рефераты и синтезы, практически не содержат фраз, не несущих информации; во введении определяется общая проблематика;
- 2) идеи исходных текстов обобщаются;
- 3) в текстах в гораздо меньшей степени присутствуют суждения и оценка (модализаторы долженствования, возможности, глаголы эмоций и т.д.), т.е. они практически не содержат комментариев пишущих;
- 4) тексты становятся более связными;
- 5) присутствуют ссылки, идентифицируются проявления модальности в базовом документе, речевые действия автора более четко обозначаются (*l'auteur affirme que (автор утверждает), 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, которые являются максимально информативными и объективными (в среднем 0,37 кванта информации и 0,005 кванта модальности). Обобщенные результаты эксперимента можно представить в следующих гистограммах:



- 1- Исходные тексты
- 2- Резюме, рефераты, синтезы
- 3- Другие типы текста

Рис. 1. Обобщенные результаты экспериментального обучения



- 1- Исходные тексты
- 2- Резюме, рефераты, синтезы
- 3- Другие типы текста

Рис. 2. Обобщенные результаты экспериментального обучения

Приведенные 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 констатирующего и контрольного этапов эксперимента свидетельствует о положительной динамике формирования Ты- позиции субъекта речевой деятельности. Поскольку главным варьируемым условием экспериментального обучения являлась программа, основанная на типологии текстов информативного характера, есть основания утверждать, что именно она повлияла на выявленную динамику.

В заключении подведены итоги проведенного исследования.

Цель исследования, которая заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении возможности 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.

1. 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.

2. Эффективному формированию позиции субъекта речевой деятельности способствует акцентирование предметного содержания, представленного в текстах информативного характера, к которым мы относим резюме, реферат, синтез текстов. 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.

3. Значительный качественный разрыв между показателями констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента, выявленный при помощи контент-анализа продуктов речевой деятельности, свидетельствует о положительной динамике формирования субъектной позиции, а именно Ты- позиции субъекта речевой деятельности, в процессе образовательной деятельности. Это проявляется в повышении уровня информативности содержания и снижении уровня модальности в создаваемых студентами письменных текстах. Полученные результаты подтверждают эффективность предложенной 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.

Основное содержание исследования отражено в следующих публикациях автора:

1. Пронина Н.А. Обучение письменной речи // Тезисы докладов 3-й Российской университетско-академической научно-практической

- конференции. – Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 1997. – Ч.4.- С.99-100.
2. Пронина Н.А. Речевые стратегии в русском и французском письменном текстах // Перекресток культур. Тезисы докладов на международной конференции. – Ниж. Новгород: Изд-во Нижегородского лингвистического университета, 1997. – С.23
 3. Пронина Н.А. Позиция читателя / слушателя русского и французского текстов // Гуманитарное знание на пороге XXI века. Тезисы докладов международной конференции. – Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 1997. – С.57-58.
 4. Pronina N. Psycholinguistic Aspects of Perception // The Humanities on the Threshold of the Twenty-First Century. Proceedings of a Conference Held in Izhevsk, Russia at Udmurt State University. October 20-25, 1997. – Orlando, Florida – Izhevsk, 1999. – P. 12-15.
 5. Пронина Н.А. Психолингвистические аспекты восприятия русского текста и обучение иностранному языку // Межвузовский сборник научных трудов «Язык- Дискурс - Текст». – Ижевск: Учебно-метод. Объединение, 1998. – С. 93-99.
 6. Пронина Н.А. Формирование речевых стратегий // Cogito: Сборник научных статей по педагогике и психологии / Сост. И ред. С.Ф. Сироткин. - Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 1998. – С. 81-88.
 7. Пронина Н.А. Становление письменной компетенции при обучении информативным жанрам письма // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах высших и средних специальных заведений. Материалы научно-методической конференции. - Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2000. – С. 105-106.
 8. Пронина Н.А. Социокультурные аспекты речи и некоторые проявления национальных стереотипов в условиях письменной коммуникации // Текст 2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы // Материалы Всероссийской научной конференции. – Часть 2. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – С. 35-36.
 9. Пронина Н.А. Проблема обучения иноязычной письменной речи (на примере реферирования и синтеза) // Материалы XIV сессии Российской Ассоциации преподавателей французского языка. – Москва: МГЛУ, 2003. – С. 93-95.