

И.Б. Ворожцова

Удмуртский государственный университет
(Ижевск, Россия)

Т.Б. Ворожцова

Университет Прованса Экс-Марсель 1
(Экс-ан-Прованс, Франция)

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ ПРАКТИК В ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлено содержание и методология обучения языку через погружение в дискурсивные практики, требуемые конкретной областью профессионального самоопределения. Рассматривается сущность сопровождения как особого вида педагогической деятельности, которая позволяет освободить образовательное пространство для автономии обучающегося и освоения им позиции речевого субъекта и развития иноязычных речевых компетенций.

Ключевые слова: *дискурсивные практики, речевой субъект, сопровождение, образовательная деятельность, методология развития речевых компетенций, педагогическая деятельность*

Тема, заявленная кафедрой иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета для международной конференции 2015 года, была впервые предложена Л.К. Гейхман в 2005 году для обсуждения научным сообществом. С тех пор конференция – теперь уже шестая – вошла в уклад научной жизни. Цель ее конкретна и четко очерчена: поделиться и обсудить, каким образом языковое образование отвечает на вызовы времени, что нового предлагается практиками в этой образовательной области, как теоретики осмыслиют то новое, что появилось в образовательных практиках.

Цель данной статьи – описать новый образовательный опыт, приобретенный нами в работе над «погружением» обучающихся в иноязычные речевые практики для приобретения ими иноязычного речевого опыта и освоения иноязычных речевых умений.

Но сначала хотелось бы рассмотреть контекст других практик и концепций, чтобы разобраться с новым в иноязычном образовании. К изучению контекста подтолкнул не просто научный интерес к актуальному состоянию современной лингводидактики (какие работы выносятся на защиту, о чем пишут научные журналы и т.д.), но и попытка разобраться, а что собственно

нового предлагает педагогическое сообщество в области иноязычного образования, какие новые идеи, какой новый педагогический опыт.

Нами были проанализированы тематика работ последних двух лет, защищенных в диссертационных советах двух столичных университетов, публикаций последних двух лет одного из научных журналов по проблемам языкового образования и выборочно публикации, в которых рассматриваются проблемы обучения видам речевой деятельности.

Диссертационные исследования: проблематика

Перечень объектов интереса исследователей включает формирование/развитие определенной компетенции [1, 2], работу с письменными текстами [3], разработку средств обучения [4], отбор и каталогизацию способов выражения, прежде всего лексики [5–8], приемы обучения. Если взять тематику в другом диссертационном совете данного вуза за более продолжительный период (2009–2015 гг.), можно увидеть, с одной стороны, интерес к тематике обучения видам речевой деятельности – письменному реферированию аудиотекстов, микро- и макроумениям говорения, чтению газетных текстов, с другой – использование готовых технологий, в частности ИКТ (мобильные технологии, интерактивность в дистанционном обучении, блог-технологии).

Публикации научного журнала

Изучение материалов по проблемам иноязычного образования было нацелено на выявление представлений авторов относительно основных лингводидактических категорий – целей обучения, содержания учебного предмета и содержания учебного процесса, средств обучения и способов обучения – в их реализации в практике обучения иностранным языкам (ИЯ). В одном из номеров журнала обсуждаются проблемы разработки программно-методического обеспечения иноязычного образования, другой – актуальные проблемы. Во многих статьях принимаются за точку отсчета прагматические цели обучения – формирование компетенций Европейского языкового портфеля (ЕЯП) [9, 10]. В нем описаны компетенции обучающегося шести уровней, для них разработаны средства измерения, что является хорошей базой для планирования и организации процесса обучения. Кроме того, ЕЯП нацеливает и преподавателей и студентов на освоение видов речевой деятельности. Эти цели определены достаточно четко: речевые умения, умения в видах речевой деятельности приоритетны, языковые знания играют вспомогательную роль. Напомним, что эти акценты были в свое время расставлены инновационной практикой метода резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской, коммуникативным методом обучения ИЯ в версии Е.И. Пассова.

В целом ряде работ обозначена цель развития вторичной языковой личности [11, 12].

Каким видится содержание обучения? В конце 70-х годов И.Л. Бим ввела разделение содержания обучения на содержание учебного предмета и

содержание учебного процесса, решительно поддержанное в методе Г.А. КИтайгородской [13, 14]. Вопрос о том, что понимается под содержанием обучения, в изученных нами материалах не ставится. Оно выявляется «по умолчанию». Декларируется необходимость «обновлять содержание изучения иностранного языка», «обеспечивать личностно-деятельностный характер содержания обучения» [9, с. 14].

Новым, пожалуй, будет разве что упрек руководящим органам в том, что они плохо «осуществляют надзор над иноязычным образованием», что создает «неопределенность в написании программ и разработке методического обеспечения подготовки по иностранному языку» [15, с. 57]. Новое состоит в том, что не профессиональное сообщество занимается разработкой содержания образования, определением целей, а руководство образованием не контролирует и не дает установок. Похоже, что вмешательство «менеджеров» в дела профессионального сообщества становится приметой времени. Управленческие функции рассматриваются как своего рода «командные», что хорошо просматривается в представлениях о позиции преподавателя. Например, в качестве цели образования обозначено формирование готовности личности к непрерывному языковому образованию. А зачем нужно педагогу формировать эту готовность у взрослого человека? Так решил преподаватель – своего рода руководящий орган для студенческой аудитории.

Приметой времени является и повсеместное «окомпетенчивание» всех и вся. Обучение перестраивается на формирование компетенций как оселок, на который все нанизывается. В одной из работ приводятся весьма любопытные формулировки компетенций. Например, «владеть иностранным языком на уровне не ниже разговорного» [15, с. 59]. Со ссылкой на стандарты даются формулировки общекультурных компетенций: «владеть одним из ИЯ на уровне социального общения и бытового общения, ... для делового общения... обладать способностью применять ИЯ в сфере профессиональной деятельности, ...осуществлять социальное взаимодействие на одном из ИЯ» [16, с. 67]. Далее мы вернемся к рассмотрению места компетенций в образовательной деятельности.

Технологии: как организуется обучение?

Рассматривается два пути организации обучения.

Путь обучения первый: построение индивидуальной образовательной траектории. Кто строит? Преподаватель. Каким образом? Посредством организационных мероприятий: 1) создание разноуровневых групп (в смысле уровня владения); 2) переформулировка уровней ЕЯП для соответствующей профессии [12]; 3) организация обучения в модулях (модульный подход), где предлагается разный по сложности материал [11]. Как это делается? Проводятся диагностические процедуры по изучению обучающегося, затем студен-

тов «расфасовывают» по разным группам. А он сам что? Этого вопроса в материалах не обнаруживается.

Путь второй: создание разных программ обучения (диверсификация), в них предлагаются расширенные виды деятельности [16, 10]. Тоже своего рода индивидуализация обучения. За счет чего создается разнообразие программ? В образовательных организациях высшего профессионального образования принимается в расчет разнообразие сфер профессиональной деятельности. Например, при подготовке инженеров это сфера профессиональной деятельности (инженерная), образовательной (чтение лекций на ИЯ, подготовка студентов к стажировке), переводческой деятельностью. Определяется вид деятельности в конкретной сфере: производственно-технологическая, производственно-конструкторская, учебная, педагогическая. Определяется тип организации, где будут работать выпускники. В иноязычной среде/инофирме потребуется более высокий уровень владения ИЯ и т.п. Наконец, прописываются реальные иноязычные коммуникативные потребности выпускников, выявляемые через анкетирование специалистов, беседы с работодателями, и определяются основные цели и задачи содержания и результаты обучения. Все это задает разное наполнение программы. А чем она наполняется? Лексикой, текстами, грамматикой [15]. Вот технологическая цепочка, задаваемая программой: Выполнение грамматических заданий – Выполнение теста – чтение статьи, составление глоссария и перевод статьи – Рубежный тест – Монолог и диалог по теме (владение устной речью) – Аннотация статьи письменно и устно (владение письменной речью). В этой же статье дается перечень действий студентов: читают статьи – составляют глоссарий и формулируют вопросы – готовят монологи – представляют темы высказываний – выступают с монологами (объем 20–25 предложений), воспринимают на слух высказывания – задают вопросы к докладчику – сопоставляют различные точки зрения, составляют диалог-обсуждение (10–15 предложений) – задают вопросы друг другу, высказывают свою точку зрения, соглашаются или возражают, аргументируют свою точку зрения – высказывают свое мнение о докладах, обсуждают наиболее интересные темы и формы их представления [15, с. 60].

Преподаватель формулирует тему, цель и задачи учебной работы, знакомит с ресурсами, организует занятие в виде круглого стола, делает вступительное слово, формулирует дополнительные вопросы, акцентирует внимание на наиболее важных проблемах, обеспечивает обратную связь с оценкой промежуточного результата, создает обстановку свободного обмена мнениями, вовлекает студентов в дискуссию, делает выводы, оценивает работу студентов. Критерии оценки задаются преподавателем. На первом месте грамматическая правильность [15, с. 62]. Дальше, вообще говоря, можно и не смотреть. Если студент «работает» ради грамматической правильности, значит,

обучение никак не выходит за рамки освоения языковых форм и говорить об освоении им видов речевой деятельности нет смысла. В списке, действительно, нет речевых умений.

Что обращает на себя наше внимание? Отсутствие обучающегося (субъекта деятельности обучения, того, кто проявляет активность и занят своей образовательной деятельностью) в образовательном поле иноязычного образования. Его нет фактически, ибо нет его деятельности. Хотя заявляется мониторинг потребностей обучающихся и коррекция программы в соответствии с данными мониторинга. Зачем все это, когда «безусловно, опытные преподаватели имеют представление о потребностях учащихся» [15, с. 74]. Таким же невниманием к обучающемуся «грешит» и нацеленность обучения на развитие вторичной языковой личности. Эта цель, вроде бы, вводит студента в фокус рассмотрения, но не как субъекта своей образовательной деятельности. Он присутствует как объект, из него выделяются определенные элементы, в частности языковое сознание, которые исследуются с точки зрения структуры и т.п. [17, с. 19–20]. К тому же в таком практическом деле, как освоение языка, акцентируется туманный психологический феномен развития, что низводит студента с уровня его взрослой позиции на уровень неразвитого и несмысленного.

Концепция обучения языку через речевые практики

В опыте обучения, представленном в настоящей статье, мы исходим из того, что центральной фигурой образовательного пространства является обучающийся; главной деятельностью, обеспечением которой занимается педагог, является его образовательная деятельность. Субъектность студента обеспечивается тем, что он активен в определении своих целей, отборе содержания, освоении способов обучения и ответственен за свои результаты. В этом смысл деятельностного подхода к обучению языкам, основы которого заложены в середине 80-х годов И.А. Зимней, методом Г.А. Китайгородской, технологией коммуникативности Е.И. Пассова [14, 18, 19]. Это был тот «прорыв», который предложил в конце 80-х – начале 90-х годов концепцию и инструментарий для обучения речи. Он вовлек педагогов в разработку новых педагогических практик. По сути, компетентностный подход, хотя и стал развиваться под воздействием ЕЯП и Болонского процесса, имеет смысл исключительно в рамках деятельностного подхода. Компетенции, о которых так много говорили реформаторы образования, есть компетенции обучающегося, нарабатываемые им как субъектом в ходе собственной образовательной деятельности, т.е. человеком действующим – слушающим, понимающим, говорящим, читающим, пишущим и вместе с тем переживающим и перерабатывающим впечатления в представления. И когда в программах магистратуры только на высшем уровне идет включение его в речевые практики [10], то возникает вопрос: а что обучающиеся делали раньше?

Концепция включения обучающегося в иноязычные речевые практики с целью овладения им речевыми умениями технологически разработана и отработана в курсах ИЯ, курсах обучения чтению художественной литературы на ИЯ направления «Филология», в том числе и РКИ для студентов-иностранцев, в программе магистратуры «Лингвистическое и лингводидактическое сопровождение иноязычных речевых практик в профессиональной деятельности». На описании содержания и технологий последней мы остановимся ниже.

О магистерской программе «Лингвистическое и лингводидактическое сопровождение иноязычных речевых практик в профессиональной деятельности»: основные сведения

Магистерская программа «Лингвистическое и лингводидактическое сопровождение иноязычных речевых практик в профессиональной деятельности» осуществляет прием обучающихся в ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» (далее – УдГУ) с 2013 года по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика». Программа имеет практико-ориентированный характер. Предметом освоения служат иноязычные речевые практики для информационных обменов, профессиональной, исследовательской и образовательной деятельности. В этом специфика данной программы: не изучать языки, а учиться использовать их для своей профессиональной деятельности и тем самым конструировать свой собственный путь развития иноязычной речевой компетентности.

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

Содержание магистерской программы

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

Концепция магистерской программы

Основная идея, положенная в основу обучения по данной программе и целому ряду других программ ВПО, состоит в том, чтобы организовать обучение как погружение в речевые практики, в ходе которых будет востребована активность обучающегося, т.е. его собственная деятельность как субъекта образования. Это позволяет переключить его работу под контролем обучающего по накоплению словарного запаса и знаний грамматических правил на

речевые практики, когда для обучающегося оказывается необходимым обратиться к использованию иностранного языка для осуществления собственной деятельности в поле своего профессионального интереса.

Отсюда две ключевые позиции для организации и управления овладением иноречевым общением. Первая: главная фигура в образовательном пространстве – это человек в обучении (обучающийся). Вторая: важнее не язык, а деятельность этого человека и коммуникация, которую он осуществляет. Последний тезис убедительно обосновывает М.А. Кронгауз [20], и мы с ним полностью согласны.

Центральность позиции обучающегося в образовательном процессе означает признание его деятельности как самоценной, признание его права на определение своих целей в этой деятельности, выбор средств и способов ее осуществления, и ответственность за ее результаты. Именно в таком ключе работает – в нашем понимании – деятельностный подход и осуществляется субъектность студента. И не локально на отдельных участках учебного процесса, которые ему отводит обучающий, а повсеместно.

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

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

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

[21]. Данное пособие открывает дорогу концептуально новому поколению учебных пособий.

Поиск функционала обучающего для управления образовательной деятельностью привела нас к разработке нового вида педагогической деятельности – педагогическому сопровождению образовательной деятельности. Эта работа была проведена для других условий, но основные характеристики этой деятельности значимы и для сопровождения в условиях высшего образования.

Сопровождение как педагогическая деятельность

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

Сопровождение образовательной деятельности учащегося предполагает, что центральное место в пространстве образования отводится деятельности обучающегося. Сам опыт деятельности и взаимодействия оказывается мощным фактором обучения, благодаря освоению обучающимся социальных практик, которые ставят его перед необходимостью решать задачи, возникающие в ходе осуществления деятельности, и прежде всего обсуждать, запрашивать сведения, переспрашивать, уточнять, сообщать, заявлять, договариваться и т.п. с другим субъектом деятельности, т.е. вступать в отношения. Речевая деятельность выступает как необходимый и важнейший компонент деятельности, ее организации, регулирования и осуществления [22, с. 119]. Педагогическое сопровождение определяется через деятельность, которой занят обучающийся не как объект педагогических воздействий, а как субъект собственной образовательной деятельности. При этом образование понимается как непрерывный, гуманистический, культуросообразный и культурообразующий процесс, а не только как потребляющий культурные ценности. Субъектность обеспечивается следованием собственным целям обучающегося, порождаемым в диалоге, общении и партнерском взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса. Содержание деятельности сопровождающего – «быть рядом», «быть вместе», а не «быть вместо». Нами был определен функционал этой деятельности: 1) наблюдение и слушание, 2) говорение/разговор с обучающимися, 3) фиксация происходящего и отсроченный анализ учебных событий, 4) заключение «общественных договоров» по поводу содержания деятельности обучающегося (а возможно, и совмест-

ной деятельности), 5) создание и удержание контекста деятельности, 6) введение в образовательную деятельность приоритетов и 7) фиксация достижений учащихся.

Слушание и обсуждение вопросов относительно содержания обучения позволяет «сканировать» представления обучающихся и отталкиваться от этого актуального содержания в управлении образовательной деятельностью, не перетягивать учащихся на свое поле, а вносить, в соответствии с образовательной ситуацией, подлежащее усвоению содержание, а также свое видение, свои вопросы и размышления, свой опыт.

«Общественный договор» предполагает, что та или иная деятельность затевается в результате того, что субъекты деятельности договариваются о том, какой выбор они делают, какие этапы планируют, как распределяют обязанности в осуществлении этой деятельности. Это соответствует логике менеджмента: участники определяют поля самостоятельности и соответственно распределяют поля ответственности [22].

Технологии педагогического сопровождения

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

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

ситуации, что и актуализирует опыт человека и содержание речевого сообщения. Здесь уместно напомнить высказывание Н.И. Жинкина «Понимать надо не речь, а действительность».

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

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

Все это целиком вписывается в практику проектирования и исследовательской деятельности.

Какие проекты были осуществлены? Перевод манги как дискурсивная практика (на материале английского, русского, японского и китайского языков); организация школы молодого нефтяника для абитуриентов СНГ и дальнего зарубежья, вхождение в чтение художественной литературы на ИЯ как дискурсивная практика, перевод американских сериалов как дискурсивная практика (на примере перевода сериала *The Following*), дискурсивные особенности научных грантовых заявок на исследовательскую работу (английский язык, биология); лингводидактическое сопровождение обучения иноязычным речевым практикам с использованием аудиокниг (на материале английского языка); сравнительный анализ переводов романа Д. Толкина «Хоббит» с английского языка на русский и французский языки в рамках динами-

ческой модели перевода; имидж современной Удмуртии в англоязычном медиадискурсе.

ДИСЦИПЛИНА «ЕВРОПЕЙСКИЙ (ФРАНЦУЗСКИЙ) ЯЗЫК» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ФИЛОЛОГИЯ», 36 ЧАСОВ, УРОВЕНЬ А2

Содержание учебного предмета: поэтические тексты французских авторов на выбор обучающихся, биографические тексты о поэтах, энциклопедические базы данных, сетевые информационные аудио- и видеоресурсы.

Содержание учебного процесса: обучение всем видам иноязычной деятельности – слушанию, говорению, чтению и письму. Слушание представлено такими действиями, как первичное прослушивание поэтических текстов, слушание аудиозаписей, устных рассказов о лежащей в основе текста ситуации, устных рассказов о поэтах, обсуждение возникающих вопросов. Говорение – это декламация стихов, сообщения по разработкам текстового материала, обсуждение в группах своих версий по содержанию текстов, выявление средств поэтического выражения. Чтение: ознакомление с письменной версией поэтических текстов, чтение информационных текстов, поисковое чтение в сетевых ресурсах, ознакомление с текстами, созданными в группе. Письменная речь присутствовала в обучении как создание своих собственных текстов, как то: описание ситуации, послужившей отправной точкой в создании стихотворения, написание биографических текстов с определенными параметрами, создание нового текста на базе поэтического («переделка текста»), описание персонажей, внесение новых элементов в текст и др. В качестве особой практики добавляется выразительное чтение и декламация. Идет отработка техники чтения текста, закрепление ритмической организации текста, отработка интонации иноязычного текста, тренировка в режимах декламации – «камерная» подача текста, громкое проговаривание, в медленном или быстром темпе, работа над дикцией с элементами актерской речи.

Технология «погружения» в речевые практики на базе поэтических текстов

Введение: 1. «Сканирование» образовательной ситуации: выявление уровня владения языком по компетенциям ЕЯП; определение диспозиций обучающихся путем свободных высказываний на французском языке «я умею...» и «я буду...». Обнаружилось, что многие в группе хотели бы развить чувство уверенности в речевых практиках на ФЯ и, прежде всего, чувство уверенности в говорении и понимании на слух французской речи. 2. Заключение «общественного договора» о материале и содержании обучения.

Основная часть: 1. Первое восприятие на слух 4–5 стихотворений по выбору обучающего (из тех, что ему самому нравятся). 2. Задание: описать

возникшую в их произвольном восприятии картинку, поделиться ощущениями. Задача преподавателя – выслушать обучающихся в эмпатийном режиме, попросить уточнить какие-то детали описываемой картинки, качество ощущения, помочь выразить по-французски, что говорящий хочет сказать. Обсуждение идет в группе. 3. Прослушать устный рассказ информационного содержания об авторе, его времени, его произведениях. Рассказ сопровождается иллюстративным материалом: портреты, фотографии, видеоклипы, видовые подборки. Обучающийся слушает, изучает материалы, задает вопросы, участвует в разговоре. 4. Работа студентов по отбору поэтического материала: ознакомиться с 10–12 поэтическими текстами и отобрать 5–6 текстов для работы: чтение текстов про себя, обсуждение между собой, сообщение о своем выборе. Составление общего списка. 5. Первое задание по письменному тексту: описать свою картинку при восприятии текста, свой образ текста, поделиться ощущениями и подтвердить цитатами. 6. Работа по многократному прослушиванию текста. Это домашняя работа, которую планирует и осуществляет обучающийся: найти аудио- или видеозаписи в YouTube, определить для себя количество прослушиваний, их ритм, насыщенность, чтобы для слуха текст не был чужим. Основная деятельность обучающегося на первом этапе – слушание текстов, первичное чтение вслух за диктором. 7. Задание: описать ситуацию, рассказанную в стихотворении, через визуализацию в собственной картинке, дать к элементам ситуации лексическое наполнение; это работа по первичному структурированию содержания стихотворения. Речь идет о ситуации внешнего мира (реальной действительности). 8. Устный рассказ по картинке в соответствии с канонической схемой французского текста: *C'est le poème "Le bouquet" de Jacques Prévert. Il y a deux amoureux, elle et lui. Il l'aime. Elle l'aime. Ils s'aiment. Il lui dit "mon petit loup", elle lui dit "je t'aime" – Это стихотворение «Букет» Жака Превра. Есть двое влюбленных, он и она. Он ее любит. Она его любит. Он ей говорит «моя рыбонька», она ему говорит «я люблю тебя».* Студенты сами выбирают точку начала сообщения: участники ситуации, место действия, событие или время. Отрабатывается умение речевой «пластичности» – умение создавать текст, меняя позицию сообщения. 9. Проговоренные устные рассказы ложатся в основу письменных рассказов о ситуации. Отрабатываются полнота синтаксической структуры французской фразы, употребление глагольных времен в нарративном и дискурсивном режимах. 10. Расширение содержательного поля обучения: сбор биографического материала, поиск информации о людях, местах, произведениях и памятниках культуры, упомянутых в текстах. На этом этапе студенты исследуют употребление времен глаголов в биографических текстах, написанных для энциклопедий (нарративный режим) и для школьных учебников (дискурсивный режим). Создание собственного текста биографии поэта в одном из этих режимов. 11. Работа над декламацией текста, отработка вырази-

тельного чтения вслух в соответствии с правилами фонетического и интонационного оформления текста. Заучивание текста наизусть.

Итоговая работа заключается в создании сценария поэтического спектакля, репетициях, оформлении спектакля – конструировании декораций и костюмов и, наконец, показе спектакля.

Лингводидактическое сопровождение речевых практик разработано и применяется также в курсах обучения чтению художественной литературы на ИЯ, в том числе на русском языке как иностранном [24].

Речевые (дискурсивные) практики как содержание учебного процесса мобилизуют ресурс самого речевого субъекта, его мотивы, опыт как опору в понимании и самовыражении. Они обращены к актуализации ситуаций того фрагмента мира, в котором эти практики разворачиваются и тем самым способствуют удержанию содержания речевых сообщений. Наконец, позволяют обратиться к предпочтениям в отборе элементов содержания и средств выражения, обусловленным иноязычной культурой [25, 26].

Список литературы

1. Мезенцева Д.А. Формирование медиакомпетенции у студентов из КНР в процессе самостоятельной учебной работы с текстами англоязычных СМИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2015.

2. Харченкова И.В. Методика использования креолизованных немецкоязычных текстов как средства формирования линвокультурологической компетенции студентов-германистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2014.

3. Потемкина Е.В. Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2015.

4. Федорова Н.Ю. Технология разработки профессионально ориентированного учебного пособия по иностранному языку для студентов гуманитарных специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2014.

5. Антонова И.А. Лингводидактическое описание парадигмы простых предложений эмоционального содержания в целях преподавания русского языка как иностранного: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014.

6. Горина О.Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014.

7. Кольовска Е.Г. Природно-ландшафтный код русской культуры в аспекте лингводидактики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014.

8. Ван Ляньцэнь. Лингводидактическое проектирование учебных терминологических баз данных: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014.
9. Краева И.А., Коряковцева Н.Ф. Концепция преподавания иностранных языков в общеобразовательных организациях в рамках «Московского стандарта качества образования» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 4 (715). – С. 9–20.
10. Ястребова Е.Б. Обеспечение преемственности в обучении иностранным языкам: бакалавриат – магистратура // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 14 (725). – С. 128–138.
11. Мохова О.Л. Дифференцированный подход к профессионально ориентированному обучению иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 4 (715). – С. 80–88.
12. Юдина Т.П. Об уровне построения содержания и структуры обучения профессионально ориентированной иноязычной коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 4 (715). – С. 118–129.
13. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: 1977.
14. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: МГУ, 1986.
15. Евдокимова М.Г. Проблемы разработки программно-методического обеспечения иноязычного образования в вузе нелингвистического профиля // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 14 (725). – С. 56–63.
16. Полякова Т.Ю. Технология разработки программно-методического обеспечения курсов иностранного языка в условиях современного неязыкового вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 14 (725). – С. 64–76.
17. Нечаев Н.Н. Психологические аспекты становления вторичной языковой личности в процессе профессиональной подготовки лингвистов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 14 (725). – С. 9–27.
18. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999.
19. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
20. Кронгауз М.А. Язык или коммуникация? Текст лекции [Электронный ресурс]. – URL: <http://polit.ru/article/2009/03/19/communication/> (дата обращения: 15.03.2014).

21. Гейхман Л.К., Ставцева И.В. Новые технологии в профессиональном образовании: учеб.-методич. пособ. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2015.

22. Педагогическое сопровождение образовательной деятельности младших школьников: позиция тьютора, технологии тьюторского сопровождения, подготовка тьюторов / И.Б. Ворожцова [и др.]. – Ижевск: ERGO, 2011.

23. Ворожцова И.Б. Из опыта обучения иноязычной речевой деятельности на материале поэтических текстов // Кормановские чтения: статьи и материалы межвуз. науч. конф., г. Ижевск, апрель 2015 г.; Ижевск, 2015. – Вып. 14. – С. 264–270.

24. Ворожцова И.Б., Урсегова Е.Б. Обучение чтению художественной литературы на русском языке как иностранном: деятельностный подход, читательские и речевые практики // Вестник УдГУ. Серия История и филология. – 2015. – № 3. – С. 151–157.

25. Ворожцова И.Б. О культурных предпочтениях в восприятии и порождении смыслового содержания речевого сообщения в диалогическом взаимодействии // Межэтническое общение: контакты и конфликты: сб. ст. / под ред. Н.В. Уфимцевой. – М.: ИЯз РАН – МИЛ, 2012. – С. 55–66.

26. Горбунов А.Г. Технология формирования дискурсивной компетенции в сфере устного общения студентов нефилологического профиля // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 150–158.

Получено 23.10.2015

I.B. Vorozhtsova, T.B. Vorozhtsova

LINGUISTIC AND DIDACTIC ASSISTANCE OF SPEECH PRACTICES IN FOREIGN LANGUAGE ACTIVITIES

This article focuses on the content and methodology of language teaching through immersion in the discursive practices required by a specific area of professional self-determination. This article considers the essence of assistance as a special kind of pedagogical activity offering to the student the possibility to free the space for autonomous learning and development of his subject position in speaking and development of foreign language speech competence.

Keywords: *discursive practices, subject of the speech, assistance, educational activities, methodology of speech competence development, pedagogical activity.*