

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Шмелева Ольга Андреевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Педагогический дискурс учителя иностранного языка как объект лингводидактического анализа

Направление подготовки 44.03.05 – педагогическое образование

Направленность (профиль) - иностранный язык (французский) и иностранный язык (английский)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой: к.п.н., доцент Майер И.А.

« 20 » 06 2018 г. 

Руководитель: к.п.н., доцент Богданова О.С.

« 20 » июня 2018 г. 
(подпись)

Дата защиты «30» июня 2018 г.

Обучающийся: Шмелева О.А.

« 20 » июня 2018 г. 
(подпись)

Оценка отлично
(прописью)

Красноярск

2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
1. Общие теоретико-методические предпосылки исследования проблемы	
1.1. Лингводидактическое обоснование необходимости владения учителем педагогическим дискурсом.....	9
1.2. Лингводидактический анализ понятий «дискурс», «педагогический дискурс», «лингводидактический дискурс», «текст».....	13
1.3. Функции лингводидактического дискурса учителя иностранного языка.....	22
1.3.1. Информативная функция.....	23
1.3.2. Мотивационно-побудительная функция.....	24
1.3.3. Эмотивная функция.....	26
1.3.4. Интерактивная функция.....	27
1.3.5. Функция моделирующая речь учащихся.....	29
1.4. Параметры лингводидактического дискурса учителя иностранного языка.....	33
1.5. Анализ речевых продуктов иноязычной деятельности учащихся и учителя.....	41
Выводы по главе 1	49
2. Влияние лингводидактического дискурса на продуктивность иноязычного речепорождения учащихся	
2.1. Психолого-дидактический аспект проблемы влияния лингводидактического дискурса учителя на продуктивное речепорождение учащихся.....	51
2.2. Основные принципы использования лингводидактического дискурса учителя в процессе иноязычно-речевой деятельности на уроках иностранного языка.....	53

2.3. Анализ результатов первичного опробования разработанной стратегии использования лингводидактического дискурса учителя в процессе обучения речепорождению учащихся.....	59
Выводы по главе 2.....	65
Заключение.....	67
Список использованных источников.....	69
Приложение А.....	75
Приложение Б.....	79
Приложение В.....	84
Приложение Г.....	89

Введение

На сегодняшний день понятие «обучение иностранным языкам» уступило свои позиции в пользу концепта «иноязычное образование», что совершенно логично и обоснованно. В связи с этим было принято иное целеполагание, которое гласит, что целью иноязычного образования является «развитие личности школьника, способного и желающего участвовать в межкультурном общении на иностранном языке» [Проект научно-обоснованной концепции..., 2017]. Однако, каким бы образом не менялся объект лингводидактики, последние исследования методистов направлены на изучение личности учащегося, его жизненных интересов, ценностных ориентаций, возможностей реализации себя как оценивающего субъекта. В данном контексте особое внимание направлено на разработку проблемы, связанной с умением учащихся порождать аргументированное иноязычное высказывание. Какова же реальность в плане иноязычного речепорождения?

Несмотря на большую теоретическую базу, к сожалению, на практике мы убеждаемся, что устная речь выпускника средней общеобразовательной школы, а часто и выпускника высшего учебного заведения, имеет существенные недочёты: речь скудна и лишена личностного аспекта, чаще всего учащиеся механически воспроизводят заученные тексты (их фрагменты), отдельные фразы. Бывает, что учащиеся не задумываются над тем, для кого предназначено и кому адресовано их конкретное высказывание. Безусловно, на качество речепорождения влияет несколько факторов: это и игнорирование современных стратегий иноязычного образования, работа с несколько устаревшим языковым материалом (справедливости ради заметим, что не всегда можно найти хорошие аутентичные материалы для учащихся), это и традиционная логика работы по обучению речепорождению и др. В нашем исследовании мы ставим **вопрос: влияет ли и в какой степени речь учителя (его дискурс, говоря сегодняшним языком) на речь обучающихся?**

Этот вопрос и натолкнул нас на **тему исследования**: «Педагогический дискурс учителя иностранного языка как объект лингводидактического анализа».

Гипотеза исследования: если учитель обладает функционально грамотным дискурсом, соответствующим его основным показателям, то речепорождение учащихся происходит с опорой на подсознательно-фиксированные образцы речи и творчески трансформированные каждым учеником, поскольку имеется возможность слышать, слушать речевые модели преподавателя и подражать им.

Объектом нашего исследования является процесс функционирования, совершенствования и влияния лингводидактического дискурса на речепорождение учащихся, а **предметом** исследования выступает анализ лингводидактического дискурса учителя иностранного языка.

Цель работы: проанализировать категорию «педагогический дискурс учителя иностранного языка» с тем, чтобы теоретически обосновать необходимость владения учителем педагогическим дискурсом (в нашей работе мы будем использовать понятие «лингводидактический дискурс») как продуктивным средством иноязычного речепорождения обучающихся.

Актуальность данного исследования определяется поставленной выше целью. Кроме того, до сих пор в научно-методической литературе, во-первых, не установлен определённый термин относительно речи учителя (дискурс, педагогический дискурс, профессиональный дискурс) и не выявлена его, дискурса, значимость для продуктивного речепорождения учащихся на иностранном языке.

Сформулированная цель также определила комплекс **задач**:

1. Изучить состояние поставленной проблемы в методической литературе;
2. Определить сущностные особенности понятия лингводидактического дискурса;

3. Предложить и обосновать использование термина «лингводидактический дискурс»;

4. Выявить основные принципы лингводидактического дискурса.

В основу **теоретической базы** исследования легли работы таких отечественных учёных, как Н. Д. Арутюнова, Е. М. Вольф, В. Н. Телия, Г. А. Золотова, В. В. Петров, Ю. Н. Караулов, С. Я. Ромашина, В. В. Петров, Ю. Н. Караулов, Т. А. Ладыженская, А. К. Михальская, а также зарубежных: Э. Бенвенист, Т. А. Ван Дейк, Р. Култхард, К. Газден, В. Джонс, Е. Руле, О. Дюкро, Ж.-К. Анскомбр и т.д. из которых мы почерпнули основные положения теории дискурса.

Источниками материалов исследования являются речевые фрагменты речи учителя и учащихся, речь носителей языка, а также речевые фрагменты, представленные в учебниках по иностранному языку.

В качестве **методологической основы** для данного исследования выступает прежде всего принцип антропоцентризма, поскольку именно антропоцентрический подход, в рамках которого дискурс изучается в аспекте его порождения и влияния, позволяет наиболее полно раскрыть специфику лингводидактического дискурса. Кроме того, мы опирались на принцип подражания, сформулированный Аристотелем, М. Ю. Ломоносовым, К. Д. Ушинским и др.

В процессе исследования применялись следующие **методы**:

1. Теоретические: анализ учебных материалов (учебников, дополнительных пособий), анализ исследований отечественных и зарубежных авторов, изучение и анализ учебных программ, справочных материалов;

2. Эмпирические: обобщение опыта отечественных и зарубежных специалистов, наблюдение;

3. Гипотетико-дедуктивные: метод мысленного эксперимента;

4. Практические: анализ результатов проведенного наблюдения;

5. Статистические: составление диаграмм по результатам наблюдения.

Организация исследования осуществлялась в 4 этапа:

На первом, подготовительном этапе, осуществлялся выбор темы, определялась проблематика, выделялись предмет и объект исследования, подбор и изучение основных источников, формулировались гипотеза, цели, задачи исследования, формировалась его структура.

На втором этапе, исследовательском, анализировалась литература, осуществлялось наблюдение речи учителя и учеников.

Третий этап был посвящен опробованию, наблюдению и анализу его результатов.

На четвертом этапе, корректировочном, корректировались некоторые положения, задачи.

Пятый, обобщающий этап, был посвящен окончательному оформлению работы, подготовке к защите работы.

Личный вклад заключается во введении и аргументации нового термина «лингводидактический дискурс», выявлении его функций и параметров, разработке образцов лингводидактического дискурса, а также в составлении методической памятки для учителя по использованию лингводидактического дискурса на уроках иностранного языка.

Теоретико-практическую значимость работы видим в том, что нами подробно изучен и описан лингводидактический дискурс, выделены его функции и параметры, а также разработана стратегия его использования. Кроме того, нами дан предварительный ответ на вопрос о влиянии ЛДД учителя иностранного языка на качество порождаемой речи учащихся. Полагаем, что данное исследование внесло вклад в практику иноязычного образования и считаем, что использование основных положений нашего исследования обогатит курс лекций по методике и лингводидактике, будет полезно для использования на спецкурсах, во время педагогической практики студентов и будет востребовано учителями иностранных языков.

База исследования: МАОУ СШ №151 Советского района г. Красноярск, учащиеся со 2 по 8 классы.

Апробация исследования осуществлялась в процессе:

1. Педагогической практики;
2. Доклада «Лингводидактический дискурс: понятие и функции» на IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества», Красноярск 5-6 декабря 2017 г.

3. Статьи «Лингводидактический дискурс: понятие и функции» в соавторстве с О. С. Богдановой, опубликованная в рамках X Международной научно-практической конференции «Вопросы языковой динамики, переводоведения и лингводидактики в когнитивном аспекте», факультет иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», 17 апреля 2018 г.

4. Доклада «Анализ лингводидактического дискурса учителя иностранного языка» в рамках XIX Международного научно-практического форума «Молодёжь и наука XXI века», Красноярск 17 апреля 2018г.

Данное исследование в своей **структуре** содержит введение, две главы, заключение, список использованных источников, который включает в себя 61 наименование, среди которых 10 иностранных. Кроме того, к работе создано приложение.

1. Общие теоретико-методические предпосылки исследования проблемы

1.1. Лингводидактическое обоснование необходимости владения учителем педагогическим дискурсом

Речь является важнейшей составляющей психической жизни человека. К сожалению, в повседневном представлении речь нередко рассматривают как второстепенный фактор, форму, в которую входят мысли, чувства, переживания человека. Ошибочно считать, что речевая деятельность происходит, прежде всего, на основе памяти, путём накопления необходимого для решения практических задач набора слов с последующим их использованием при возникающих обстоятельствах [Олянич, 2007]. Действительно, память – это важный механизм овладения и пользования речью, однако речь – это сложный процесс обработки окружающей действительности в специальных символических формах, особый и весьма сложный вид деятельности.

В современном мире перед учителем иностранного языка стоит серьезная задача: формирование личности обучающихся прежде всего с целью возможности участия их в межкультурном общении. Из этого возникает вполне правомерное требование: *речь учителя должна быть своего рода эталоном для обучающихся*. Используя речь как сильнейшее оружие и точнейший инструмент, педагог приобщает обучающихся к богатствам многонациональной культуры, которая воспринимается в первую очередь через воздействующее на сознание слово. В этой связи, к речи учителя предъявляют весьма высокие требования: она должна быть доступной, понятной, отличаться правильностью, убедительностью, живостью и т.д.; в ней не должно быть штампов и шаблонов [Баранова, Сороковых, 2016]. Из опыта преподавания иностранного языка в школе, мы видим, что учителю необходимо владение эмоциональными и выразительными средствами языка.

Следует отметить, что речь учителя иностранного языка имеет иную специфику, нежели речь учителей других предметов. Здесь мало только использовать речевые средства. Важно, чтобы речь была не только понята детьми, но и принята ими. Нельзя не согласиться с мнением Е. И. Пассова, В. П. Кузовлева и В. Б. Царьковой, которые справедливо полагают, что речь учителя в ходе преподавания любого предмета играет ответственную и важную роль в учебно-воспитательном процессе, а на уроке же иностранного языка слово учителя выполняет ещё одну функцию – выступает средством обучения [Пассов, Кузовлева, Царькова, 1983].

Изучение речи учителя, преподающего иностранный язык, имеет богатую традицию в России и за рубежом. Так, в работах З. М. Биболетовой [Биболетова, 2013], И. Л. Бим [Бим, 2005], Н. Д. Гальсковой [Гальскова, 2003], Г. В. Роговой [Рогова, 1991], Г. В. Сороковых [Сороковых, 2012], С. В. Крекнина [Крекнин, 2012] представлены теоретические основы овладения вербальными средствами обучения. Анализ трудов названных авторов позволяет утверждать, что деятельность учителя иностранного языка неизбежно сопряжена с проблемами развития речи обучающихся и прежде всего – их речевой культуры, формирующейся на основе принципа объективно существующих связей между познавательными процессами и языком. Общеизвестно, что учителю иностранного языка как, впрочем, и любого другого предмета, необходимо быть для обучающихся образцом для подражания. Но именно иноязычная речь воспринимается труднее, её учащиеся слышат значительно реже (примерно 15-20 минут 2-3 раза в неделю). Следовательно, важно, чтобы она была для обучающихся моделью речевой деятельности, поэтому к качественным характеристикам речевого «портрета» учителя иностранного языка предъявляются особые требования.

Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахарова выделяют ряд тенденций в использовании иностранного языка учителем [Рогова, Рабинович, Сахарова, 1991] в соответствии с таблицей 1.

Таблица 1 – Тенденции в использовании иностранного языка учителем

Характеристика речи учителя иностранного языка	Проблемы, связанные с данной характеристикой	Рекомендации по устранению обозначенных проблем
<p>Нередко учитель говорит на иностранном языке, сопровождая свою речь переводом на родной язык, что не способствует формированию у обучающихся навыков устной иноязычной речи.</p>	<p>1. Обычно учитель переводит сказанное им на родной язык. 2. Обучающиеся не прилагают особых усилий для того, чтобы понять иноязычную речь учителя. 3. Учитель не учитывает возможности обучающихся, не верит в их силы, что отражается на их способностях. 4. Обучающиеся воспринимают иностранный язык как предмет, который не имеет практического применения.</p>	<p>Урок иностранного языка с первых дней следует вести исключительно на иностранном языке, регулярно вводя новые ситуационные и речевые клише с целью педагогического воздействия учителя и его взаимодействия с обучающимися.</p>
<p>Учитель добивается понимания его распоряжений обучающимися непосредственно на иностранном языке, так как он использует в своей речи то, что ученики уже усвоили.</p>	<p>Если необходимые для общения слова и выражения появляются очень нерегулярно, либо не включены в учебники, то появляется отторжение: ученики перестают слушать речь учителя, которую не понимают.</p>	<p>Необходимо использовать только ту лексику, которая известна школьникам и соответствует уровню их владения иностранным языком, их возрастным особенностям.</p>
<p>В общении учителя и обучающихся решающая роль должна принадлежать звучащей иноязычной речи, а не каким-либо другим дополнительным факторам.</p>	<p>Обучающиеся правильно реагирует на такие распоряжения и просьбы учителя, выраженные на иностранном языке, как «Дай(те)», «Прочитай(те)» и т.п., если они сопровождаются соответствующими жестами, и вяло реагируют на те же указания, если они не сопровождаются характерными действиями.</p>	<p>Необходимо использовать кинестетические средства в речи учителя (мимика, жесты, интонация и т.п.). Следует демонстрировать дружелюбие, спокойствие и доброжелательность не только на вербальном уровне, но и на уровне жестикуляции, движения, позы, выражения лица и т.д.</p>

Из таблицы видно, что речь учителя иностранного языка служит средством передачи информации школьникам и что для неё характерна дидактическая направленность (одновременно с передачей информации решаются задачи воспитания, обучения и развития личности). Это обуславливает особые требования к отбору лексических и паралингвистических средств общения, способам организации и передачи информации, то есть к форме и содержанию педагогической речи.

В последнее время в научной, методической литературе всё больше и чаще вводится понятие «дискурс». Этим термином исследователи проблемы намерены сделать акцент на некоторые отличия от термина «речь». Как показывает анализ исследований, *дискурс* как лингводидактический термин, оказывается весьма востребованным в современных исследованиях. Условия современного иноязычного образования таковы, что иностранный язык усваиваются человеком вне языкового, аутентичного окружения, прямо скажем, в искусственных условиях. В подобной ситуации именно учитель выполняет замещающую речевую функцию процесса иноязычного общения. В своё время М. В. Ломоносов говорил, что одним из условий хорошей речи является *возможность подражания* [Ломоносов, 1952, с.89]. Мы ждём от ученика речи целенаправленной, логичной, информативной, личностно наполненной, грамотной, но сами редко показываем образец такой речи (по разным причинам). Дискурсивная компетентность учителя иностранного языка – это его способность порождать качественные высказывания адекватно прагматическому контексту. Эта компетентность рассматривается как значимый компонент профессиональной деятельности, т.е. владение набором различных типов дискурсов и знаний правил их построения [Пашкова]. Проблема дискурса сегодня обретает особую значимость ещё и потому, что антропологический подход к образованию вообще и иноязычному в частности пронизывает весь процесс деятельности учителя.

В связи со сказанным выше, возникает необходимость выявить специфику и особенности педагогического дискурса, являющегося

стержневой характеристикой дискурсивной компетенции учителя иностранного языка. Необходимо раскрыть сущностную характеристику данных феноменов.

1.2. Лингводидактический анализ понятий «дискурс», «педагогический дискурс», «лингводидактический дискурс», «текст»

Определение понятия «*дискурс*» вызывает значительные сложности по причине того, что оно стало востребовано в целом ряде научных дисциплин, таких как философия, антропология, этнография, когнитивная психология, психолингвистика, социология, социолингвистика, литературоведение, лингвистика и многие и другие науки. И это вполне естественно, что многозначность термина «дискурс» и его использование в различных областях наук подразумевают разные подходы к трактовке значения и сущности данного понятия.

Современная теория дискурса начала складываться в самостоятельный раздел науки только в середине 60-х годов XX века, однако, ещё до её появления существовали попытки дать определение этому термину. Самое первое значение слова *discours* находит отклик во французском языке и означает «диалогическую речь». Однако, дальнейшее возникновение теории дискурса ознаменовало качественный скачок в развитии науки о языке и поставило перед исследователями сложнейшую задачу – дать лингвистическое описание дискурса.

В целом, дискурс отвечает за порождение речи, его можно встретить во всех видах жизнедеятельности человека, в том числе и в профессиональной деятельности учителя [Гилевич, 2016]. Вопросом изучения дискурса занимались такие учёные как: отечественные - Н. Д. Арутюнова, О.А. Каратанова, В.В. Петров, Ю.Н. Караулов, Е. С. Кубрякова, В. Г. Борботько, Т. А. Ладыженская, А. К. Михальская, Ю. С. Степанова, С. Л. Суворова, А. К. Хурматуллин, так и зарубежных Э. Бенвенист, Т. А. Ван Дейк, Р. Култхард,

О. Дюкро, Ж.-К. Анскомбр, Ф. Реканати. Тем не менее, не смотря на повышенный интерес к дискурсу и наличию различных точек зрения, общего понятия дискурса так и не найдено.

Теория дискурса, возникшая в рамках лингвистики текста, не утрачивала связи с ней, но поэтапно шла к дифференциации понятий «текст» и «дискурс». По определению В. Г. Борботько, дискурс «есть текст, но такой, который состоит из коммуникативных единиц языка – предложений и их объединений в более крупные единства, находящиеся в непрерывной смысловой связи, что позволяет воспринимать его как цельное образование» [Борботько, 1981]. Учёный подчёркивает, что текст, как языковой материал, *не всегда* представляет собой связную речь как дискурс. Текст – это *более общее* понятие, чем дискурс. Дискурс, принадлежа к частному случаю текста, всегда им и является, но не наоборот, текст не может быть дискурсом.

Понятие дискурса в современной лингвистике трактуется неоднозначно. А. К. Хурматуллин предлагает выделить следующие подходы к определению дискурса [Хурматуллин]:

1. Коммуникативный (функциональный) подход: дискурс представляет из себя вербальное общение (речь, употребление, функционирование языка). В рамках данного подхода термин «дискурс» трактуется как «некая знаковая структура, которую делают дискурсом её субъект, объект, место, время, обстоятельства создания (производства)» [Карасик, 2000].

2. Структурно-синтаксический подход: дискурс как фрагмент текста. Под дискурсом понимаются два или несколько предложений, находящихся в смысловой связи друг с другом, при этом связность рассматривается как один из основных признаков дискурса.

3. Структурно-стилистический подход: дискурс как нетекстовая организация разговорной речи.

4. Социально-прагматический подход: дискурс как текст, погружённый в ситуацию общения, в жизнь, представленный в виде особой социальной данности, имеющей свои тексты.

В настоящее время франкоязычная школа дискурсивного анализа представлена такими французскими учеными, как О. Дюкро [Ducrot, 1980] и его последователи: Ж.-К. Анскомбр [Anscombre, Ducrot, 1988], Ф. Реканати [Récanati, 1979], которые рассматривают дискурс с аргументативной и прагматической точки зрения. Антропоцентрическому подходу в плане реализации позиции говорящего субъекта посвящены работы французского ученого К. Кербрата-Орекьони [Kerbrat-Orecchioni, 1990]. Швейцарская школа дискурс-анализа, опубликовавшая в 1985 г. практически свой манифест о дискурсе, изучает речевое взаимодействие участников коммуникации в связи с интерактивностью дискурса (E. Roulet, A. Achelin, J. Mœschler, C. Rubattel, M. Schelling). При этом французские ученые [Roulet, Achelin, 1985] рассматривают дискурс как продукт речевого взаимодействия с вербальной доминантой, взятый в лингвистическом, текстуальном, социальном и институциональном параметрах.

Французский учёный Э. Бенвенист считает, что дискурс – это речь, присваиваемая говорящим [Benveniste, 1985]: «дискурс не является простой суммой фраз, при его рождении происходит разрыв с грамматическим строем языка. Дискурс – это такой эмпирический объект, с которым сталкивается лингвист, когда он открывает следы субъекта акта высказывания, формальные элементы, указывающие на присвоение языка говорящим» [Гийому, Мальдидье, 1999, с.124]. Как мы видим, учёный выделяет главную черту дискурса – *коммуникативное намерение говорящего каким-либо образом воздействовать на слушателя.*

Лингво-коммуникативный аспект дискурса наблюдаем в определении Г. А. Орлова – он рассматривает дискурс как «категорию речи, материализуемой в виде устного или письменного речевого произведения, относительно завершённого в смысловом и структурном отношении, длина

которого потенциально вариативна: от синтагматической цепи свыше отдельного высказывания (предложения) до содержательно цельного произведения (рассказа, беседы, описания, инструкции, лекции и т. п.)» [Орлов, 1991, с.14]. Он выводит следующие характерные черты дискурса: *связность, цельность, завершённость*.

Нидерландский учёный, впоследствии один из основателей лингвистики текста Т. А. Ван Дейк трактует понятие дискурс как социальное явление: «Дискурс – это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя всё многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура, как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная» [Ван Дейк, 1989, с.47]. Стоит отметить, что данное определение стало отправной точкой для лингвистических исследований следующих поколений учёных. И здесь станет уместным привести определение дискурса, предложенное В. В. Петровым и Ю. Н. Карауловым: «...дискурс – это сложное *коммуникативное* явление, включающее, кроме текста, ещё и экстралингвистические факторы (знания о мире, установки, цели адресанта), необходимые для понимания текста» [Караулов, Петров, 1989].

По мнению Ю. С. Степанова, который даёт лингвофилософскую трактовку дискурса как «языка в языке», связывая его с понятиями альтернативного мира факта и причинности. При этом дискурс не может быть сведён к стилю, грамматике или лексикону как просто язык. Он «существует, прежде всего, и главным образом в текстах, но таких, за которыми встаёт особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, в конечном счете – особый мир» [Степанов, 1995, с.45]. Стоит отметить, что Степанов говорит о существовании дискурса в текстах, но его видение как особого, возможного мира выводит дискурс далеко за рамки текста.

Действительно, все сказанные выше понятия хороши и дают достаточно развёрнутое объяснение дискурсу, но нам они показались несколько теоретическими - они совсем не конкретизируют то, что мы исследуем. Приведём ещё одно понятие, которое принадлежит Н. Д. Арутюновой, его мы будем использовать в качестве рабочего определения в нашем исследовании. Дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей, в механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [Арутюнова, 1999, с. 25]. Оно достаточно основательное и именно подчёркивает, что «дискурс – это речь, «погруженная в жизнь»», что это средство взаимодействия. Рассмотрим категорию дискурса в ракурсе проблемы иноязычного образования, частью которого является *педагогическое общение*.

В настоящее время педагогическое общение является одним из самых распространённых видов коммуникации. Исследования педагогического дискурса начались в 70-х годах XX века, тогда это было особое направление прикладного языкознания, которое называлось «лингвистика образования», или «педагогическая лингвистика» [Демьяненко]. Наиболее известные исследования тех лет принадлежат зарубежным учёным Дж. Синклеру [Sinclair, 1992] и Р. Култхарду [Coulthard, 1985], а также В. Джонсу [Johnson, 2000]. Педагогическая лингвистика должна была ответить на вопрос: «Что любой учитель должен знать о языке и речи, чтобы уметь сделать свою речь понятной, осознавать и решать возникающие в его педагогической деятельности проблемы лингвистической природы?».

В отечественной лингвистике исследования педагогического дискурса только начинают набирать обороты. Наиболее известные исследования принадлежат: О. М. Казарцевой, В. И. Карасику, Н. Д. Десяевой, Л. Л. Леонтьеву, Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской, О. Н. Паршиной, З. С.

Смелковой. Однако несмотря на наличие разработок, полной картины речевого поведения учителя на уроке нет.

Особое место в изучении педагогического дискурса занимают исследования, где активизируются цели и задачи педагогической коммуникации, определяются законы и параметры эффективного общения (В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, А. А. Лобанов, А. Г. Исмаилова, И. И. Рыданова и др.). Другое направление изучения коммуникативного опыта учителя представлено работами, в которых его речевая деятельность рассматривается в этико-психологическом ключе (Н. Е. Богуславская, Т. М. Дридзе, Н. А. Купина, И. А. Стернин). Поскольку педагогическое общение используется в процессе иноязычного образования, то представляется целесообразным дать ему определение.

Первым в отечественной науке предложил определение понятия «оптимальное педагогическое общение» А. А. Леонтьев: «Оптимальное педагогическое общение – это такое общение учителя (и шире педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создаёт наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности для правильного формирования личности школьника, обеспечивает эмоциональный климат обучения, управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [Леонтьев, 1996]. Педагогическое общение является примером институционального дискурса. Задачи педагогического общения, его функции заключаются не только в организации процесса познания, но и в формировании гармонично развитой личности.

Участниками педагогического дискурса являются учитель и ученик, выступающие в различных ситуациях общения. Педагогический дискурс отличается принципиальным неравенством участников общения. Учитель выполняет роль ведущего, направляет ход дискурса, определяет очередность

реплик, вводит и завершает темы, распоряжается «правом на речь», предоставляет это право по своему усмотрению [Цинкерман].

В обществе существуют сложившиеся стереотипы поведения учителя. Определённые требования предъявляются не только к личности учителя, но и к его речи. Он должен уметь ясно и доступно излагать материал любой сложности на литературном кодифицированном языке. Речь учителя отличается дидактичностью: он наделён правом объективно оценивать достижения учащегося, осуществляя функцию социального контроля над становлением личности учащегося [Габидуллина, 2011].

Системообразующими признаками педагогического дискурса являются цель, участники, ценности, стратегии, жанры. Вся деятельность учителя, его коммуникативные действия носят воспитательный характер. Учащиеся вольно или невольно воспринимают речь учителя, его манеру общаться как образец. Именно речь учителя раскрывает школьнику всю красоту изучаемого языка.

Положительный результат педагогического взаимодействия во многом определяется, по мнению ученых, *коммуникативным потенциалом* личности учителя и его *коммуникативными умениями* [Ломов, 1976; Кан-Калик, 1987; Каган, 1988]. В настоящее время особое внимание уделяется речевой подготовке учителя, и вызвано оно заметным падением общего уровня речевой культуры в России. Сегодня особенно актуальна проблема овладения культурой слова для любого члена общества. Именно поэтому столь важен вопрос речевой подготовки учителя, так как для преподавателей слово - это главный инструмент профессии. От того, в какой степени учитель владеет культурой общения, зависит успешность педагогического общения. Основу коммуникативной деятельности учителя составляют практические знания о способах целенаправленного использования речевых средств для решения задач педагогического общения. И эти знания - залог овладения профессией.

Теоретическими основами изучения педагогического общения стали данные новых прагмалингвистических исследований в области

педагогического дискурса [Михальская, 1998], а также результаты психологических и психолингвистических исследований социальных и личностных требований к адресанту-учителю и адресату-ученику как речевого взаимодействия [Леонтьев, 1996]. Для успешного педагогического общения важно реализовать все функции. Деятельность учителя заключается не только в организации процесса познания, но и в социализации школьников, становлении «Я» обучаемого.

Таким образом, педагогический дискурс является институциональным дискурсом, который представляет собой общение в рамках статусно-ролевых отношений. Системообразующими признаками педагогического дискурса являются цель, участники, ценности, стратегии.

Коммуникативная ситуация, разворачивающаяся в иноязычной среде, требующей особого когнитивного освоения, и, соответственно, развитого умения понимания чужой иноязычной речи на слух, широкого спектра иноязычных компетенций, связанных с говорением, чтением и письмом, иногда – даже инокультурной мысленной активности, может быть освоена при помощи посредника, которому она хорошо знакома; посредника, способного передать обучаемому субъекту все возможные варианты и последствия её развертывания [Ромашина]. В то же время, момент освоения иноязычной коммуникативной ситуации обучающимся субъектом включает его самого в пространство *педагогического дискурса*, делая его равноправным участником интеракции.

Однако, речь учителя иностранного языка имеет несколько иную специфику, нежели речь учителей других предметов, а это значит, что называть речь учителя иностранного языка «педагогический дискурс» не совсем верно. Так, изучив теоретическую базу и работы ученых методистов, мы решили ввести новый термин «*лингводидактический дискурс*» (также в работе нами будет использовано сокращение - ЛДД). Этим понятием мы хотели подчеркнуть специфику того, чем мы занимаемся, а именно, *иноязычным речепорождением*. В этой связи, «лингводидактический» как раз

и означает «обучение тому, что связано с языком» т.к. лингводидактика - лингвистическая дисциплина, рассматривающая как обучение иностранному языку, так и усвоение иностранного языка.

Поскольку данное понятие ещё не используется в методической литературе, то это лишает нас возможности сделать его обзор. В этой связи, в нашем исследовании мы берём за основу понятие лингводидактического дискурса, предложенное руководителем выпускной квалификационной работы О. С. Богдановой, которая так определяет это понятие. Лингводидактический дискурс – «живой дидактический текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (знания о пространстве, в котором действуешь, знание картины мира, целеустановки личности, её мотивы и т.п.), это текст, взятый в событийном пространстве и который, *будучи личностно окрашенным, вызывает отклик, реакцию*» [Богданова, 2017]. В нашем понимании, лингводидактический дискурс можно сравнить с иноязычной эмоционально-экологической речью, в которой сохранены индивидуальность, эмоции в единстве с лингвистической грамотностью и характеризующейся удовлетворенностью адресата и адресанта сообщения. Такую речь можно определять как экологически-здоровую потому, что она не создаёт особых трудностей восприятия и порождения, не напрягает реципиента, оставляя мозг и нервную систему в режиме активного, но мотивированного состояния. Также очень важно формулировать свой дискурс таким образом, чтобы он, действительно заинтересовал учащихся, находил отклик и желание высказаться.

Итак, мы ввели новый термин «*лингводидактический дискурс*» и разработали его понятие. Однако, для того, чтобы мы могли в полной мере судить об эффективности лингводидактического дискурса, необходимо рассмотреть его функции.

1.3. Функции лингводидактического дискурса учителя иностранного языка

Изучив последние исследования, посвящённые проблеме функций педагогического дискурса и дискурсологии в целом, мы обнаружили, что мнения учёных расходятся. Согласно Ю. Ю. Ерёминой, педагогический дискурс выполняет ряд функций, такие как:

- манипулятивная (воздействие на адресата);
- коммуникативная (передача информации);
- изобразительная (экспрессивная);
- инструментальная (формирование собственного представления о мире);
- прагматическая (воздействие на адресата);
- популяризаторская (передача сложной информации в более доступной форме);
- номинативная;
- познавательная;
- экспрессивная;
- развивающая;
- оформительская (украшение речи) [Ерёмина, 2014].

Несколько иное мнение относительно функций педагогического дискурса у В. И. Карасика. Он выделяет следующие функции:

- конструктивная,
- организаторская,
- коммуникативная,
- обучающая,
- воспитательная,
- развивающая [Карасик, 1999].

Очевидно, что названные функции характерны для педагогического дискурса в общем. Но специфика образовательной дисциплины «иностраный язык» несколько отличается от других предметов. Об этом мы упоминали ранее (см. стр. 20). Следовательно, отличаться будут и функции дискурса учителя иностранного языка.

Наши наблюдения, результаты анализа речевой деятельности учителя и учащихся, более глубокое проникновение в проблему функциональной характеристики иноязычной речевой деятельности, привели нас к возможности выявить и обобщить наиболее распространённые функции лингводидактического дискурса.

1.3.1. Информативная функция

Как и любой процесс общения, лингводидактический дискурс выполняет информативную функцию. Информативная функция отражает новизну ранее не известной информации о мире, обществе и окружающей действительности, её наполненность культурологическим содержанием, смыслами. Она характеризуется коммуникативными установками учителя, коммуникативно-наполненными фразами, языковым материалом. Отличие информативной функции лингводидактического дискурса состоит как в содержательном аспекте (информация о стране, культуре, менталитете и т.д.), так и в организационном (отбор речевых средств, особое структурирование и т.д.).

Рассмотрим пример лингводидактического дискурса на иностранном языке, который выполняет данную функцию:

Cette semaine, il y avait un très grand évènement «Fashion week» qui s'est passée dans la capitale de la mode à Paris. Et donc, voilà les tendances du printemps 2018 : ce sont des robes féminines, des shorts bermudas et des jupes longues, à propos des couleurs ce sont des couleurs vives : le rouge, l'orange et le rose. Est-ce que vous suivez la mode ou vous trouvez toutes ces tendances

dégueulasses ? Quel style de vêtements préférez-vous ? Moi, par exemple, je ne suis pas la mode, je préfère porter les choses à qui je me sens bien. E vous ?

(На этой неделе произошло необычайное событие : Неделя моды, которая прошла в столице мировой моды, в Париже. Здесь представлены самые последние тенденции моды Весна-2018. И это: женственные платья, шорты-бермуды, длинные юбки, что касается самых модных цветов – это жизнерадостные цвета: красный, оранжевый, розовый. Следуете ли вы моде или вы находите все эти модные тенденции ужасными? А какой стиль одежды вы предпочитаете? Лично я не следую моде, я хожу в том, в чём я себя хорошо чувствую. А вы?)

Скорее всего, информация, предоставленная учителем в данном лингводидактическом дискурсе, является новой для учащихся. Кроме того, обращаем внимание на структурирование фразы: корректность, чёткость, краткость фраз, логически представлена и завершается вопросом. Информативная функция занимает наиглавнейшее место среди функций лингводидактического дискурса, ведь, согласно высказыванию М. А. Ротшильда, *«Кто владеет информацией, тот владеет миром»*.

1.3.2. Мотивационно-побудительная функция

Мотивация представляет из себя процесс побуждения к деятельности для достижения личных целей или целей организации. Так же под мотивацией понимается система факторов (побудительных сил), способствующих выполнению определенной задачи. Это понятие используется для объяснения последовательности поведенческих действий, направленных на цель, которая может меняться в зависимости от различных ситуаций.

Как одна из ведущих функций управления, мотивация очень важна, поскольку решение всех задач, от которых зависит выполнение основной цели, определяется взаимосвязанной работой людей, участвующих в этом

процессе. Поэтому, исходя из выше установленных понятий, мотивационно-побудительная функция должна заставить задуматься, замотивировать, побудить на выполнение какого-либо действия. Стоит отметить, что речь учителя, совокупность её содержания, богатства, эмоциональности, динамичности, увлечённости процессом должны являться мотивацией для ученика.

Обратимся к примеру, демонстрирующему мотивационно-побудительную функцию:

Aujourd'hui c'est la fin de la semaine et on se demande quoi faire aux weekends. Saviez-vous qu'en Russie cette année est consacrée au cinéma et de brillants films russes sortent presque chaque semaine ! A mon opinion, l'industrie de cinématographie russe a beaucoup amélioré les derniers temps et ne cède pas sur le plan technique à celle de Hollywood. Le sujet, l'audio, les effets spéciaux et l'infographie sont au niveau très haut. De plus, les cinémas russes supportent toutes les conditions dans toutes les salles, telles qu'IMAX, Dolby Digital, 3D et même 5D format de la démonstration du film. Fantastique ! Cependant, pourquoi quand même est-ce que les ados préfèrent les blockbusters américains ? Qu'est-ce que vous préférez?

(Сегодня конец недели и мы задаёмся вопросом что же делать на выходных. А знаете ли вы, что этот год в России посвящён кино и великолепные российские фильмы выходят в прокат практически каждую неделю! По моему мнению, в последнее время индустрия российского кинематографа значительно улучшилась и не уступает в техническом плане голливудской. Сюжет, звук, спецэффекты и компьютерная графика на очень высоком уровне. Более того, кинотеатры России поддерживают все условия для воспроизведения фильма во всех залах, такие как IMAX, Dolby Digital, 3D и даже 5D форматы. Фантастика! Однако, почему же подростки всё-таки предпочитают американские блокбастеры? А что предпочитаете вы?).

Очевидно, что данный лингводидактический дискурс, в котором присутствуют фразы, лексика, терминология, окрашенный эмоционально,

вызовет интерес и мотивацию к дальнейшей речевой деятельности учеников на иностранном языке.

1.3.3. Эмотивная функция

Эмоции (лат. *emoveo* - потрясаю, волну) - психическое отражение в форме пристрастного переживания жизненного смысла явлений, обусловленных отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Эмоция - есть отражение актуальной потребности и вероятности неудовлетворения [Карпенко, 1985].

Познавательные процессы, разворачивающиеся в ходе учебной деятельности, почти всегда сопровождаются положительными или даже отрицательными эмоциональными переживаниями, которые выступают в качестве значимых детерминант, обуславливающих её успешность. Это объясняется тем, что эмоциональные состояния и чувства способны оказывать регулирующее и энергизирующее влияние как на процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, так и на личностные проявления (интересы, потребности, мотивы и др.). В каждом познавательном процессе можно вычленить эмоциональную составляющую [Самкова].

Установлено, что эмоции обуславливают динамические характеристики познавательных процессов: тонус, темп деятельности, настроенность на тот или иной уровень активности. Эмоции выделяют в познавательном образе цели и побуждают к соответствующим действиям.

Эмоциональная составляющая включена в учебную деятельность не в качестве сопровождающего, а в качестве значимого элемента, который влияет как на результаты учебной деятельности, так и на формирование личностных структур, связанных с самооценкой, уровнем притязаний, персонализацией и другими показателями. Правильное соотношение эмоциональных и познавательных процессов в обучении приобретает особую

значимость. Недооценка эмоциональных компонентов приводит к большому количеству затруднений и ошибок в организации процесса обучения. Эмоциональные факторы важны не только на начальных этапах обучения учащихся. Они сохраняют функцию регуляторов учебной деятельности и на последующих ступенях обучения. Эмотивная функция неразрывно связана с мотивационно-побудительной функцией.

La violence dans les écoles est un problème très sérieux dans beaucoup de pays du monde. Par exemple, selon les statistiques, chaque année, dix écoliers du Royaume-Uni se suicident en raison de la poursuite de ses camarades de classe. D'habitude, les agresseurs croient que la victime ne parlera à personne. Est-ce que c'est possible d'arrêter cette agression ? Aucun doute c'est possible et nécessaire...

(Насилие в школах — серьёзная проблема во многих странах. Например, по статистике, ежегодно десять школьников Великобритании заканчивают жизнь самоубийством из-за преследования сверстников. Обидчики обычно надеются, что, во-первых, их жертва никому ничего не расскажет, во-вторых, никто за неё не вступится и не поможет. Можно ли остановить обидчиков? Несомненно, можно и нужно...)

Интересная для учеников тема для беседы, выбор материала, экспрессивной лексики – всё это является сильным оружием в руках учителя. Преподаватель выказывает доверие школьнику, открывает свою душу, высказываясь по той или иной теме, тем самым вызывает эмоции учеников, побуждая их на речевое высказывание.

1.3.4. Интерактивная функция

Интерактивность – слово сравнительно новое. Многие считают, что это составляющая радио, теле и электронных средств массовой информации, способ высказывания мнений в аудитории и средство самовыражения. Интерактивность подразумевает *взаимодействие*, а интерактивный метод

обучения основывается на психологических принципах взаимодействий и *взаимоотношений между людьми.*

В современной школе перед педагогами стоит проблема поиска методов, повышающих познавательный интерес к изучаемому языку и укрепляющих положительную мотивацию к его изучению. Кроме того, главная цель, которая ставится перед педагогами в процессе обучения языкам - это практическое овладение языком, его коммуникативная направленность. Применение интерактивного метода даёт учащимся возможность *анализировать события, высказать своё мнение и аргументировать его.* Эта форма обучения, направленная на *познавательную деятельность* учащихся, *успешность и продуктивность* изучения языка.

Суть организации интерактивного обучения в том, что предоставляется возможность *всем учащимся* быть задействованными в процесс общения, высказывать своё личное мнение, обмениваться идеями и знаниями, стать полноправными участниками учебного процесса. Роль учителя в данном процессе – создать условия для активности учеников, стать помощником в организации работы на уроке и быть одним из источников информации, инициатором дискуссий и обсуждений.

Интерактивная функция предполагает взаимодействие учеников и учителя, в процессе которого происходит взаимное влияние сторон друг на друга. В процессе взаимодействия проявляются внимание, интерес, согласие или несогласие, сопереживание, сотрудничество учителей и учащихся. Это значит, что интерактивная функция предполагает диалогичность процесса общения, то есть процесс общения строится таким образом, что в нём участвуют и учитель и учащиеся.

À mon opinion, l'industrie de cinématographie russe a beaucoup amélioré les derniers temps et ne cède pas sur le plan technique à celle de Hollywood. Le sujet, l'audio, les effets spéciaux et l'infographie sont au niveau très haut. De plus, les cinémas russes supportent toutes les conditions dans toutes les salles, telles qu'IMAX, Dolby Digital, 3D et même 5D format de la démonstration du film.

Fantastique ! Quant à moi, je préfère des films plus classiques, sans tous ces effets spéciaux, ce que m'attire c'est l'atmosphère du film. C'est très intéressant de savoir votre avis. Petr qu'en penses-tu ?... D'accord tu préfères le plus des films en 3D avec beaucoup d'effets spéciaux... Et toi, Macha ? Tu es d'accord avec Petr ? Quel film tu choisiras ? Qu'en pensez-vous le siècle des films simples sans effets spéciaux est déjà parti ? Alex qu'est-ce que tu peux dire ? Dasha, je vois que tu veux dire ton opinion....

(По моему мнению, в последнее время индустрия российского кинематографа значительно улучшилась и не уступает в техническом плане голливудской. Сюжет, звук, спецэффекты и компьютерная графика на очень высоком уровне. Более того, кинотеатры России поддерживают все условия для воспроизведения фильма во всех залах, такие как IMAX, Dolby Digital, 3D и даже 5D форматы. Фантастика! Но, кстати, я предпочитаю фильмы более классические, без спецэффектов. Всё, что меня привлекает, так это атмосфера фильма. Очень интересно узнать ваше мнение. Петя, что ты об этом думаешь?... Хорошо, больше всего ты предпочитаешь фильмы в 3D, где есть много различных спецэффектов. А ты, Маша? Ты согласна с Петей или тебе по вкусу другие фильмы?... А как вы думаете, неужели век обычных фильмов, без спецэффектов уже прошёл? Лёша, что ты можешь сказать? Даша, кажется, у тебя есть другое мнение по этому поводу?)

Взаимодействие учителя и учеников, анализ ситуации и обмен мнениями – является главными составляющими лингводидактического дискурса. Интерактивная функция демонстрирует цель современного иноязычного образования, а именно вовлечь учеников к общению на иностранном языке.

1.3.5. Функция моделирующая речь учащихся

Поскольку данная функция вводится нами впервые, мы позволим себе заострить на ней особое внимание. Изучив теоретическую базу,

посвящённую исследованиям дискурса учителя, мы не увидели ни в одном источнике данную функцию. А между тем, в условиях другого языка, *вне языковой среды и культуры* изучаемого языка, в *отсутствии носителя и возможности слушать качественную* иноязычную речь, эта функция приобретает важнейшее значение.

В данной функции кроется также психологический механизм *подражания*, когда, в свою очередь, ученик находит речь учителя как модель для подражания. Многие учёные, лингвисты, философы всего мира и всех времён, среди которых Аристотель, М.В. Ломоносов, Л.С. Выготский, Ш.А. Амонашвили, и др. уделяли большое внимание проблеме подражания. Не стоит упускать из виду тот факт, что у подражания врождённый характер. *Подражание* – это особый тип воздействия, который может рассматриваться в качестве «замещающего научение». Конечно, лингводидактический дискурс не может в полной мере «заменить» процесс научения, однако с помощью него учитель может воздействовать на учеников, побуждать их к речемыслительной деятельности. Очевидно, что подражание может быть как произвольным, так и непроизвольным, то есть рассматриваться в качестве невольного и совершенно осознанного действия. Известно, что ученики стремятся подражать любимому учителю, перенимать его манеру общения и подачи, заимствовать определённые отдельные фразы и высказывания. Причём происходит это как осознанно, так и совершенно бессознательно. Ещё Ницше писал, что подражание – это *средство всех культур*. Это совершенно природное чувство: ребёнок подражает звукам, которые воспроизводят его родители, подражает их поведению, реакциям. Художник не может сотворить ничего, чего бы не было в природе, он как бы «заимствует» у неё образ определённого объекта, запечатлевая его на холсте.

Однако очень важно понимать, и мы это особо подчёркиваем, что от заимствования и полной имитации, процесс подражания отличается тем, что центр тяжести внимания лежит на собственной переработке. Полное заимствование – это механическое, слепое копирование и присвоение чужих

высказываний. Подражание же – это ментальный процесс, переосмысление какого-либо высказывания через призму собственного опыта и личностных качеств. Ведь даже Аристотель писал, что *искусство и творчество – это подражание чему-то*. Подражание вытекает из желания приблизиться к образцу, сравняться с ним или превзойти. Как часто происходит, что в отсутствии качественного педагогического дискурса ученики как бы «высасывают из пальца» речь, им порой не на что опереться, не чему подражать. Как уже было выявлено ранее посредством анализа речевых высказываний учащихся, по большей части они лишены того, что свойственно речи как способу формирования и формулирования мысли: целенаправленности, ёмкости, личностного наполнения, эмотивности и др.

Немецко-американский психолог Курт Коффка также отмечает роль подражания, подчёркивая, что обучение путём подражания оказывается более гуманным и эффективным, и ситуация улучшается за счёт речевой модели учителя, которая служит отправным пунктом решения коммуникативной задачи [Коффка, 1934]. В своё время ещё М.В. Ломоносов называл подражание *важнейшим средством обучения качественной речи* [Ломоносов, 1952]. На наш взгляд, подражание – это природная особенность человека. Ученики, порой неосознанно, склонны имитировать речь авторитетного учителя, заимствовать у него суждения, слова, выражения. В процессе иноязычного обучения ученик сначала воспринимает речь, подсознательно происходит процесс интериоризации (присвоения) речевого опыта. Затем во внутреннем плане воспринятая речь свёртывается, видоизменяется и превращается в смысловые фрагменты, которые «переходят» во внешнее звучание, иноязычное высказывание.

«La question de temps libre est très importante aujourd'hui : on est obligé de faire beaucoup de choses et en même temps profiter bien notre temps libre ! Moi, par exemple, pour être toujours à l'aise j'ai l'habitude de faire ma propre liste des choses à faire. Je note ce que je suis obligée de faire tout de suite, puis ce qu'il peut attendre un petit peu et puis mes plans pour m'amuser. Et vous ?

Misha, je sais que tu joues au football, tu t'intéresses à la musique et quand même tu as de bonnes notes à l'école. Est-ce que tu as des conseils pour tes copains comment on peut bien gérer le temps pour être à l'aise partout ? Et peut-être les autres ont des secrets comment gérer son temps ?»

(Вопрос времени очень важен: бывает, что мы обязаны сделать много вещей в одно и то же время и при этом ещё иметь свободное время для отдыха. Я, например, делаю специальный график дел, где я записываю в начале все дела, которые не требуют отлагательств, потом записываю дела, которые ещё могут подождать. А вы? Миша, я слышала, что ты занимаешься футболом, интересуешься музыкой, да ещё у тебя хорошие оценки в школе. Есть ли у тебя советы для твоих одноклассников, как же правильно распределить время и успевать везде? А может у кого-то есть свои собственные секреты управления своим временем?)

Здесь речь учителя, его дискурс, выступает как *модель* речевого высказывания *для ученика*. Учитель не просто задаёт вопрос и ждёт ответ ученика, он сам сначала отвечает на этот вопрос, высказывает своё мнение, тем самым показывая ученикам, какой ответ он ждёт от них.

Многими исследователями этой проблемы называется ещё *фасилитативная функция*. Фасилитативная функция получила своё название от французского глагола *faciliter* – облегчать, содействовать, создавать благоприятные условия [Козина, 2010]. Но при этом думать, что лингводидактический дискурс «облегчает» ученикам процесс речепорождения на иностранном языке совершенно ошибочно. Лингводидактический дискурс *содействует* и *создаёт* для учеников благоприятные условия для общения на иностранном языке.

Нам кажется, что фасилитация пронизывает все функции. В этом свете, в нашей работе мы не выносим фасилитативную функцию автономно от функции моделирующей речь учащихся, т.к. они обе призваны облегчить процесс речевого общения на иностранном языке.

Итак, в этом параграфе мы рассмотрели функции лингводидактического дискурса. Может показаться, что некоторые функции повторяются (мы имеем в виду приведённые выше примеры). С одной стороны – это так, а с другой – мы стремились показать, что, безусловно, они все существуют в неразрывной связи и невозможно обозначить одну функцию главенствующей или независимой от другой. Отдельно данные функции рассмотрены скорее всего в теоретических целях, ибо на практике они, безусловно, переплетаются и проявляются едино.

Однако, чтобы создать полное понимание лингводидактического дискурса, нужно исследовать проблему глубже и обратиться к параметрам ЛДД, т.е. основным чертам лингводидактического дискурса, которые разграничивают его от других видов дискурса.

1.4. Параметры лингводидактического дискурса учителя иностранного языка

Многие учёные, занимающиеся вопросом изучения педагогического дискурса, также отмечают его основные характеристики. Мы считаем нужным выделить несколько из них.

Например, Т. В. Ежова в своей работе отмечает следующие параметры педагогического дискурса:

- динамичность;
- социальность;
- интегративность;
- персонализация;
- диалогичность;
- контекстуальность;
- целостность;
- когерентность;

- ситуативная обусловленность;
- интенциональность;
- ценностная ориентированность;
- недискретность [Ежова].

Нам эти характеристики показались слишком развёрнутыми, в них мало конкретики, и они показывают лишь специфику педагогического дискурса. Однако, чтобы охарактеризовать лингводидактический дискурс, параметры, приведённые Т. В. Ежовой, не совсем отвечают задачам нашего исследования.

Обратимся к следующему источнику – исследованию Ю. В. Щербининой, посвящённое проблеме педагогического дискурса. Здесь мы находим следующие «*дифференциальные признаки*» педагогического дискурса:

- *институциональность* — строгая кодифицированность и нормированность отношений и речевого взаимодействия коммуникантов;
- *аксиологичность* — отношения постоянного взаимооценивания агента и клиента со смещением деятельностной активности в сторону первого;
- *диалогичность* — вопросно-ответная форма как основа взаимодействия и организации отношений коммуникантов;
- *инверсивность* — тенденция постоянного и многообразного варьирования содержания и реструктурирования формы говоримого; предельная актуализация ментально-коммуникативной установки «сказать по-разному об одном и том же»;
- *ретивальность* (лат. *rete* — «сеть, невод») — синхронно-групповая вовлеченность в процесс речевого взаимодействия [Щербинина, 2010].

По нашему мнению, именно эти параметры являются более точными в описании педагогического дискурса, а также могли бы найти отклик в

составлении параметров лингводидактического дискурса. Поэтому, взяв за основу характеристику педагогического дискурса по Ю. В. Щербининой, мы решили несколько их уточнить в связи с темой нашей ВКР и её спецификой.

Итак, мы предлагаем следующие параметры лингводидактического дискурса:

1. **Аттрактивность** (англ. *attractive* – привлекательный, притягательный, эффектный), или привлекательность речи учителя очень важна для ученика, поскольку дети склонны к эмоциональному восприятию всего того, что их окружает, а, следовательно, и к выработке положительной или отрицательной оценки к тому или иному явлению или личности.

Аттрактивность речи учителя может быть, как внешняя, так и внутренняя. Под внешней аттрактивностью речи мы понимаем её звуковое оформление – уровень громкости, высоту тембра, аутентичную привлекательность. Слишком громкий, резкий, грубый или излишне высокий (переходящий на визг) голос, манера разговаривать с детьми на повышенных тонах без видимых причин – все эти качества способны эмоционально оттолкнуть от себя ученика, создать у него негативное отношение к личности педагога, его предмету и процессу обучения в целом. Напротив, мягкий, негромкий, доброжелательный голос учителя морально привлечёт к себе учеников, создаст у них положительное отношение к изучаемому предмету.

Внутренняя аттрактивность заключается в том, что именно говорит своим ученикам учитель. Если ребенок слышит от учителя подтверждение своей внутренней установки, положительная мотивация к учебному процессу возрастает у него несмотря ни на что. Вряд ли аттрактивными будут стандартные установки («Проверяем домашнее задание»), императивная речь («Открываем учебники»), мало чем привлекающие ремарки учителя. Сравним два речевых фрагмента относительно работы с текстом:

a) Ouvrez le manuel sur la page 10. Lisez le texte et répondez aux questions.
(Откройте учебник на странице 10. Прочитайте текст и ответьте на вопросы);

b) Les amis, pendant deux leçons on discutait le problème de l'amitié. Et voilà j'ai trouvé le texte dans le manuel et le contenu de ce texte m'a impressionné beaucoup. Dans ce texte il y a les points de vue des ados russes, anglais et français consacrés à l'amitié. Mais pourquoi je vous raconte ? Faisons connaissance avec ce texte et après désignons nos points de vue.

(Друзья, на протяжении двух уроков мы обсуждали с вами проблему дружбы (7 класс). И вот я встретила в учебнике текст, содержание которого меня потрясло. В тексте представлено мнение подростков из России, Англии и Франции о том, что такое дружба. Да что я рассказываю? Познакомимся с текстом и тогда обозначим свою позицию по этому вопросу).

Вряд ли стоит доказывать какой дискурс является более аттрактивным для учеников.

2. Аксиологичность. Считается, что понятие «аксиология» (от греч. axia - ценность и logos - слово, идея) введено в научный оборот еще в 1902 г. французским философом П. Лапи, а уже в 1908 г. его активно использовал немецкий ученый Э. Гартман. В философских словарях аксиология определяется как наука о ценностях. Аксиология - философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях личности, коллектива, общества, о их соотношении с миром реальностей, изменении ценностно-нормативной системы в процессе исторического развития [Коджаспирова, 2000].

Ценность – это человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности. По существу, всё многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве "предметных ценностей" или объектов ценностного отношения, т. е. оцениваться в плане добра или зла, истины или не истины, красоты или безобразия, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого и т.д.

Можно выделить следующие ценности образования:

- a) Социальные ценности:**
 - Жизнь как человеческая ценность;
 - Природа как ценность;
 - Общество как ценность;
 - Семья как ценность;
- b) Нравственные ценности;**
- c) Эстетические ценности;**
- d) Труд как ценность;**
- e) Ценности гражданственности.**

Ценностные ориентации являются одной из главных «глобальных» характеристик личности, а их развитие основной задачей гуманистической педагогики и важнейшим путем развития общества. Очень точно эта позиция сформулирована известным российским лингвистом А.А. Брудным: «Учитель – не просто транслятор знаний, он выступает *как живое их воплощение*» [Брудный, 2005].

3. **Аутентичность.** В последние годы большое внимание уделяется проблеме аутентичности в методике обучения иностранным языкам. Неаутентичные материалы – это материалы, созданные специально для изучающих иностранный язык как неродной язык. Они вводятся в учебный процесс для закрепления той или иной грамматической темы, лексического материала. Аутентичными же традиционно принято считать материалы, которые не были изначально приспособлены для учебных целей, например, текст, написанный для носителей языка носителями этого языка.

В лингвистическом аспекте аутентичная речь характеризуется своеобразием лексики: в ней присутствует много местоимений, частиц, междометий, слов с эмоциональной окраской, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей, фразеологизмов, модных слов. Также возможна недосказанность, предпочтение отдается более простым фразам. Социокультурный фон реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее коммуникативно-значимые лексические

единицы, распространенные в типичных ситуациях общения, в том числе оценочная лексика для выражения своего мнения, разговорных клише, а также слов с национально-культурным компонентом: фоновая лексика, безэквивалентная лексика, реалии, связанные с отдыхом, времяпрепровождением, досугом, реалии повседневной жизни. Они позволяют проникнуть в иную национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителей языка.

Кроме того, аутентичная речь обладает коммуникативной целостностью и отвечает познавательным и эмоциональным запросам учащихся, активизирует их мыслительную деятельность.

4. **Ёмкость речи** или по-другому ещё лаконичность – одно из основных достоинств речи, выражающееся в умении передать мысль наименьшим количеством слов, «без неоправданного внутритекстового дублирования» [Мучник, 1985]. Многие известные писатели считали достижение краткости важнейшей творческой задачей. Разумное стилистическое требование заключается в том, чтобы без необходимости не повторять уже сказанного или и без того всем понятного. Многословие – «наиболее дорогой порок речи» [Сопер, 1992]. Размышляя о его причинах, П. Сопер называет следующие: неясность мышления, ведущая к повторениям и неожиданным отклонениям; недостаточный словарный запас, вызывающий обращение ко многим словам в тщетных попытках найти одно настоящее; пустословие из-за отсутствия мыслей; склонность к самолюбованию, толкающая на длинные высокопарные речи, и чрезвычайная обстоятельность вместо надлежащего отбора материала. «Преодолеть многословие – все равно, что произвести прополку сада, где полезные растения не отличить от сорняков» [Сопер, 1992].

5. **Информативность.** Сегодня мир изобилует информацией и среди этого потока очень сложно вычленив интересующую именно нас. Назначение речи — быть средством общения, передавать нужную информацию. Важнейшее условие хорошей речи - богатство содержания.

Важность темы, интерес к ней слушателей - вот главное, что позволяет говорящему привлечь внимание собеседников. Только актуальная и волнующая всех тема заставит учеников прислушиваться к дискурсу учителя. Однако не всегда то, что приходится при этом услышать, оправдывает ожидания. Содержание речи может и не соответствовать теме. А иногда выступающий говорит много, но речь его бессодержательна, пуста. Содержательность речи находится в прямой зависимости от ее информативной насыщенности. Не все то, что приходится говорить и слышать, содержит в себе ценную информацию.

6. Диалогичность (греч. – первонач. «разговор, беседа между двумя лицами») – вопросно-ответная форма как основа взаимодействия и организации отношений педагога и ученика. В сущности, весь образовательный процесс начиная с эпохи античности (диалоги Сократа с учеником Платоном) строился на вопросах и ответах. «Умный вопрос – это уже добрая половина знаний» [Васон, 2012], – небезосновательно утверждал английский философ Ф. Бэкон, а выдающийся российский педагог К.Д. Ушинский определял умение ставить вопросы как одну из «главнейших и необходимейших привычек учителя» [Ушинский, 1974].

7. Личностная ориентированность. Личностно-ориентированный подход предполагает не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Личностный подход как направление деятельности педагога - это базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком в коллективе. Личностный подход предполагает помощь педагогу и ребенку в осознании себя личностью, выявлении, раскрытии их возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно-значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения.

8. Реверсивность (лат. *reversio* – «возврат») – постоянное и разнообразное варьирование содержания и формы говоримого. Речь педагога строится как цепочка объяснений, которая движется от простого к сложному, в которой одна и та же мысль, одна и та же информация многократно перефразируется, поясняется и дополняется, обрастает деталями и подробностями. Таким образом, именно в лингводидактическом дискурсе достигает предела воплощения принцип: «Сказать по-разному об одном и том же».

9. Ретиальность (лат. *rete* – «сеть», «невод») – синхронно-групповая вовлечённость участников дискурса в процесс речевого взаимодействия. По А.А. Брудному, выделившему и описавшему эту разновидность коммуникации, «количество получателей ретиально направленного сообщения зависит от того, находились ли они в зоне передачи и от их внимания к содержанию сообщений», тогда как противоположная ей аксиальная коммуникация (от лат. *axis* – «ось») «соединяет тех, кто отправляет и получает точно адресованные сообщения» [Брудный, 2015]. Педагогическая речь обращена преимущественно к группе, коллективному адресату.

Ретиальность лингводидактического дискурса во многом обусловлена его основной направленностью – передачей коллективных знаний коллективному же адресату. Обучающий в компрессионной (сжатой) и отрефлексированной (осмысленной) форме транслирует кумулированный (накопленный) опыт предшествующих поколений (вертикальная, временная ось дискурса), а также знания отдельного этноса и всего человечества (горизонтальная, пространственная ось дискурса) [Щербинина, 2010].

Также, как и при описании функций ЛДД учителя иностранного языка, подчеркнём, что все параметры взаимосвязаны и обогащают друг друга. Однако знакомство с каждым параметром, проникновение в его сущность, помогает полнее представить себе целостную характеристику ЛДД учителя. Мы не приводили отдельные примеры, соответствующие параметрам ЛДД,

так как они все были отражены ранее, при описании его функций (см. стр. 21-32).

В следующем параграфе мы проведём анализ реализации функций и наличие выделенных параметров в речи учеников и учителя, и попытаемся ответить на вопрос: «Всякая ли речь вообще, и речь учителя в частности, может быть определена как дискурс?».

1.5. Анализ речевых продуктов иноязычной деятельности учащихся и учителя

Дискуссия о том, почему школьники не говорят или же говорят недостаточно хорошо на иностранном языке, длится уже очень долго как среди учителей, так и среди методистов. Это неудивительно, поскольку вопрос этот является открытым по сей день. Возникает очевидный вопрос: почему даже в школах с углубленным изучением языка родители нанимают своим детям репетиторов? Однако даже в этом случае, ученик, уделяя так много времени и усилий изучению языка в школе, при достаточно разработанных учебниках и методиках, имеет результаты, которые оставляют желать лучшего. Причин существует несколько: это и игнорирование современных стратегий иноязычного образования, работа с несколько устаревшим языковым материалом (так как трудно найти хорошие аутентичные материалы), это и выверенная логика работы по обучению речепорождению, и не последнюю роль играет, конечно же, речь (говоря сегодняшним языком, дискурс) учителя [Герасимова, 2015].

В предыдущих параграфах мы выделили основные функции и параметры лингводидактического дискурса учителя. С их учётом мы и будем анализировать речь учеников и учителей.

С этой целью мы провели срезы речевых высказываний учащихся, которые были взяты нами из уроков иностранного языка во время учебной практики в школе.

1. Учитель: «*Maintenant décrivez la photo. Qu'est-ce que vous voyez sur cette photo ?*» (Сейчас опишите фотографию. Что вы видите на ней?) – 7 класс.

Ученик: «*Je vois la mer. La mer est bleue et verte. Elle est très belle. Il fait beau. Le soleil brille, le ciel est bleu. Je vois des vagues. La mer est calme*» (Я вижу море. Море синее и зелёное. Оно красивое. Погода хорошая. Солнце светит, небо голубое. Я вижу волны. Море спокойное).

2. Учитель: «*Qu'est-ce que c'est Paris pour vous? Dites vos opinions en quelques mots à tour de rôle*» (Скажите, что для вас Париж? По очереди выскажите своё мнение) – 8 класс.

Ученики: «*Paris est la capitale de la mode*» (Париж – столица моды), «*Paris est la ville des rêves*» (Париж – город мечты), «*Paris est la capitale de la France*» (Париж – столица Франции).

3. Учитель: «*Vous voyez une lettre de Corinne. Est-ce que la famille de Corinne est grande ? Combien sont-ils ? Que fait son père ?*» (Вы видите письмо Корин. Семья Корин большая? Сколько в ней человек? Чем занимается папа Корин?) – 5 класс.

Ученик: «*La famille de Corinne n'est pas grande. Ils sont 4. Son père est journaliste*» (Семья Корин небольшая. Их четверо. Её папа работает журналистом).

В ходе педагогической практики мы обратили внимание на такую связь: «*речь учителя → речь ученика*». Именно поэтому сейчас не будем анализировать речевые установки учителя, хотя, как было отмечено выше, именно от них зависит в значительной степени качество речевых высказываний обучающихся. Речи учителя будет уделено особое внимание далее.

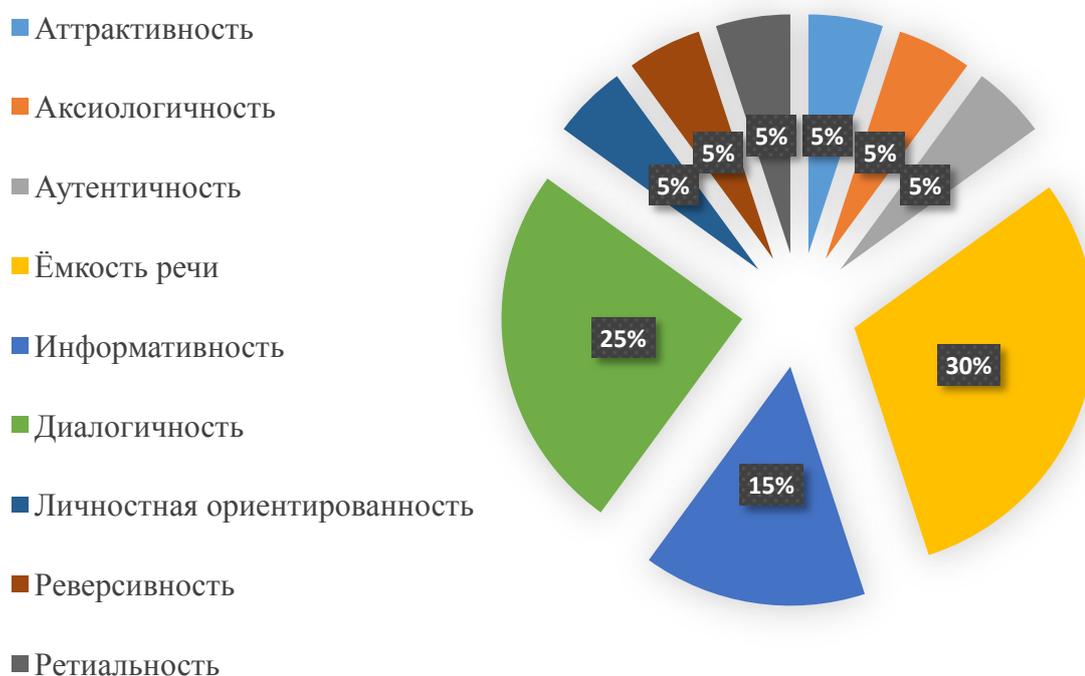
Итак, обобщим результаты в таблицу и дадим краткий комментарий:

- + присутствие параметра;
- отсутствие параметра;
- ± частичное присутствие параметра.

Таблица 2 – Анализ речи учеников

Параметр	Соответствие	Комментарий
Аттрактивность	-	Отсутствует в большинстве случаев
Аксиологичность	-	Отсутствует в большинстве случаев
Аутентичность	-	Отсутствует в большинстве случаев
Ёмкость речи	+	Можно наблюдать краткость речи, но при этом ответ сухой
Информативность	±	Присутствуют лишь отчасти. Чаще всего ответы учеников не несут в себе информативности
Диалогичность	+	Наблюдается только вопросно-ответная форма
Личностная ориентированность	-	В ответах не наблюдается личная заинтересованность
Реверсивность	-	Отсутствует в большинстве случаев
Ретиальность	-	Отсутствует в большинстве случаев

Данные выводы можно представить в виде диаграммы, в которой



отражены долевые отношения соответствия параметров речевого высказывания учеников на иностранном языке:

Рисунок 1 – Анализ речи учеников

Таким образом, мы можем говорить о следующих результатах, которые были получены в ходе анализа речевых высказываний учеников: такие параметры, как «аттрактивность», «аксиологичность», «аутентичность», «личностная ориентированность», «реверсивность» и «ретиальность» не были нами замечены, либо они присутствуют, но в очень малой доле. Такие параметры как «диалогичность» и «ёмкость речи» мы посчитали нужным отметить, хоть и речь учеников не соответствовала в полной мере этим понятиям, всё-таки какие-то отголоски мы смогли увидеть. Что касается параметра «информативность», мы отметили его как присутствовал, но не в полной мере, так как чаще всего речь учеников только частично несла какую-то информацию, но в основных случаях речь не несла никакой ценности и полезности даже для самих говорящих. Напрашивается вопрос: каким образом может появиться выразительность, эмоциональность в высказываниях учеников?

Далее мы сочли целесообразным проанализировать речь (точнее «дискурс») учителя иностранного языка с точки зрения *модели для речепорождения ученика*.

На примере речи учителей, взятых с реальных уроков в течении педагогической практики, рассмотрим какую она выполняет функцию, и насколько она соответствует понятию лингводидактический дискурс.

Приводим пример высказывание учителя на уроке английского языка «Школьные предметы»:

- Hello, my dear pupils. How are you? I'm very glad to see you today! First, of all, let's open our books on the page 27 and look at the exercise number 3.

(Здравствуйте, ученики. Как у вас дела? Я очень рада видеть вас сегодня. А сейчас, откройте свои учебники на с.27 и посмотрите на упражнение 3)

-Let's translate the title of this text. What can you say about it? Ok. Very nice. (Переведите заголовок текста. Что вы можете сказать о нём? Хорошо)

-Now read this text and translate it.

(Прочитайте текст и переведите его)

Данные примеры демонстрируют, что речь учителя выполняет разве что императивную функцию – речь учителя манипулирует действиями учеников, поэтому мы категорически отказываемся назвать эту речь лингводидактическим дискурсом.

Давайте обратимся к следующему примеру речи учителя, но уже на уроке французского языка «Мой день»:

-Regardez cette vidéo. Quels sentiments avez-vous après cette vidéo ? (Посмотрите видео. Какие эмоции вы испытываете после его просмотра?)

-Ouvriez s'il vous plait la page 56 et lisez le texte.

(Откройте, пожалуйста, страницу 56 и прочитайте текст)

- Quel thème est posé dans ce texte ? Pourquoi la fille ne veut pas aller à l'école ? Est-ce que vous avez le même problème ?

(Какая тема поднимается в данном тексте? Почему девочка не хочет ходить в школу? Испытываете-ли вы такую же проблему?)

В данных примерах речь учителя всё так же носит манипулятивный характер, но, возможно, вызов эмоций через просмотр видео и рассмотрение проблемы почему дети не хотят ходить в школу, могут положительно повлиять на вызов мотивации учеников. Но опять же речь учителя не соответствует функциям лингводидактического дискурса, и мы не можем её охарактеризовать как ЛДД.

Следующий пример речи учителя был взят из урока английского языка на тему «Семья. И семейные отношения» в 8 классе.

- Look at this picture. What do you see here? Family? Ok, very nice. How many members do you have in your family? As for me, I have mother and father, a native brother and cousin.

(Посмотрите на картинку. Что вы видите? Семью? Хорошо. А сколько человек в вашей семье? Например, у меня в семье помимо мамы и папы есть ещё мой родной брат и бабушка с дедушкой, и двоюродный брат, в общем, у нас очень большая семья. А как у вас?)

Обсуждения на тему семьи, в принципе, всегда (за исключением некоторых случаев) вызывают положительные эмоции у учеников. В данном примере, мы можем наблюдать информативную, фасилитивную, мотивационно-побудительную функции. Как бы то ни было, речь учителя всё равно осталась слишком краткой, сухой, и функции лингводидактического дискурса здесь представлены не в полной мере, поэтому она ещё очень далека от того, чтобы называть её лингводидактическим дискурсом.

Итак, анализ ситуации и результаты реализации функций ЛДД учителя представлены в рисунке 2. Из общего числа 95 уроков, речь учителя выполняла на 63% уроков информативную, на 34% мотивационно-побудительную, на 5% фасилитативную, на 24% эмотивную, на 53% интерактивную, на 1% моделирующую речь учащихся функции.

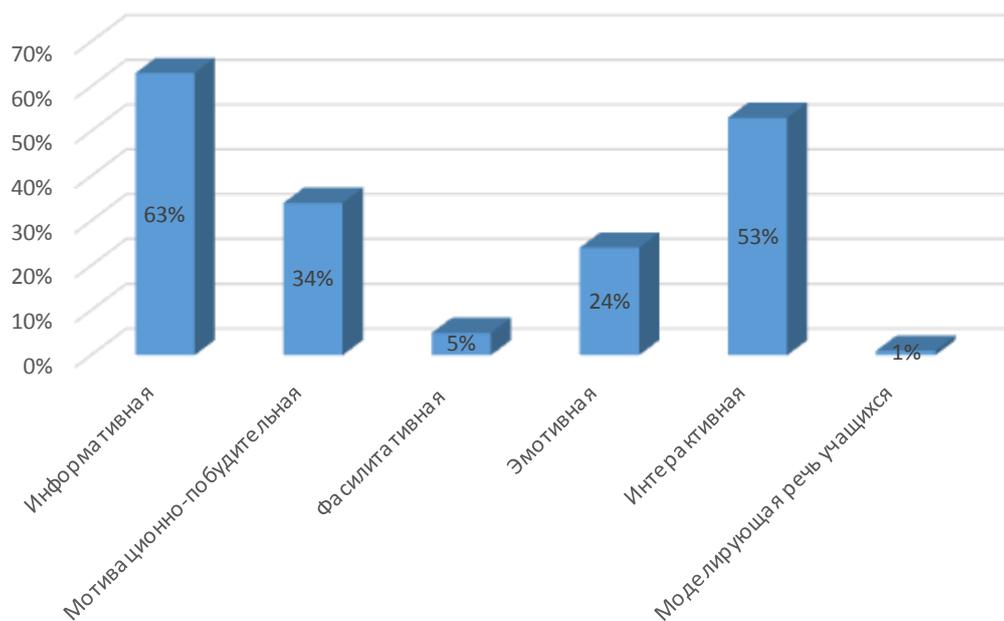


Рисунок 2 – Функции дискурса учителя ИЯ

Результаты в общей диаграмме кажутся относительно неплохими, хочется отметить, доля какой-либо функции присутствует в речи учителя, но ни в одном дискурсе учителя не выполнялись одновременно все вышеперечисленные или хотя бы большинство функций. А если обратить внимание на функцию, моделирующую речь учащихся, она присутствовала только в 1% проценте уроков, хотя ранее мы отметили, что она выполняет главенствующую роль. Исходя из представленного анализа, исследования на практике, мы можем сказать, что речь учителя не является той моделью для подражания в речевых высказываниях учеников.

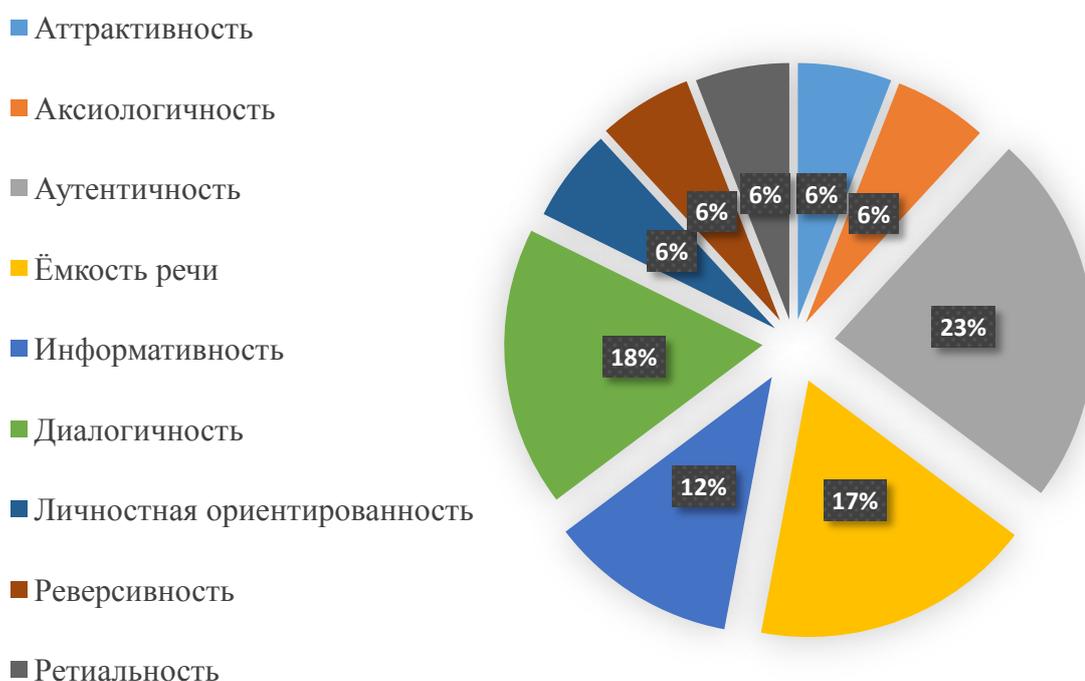
Мы также проанализировали дискурс учителя с точки зрения параметров. Результаты можно увидеть в таблице 3:

Таблица 3 – Анализ дискурса учителя ИЯ

Параметр	Соответствие	Комментарий
Аттрактивность	-	Отсутствует в большинстве случаев
Аксиологичность	-	Отсутствует в большинстве случаев
Аутентичность	+	Наблюдается

Ёмкость речи	+	Наблюдается
Информативность	±	Присутствуют лишь отчасти. Чаще всего подобранный материал не несёт никакой ценности и лишь отчасти информативен
Диалогичность	+	Наблюдается только вопросно-ответная форма
Личностная ориентированность	-	Отсутствует в большинстве случаев
Реверсивность	-	Отсутствует в большинстве случаев
Ретиальность	-	Отсутствует в большинстве случаев

Для наглядности, представим анализ дискурса учителя с точки зрения



соблюдения параметров, используя диаграмму (см. Рисунок 3):

Рисунок 3 – Анализ дискурса учителя ИЯ

Для того, чтобы провести аналогию между речевыми высказываниями учащихся и дискурсом учителя необходимо сопоставить данные результаты, которые мы получили в процессе анализа. Для этого представим сводную таблицу, показывающую зависимость речи учащихся от речи учителя:

Таблица 4 – Дискурс учителя ИЯ и речь учащегося

Параметр	Дискурс учителя	Речь учащегося
Аттрактивность	-	-
Аксиологичность	-	-
Аутентичность	+	-
Ёмкость речи	+	+
Информативность	±	±
Диалогичность	+	+
Личностная ориентированность	-	-
Реверсивность	-	-
Ретиальность	-	-

Из полученных результатов мы видим прямую взаимосвязь между речевыми моделями учителя и речевыми высказываниями учеников. Следовательно, тезис о влиянии лингводидактического дискурса учителя на речепорождение учащихся бесспорен. А, значит, мы доказываем тот факт, что речь учителя *влияет* на речепорождение учащихся. В этом мы видим смысл нашей дальнейшей работы. Во второй главе рассмотрим основные принципы использования лингводидактического дискурса, а также проведём описание первичного опробования наших положений.

Выводы по главе 1

В первой главе мы рассмотрели такие теоретические проблемы, как понятие дискурса, педагогического дискурса и разграничили его с введённым нами понятием лингводидактического дискурса. Также нами были определены функции, параметры лингводидактического дискурса и их определение.

За основу было принято определение дискурса, данное Н. Д. Арутюновой, в котором подчёркнуто что дискурс – это связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в

событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей, в механизмах их сознания (когнитивных процессах); дискурс – это речь, «погруженная в жизнь».

Однако, речь учителя иностранного языка имеет несколько иную специфику, нежели речь учителей других предметов, а это значит, что называть речь учителя иностранного языка «педагогический дискурс» не совсем верно. Так, изучив теоретическую базу и работы ученых методистов, мы решили ввести новый термин «*лингводидактический дискурс*» (или ЛДД).

Поскольку данное понятие ещё не используется в методической литературе, мы взяли понятие лингводидактического дискурса, предложенное О. С. Богдановой, которая так определяет это понятие. Лингводидактический дискурс – «живой дидактический текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (знания о пространстве, в котором действуешь, знание картины мира, целеустановки личности, ее мотивы и т.п.), это текст, взятый в событийном пространстве и который, *будучи личностно окрашенным, вызывает отклик, реакцию*».

Изучение исследований, посвящённых проблеме функций педагогического дискурса и дискурсологии в целом позволили выделить и описать функции лингводидактического дискурса такие, как: информативная, мотивационно-побудительная, эмотивная, интерактивная функции и функция моделирующая речь учащихся.

Выделенные нами параметры лингводидактического дискурса (аттрактивность, аксиологичность, аутентичность, ёмкость речи, диалогичность, личностная ориентированность, реверсивность, ретиальность) стали отправной точкой для проведения анализа ЛДД учителя и речи учащихся.

Как результат, был сделан вывод о том, что речь учеников напрямую зависит от дискурса учителя: если в дискурсе учителя мы не находили какого-либо параметра, то, соответственно, в речи учеников его тоже не

было. Следовательно, тезис о влиянии ЛДД учителя на речь учеников беспорен.

2. Влияние лингводидактического дискурса на продуктивность иноязычного речепорождения учащихся

2.1. Психолого-дидактический аспект проблемы влияния лингводидактического дискурса учителя на продуктивное речепорождение учащихся

Описание понятия «лингводидактический дискурс», анализ его функций и параметров позволяет более полно рассмотреть психолого-дидактический аспект проблемы взаимосвязи: ЛДД учителя – продуктивное речепорождение учащихся. В толковом словаре С. И. Ожегова слово «продуктивность» толкуется как «производительность, плодотворность, эффективность» [Ожегов, 2018]. Если говорить о продуктивности в обучении, то это значит насколько хорошо учащиеся используют свои ресурсы для достижения поставленных образованием целей.

В процессе общения в лингводидактическом дискурсе происходит моделирование речевых ситуаций, которые становятся его (общения) важной составляющей. В ходе реализации лингводидактического дискурса происходит передача педагогического, коммуникативного намерения учителя, эмоционально-оценочного подтекста, характеризующего деятельность учащихся, а также осуществляется передача ситуативно-контекстной отнесенности высказывания учителя и передача социальной ориентированности педагогического высказывания.

В первой главе мы уже упоминали тот факт, что лингводидактический дискурс учителя должен быть *образцом для подражания* учениками. Остановимся на этом подробнее и рассмотрим психолого-дидактический аспект проблемы.

Л. С. Выготский исследовал роль подражания в онтогенезе высших психологических функций. В подражании он видел фактор развития, важнейший путь овладения учащимися способами речевой деятельности

учителя. Л. С. Выготский также отмечает, что подражать ребёнок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Однако в школе ребёнок *обучается не тому, что он уже умеет делать*, а тому, что он ещё *делать не умеет*, но что должно оказаться для него доступным в сотрудничестве с учителем и под его руководством. Именно в сотрудничестве ребёнок оказывается сильнее и умнее чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей [Выготский, 1999].

Анализ теоретических представлений и экспериментальных данных отечественных и зарубежных психологов позволяет выдвинуть гипотезу о том, что подражание в процессе обучения служит своеобразной, «ориентировочной частью» основных видов деятельности учащихся и, как подчёркивает Ш. А. Амонашвили, «без подражания нет обучения» [Амонашвили, 2012].

Однако очень важно понимать, что от заимствования и полной имитации, процесс подражания отличается тем, что центр тяжести внимания лежит на *собственной переработке*. Полное заимствование – это механическое, слепое копирование и присвоение чужих высказываний. *Подражание* же – это ментальный процесс, переосмысление какого-либо высказывания через призму собственного опыта и личностных качеств.

Вот почему так важно уметь правильно сформулировать речевую установку на уроке, уходить от традиционных «Bonjours les enfants! Qui n'est pas là? Quel jour sommes-nous?» (Здравствуйте, дети! Кто отсутствует? Какое сегодня число?) и заменять их яркими, живыми, эмоциональными экспозиционными высказываниями. Почему бы не начать урок с великолепного музыкального фрагмента? Почему бы не поделиться с учащимися своими идеями, мыслями и чувствами? Вся эта привязанность многих современных учителей к традиционному правилу о том, что на уроке должны говорить дети, а не учитель, приводят к результатам, когда ученики замыкаются в себе, они боятся сделать ошибку, банально, они боятся

промолвить слово, которое хоть немного отличается от того, что написано в учебнике. Но самое главное – ученик не начнет порождать собственные высказывания в отсутствие примера, и речь здесь идет конкретно о примерах и моделях, *исходящих от самого учителя*. Связь между речевым высказыванием ученика и лингводидактическим дискурсом становится неоспоримой. Становится ясно, что роль лингводидактического дискурса в процессе формирования речевого высказывания ученика крайне важна. Таким образом, из всего вышесказанного вытекает острая необходимость формирования иноязычной способности к развернутому суждению у учащихся посредством умелого владения учителем лингводидактическим дискурсом.

Возникает вопрос об основных «законах», принципах использования лингводидактического дискурса на уроках. Речь об этом в следующей части нашей работы.

2.2. Основные принципы использования лингводидактического дискурса учителя в процессе иноязычно-речевой деятельности на уроках иностранного языка

В ходе нашего исследования мы столкнулись с проблемой низкой степени освещённости в методической литературе принципов использования лингводидактического дискурса в процессе обучения. Наблюдения за процессом обучения иностранному языку, установление причинно-следственных связей, изучение принципов продуктивного речепорождения, на которые опирается стратегия использования лингводидактического дискурса – всё это позволило нам выделить следующие принципы:

1. Принцип коммуникативной направленности. Принимая во внимание цель обучения иностранному языку - развитие личности школьника, способного и желающего участвовать в *межкультурной коммуникации* на изучаемом языке, ведущим методическим принципом

следует назвать принцип *коммуникативной направленности*. Это означает, что обучение должно строиться таким образом, чтобы *вовлечь учащихся в процесс коммуникации*. Это принцип в той или иной мере нашёл отражение во всех современных работах по методике, учебниках и учебных пособиях по иностранным языкам. «Без коммуникативности <...> нет современной методики» [Костомарова, Митрофанова, 1976] и это действительно так. Принцип коммуникативной направленности определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса и неслучайно говорят о коммуникативно-ориентированном обучении.

Принцип коммуникативной направленности определяет отбор и организацию учебного материала: тематику, сферы общения, ситуации общения, возможные в заданных условиях, он пронизывает все основные этапы организации обучения речи. Так соблюдение его ведёт к тому, чтобы отобранный минимум языкового инвентаря *обеспечивал уровень коммуникативной достаточности*, т.е. возможности участия в коммуникации, приближенной к реальности. При включении речевого материала в программу следует оценивать фразы с точки зрения *реальности* их проявления в естественных актах устного общения, с точки зрения повторяемости этих речевых фрагментов как готовых языковых знаков.

Согласно данному принципу вся система работы учителя подчинена созданию у обучающегося *мотивированной потребности* в иноязычно-речевой деятельности. Речевые операции в процессе работы над языковым материалом должны (где только возможно) носить *коммуникативный характер*. В основе обучения речи лежит *общение, необходимость в нём, возможность участия в общении*.

2. Принцип природосообразности и активизации резервных возможностей обучающихся. Принцип природосообразности – один из старейших педагогических принципов, суть которого заключается в том, чтобы в основе любых воспитательных отношений и педагогических

процессов были учтены психологические особенности обучающегося, его возрастные и образовательные возможности, интересы, мотивы и т.д.

Согласно данному принципу учитель в своей деятельности должен руководствоваться факторами естественного, природного развития обучающегося. Зародыши этой идеи встречаются в произведениях античных мыслителей – Платона, Аристотеля. Разностороннее обоснование принцип природосообразности получил в трудах Я. А. Каменского, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. В. Дистервега и других педагогов.

В процессе использования лингводидактического дискурса принцип природосообразности играет главенствующую роль. Основным приёмом, который успешно используют обучающиеся для познания иностранного языка, и на который мы обращали внимание в предыдущей главе – *подражание*.

Напомним, *подражание* – это следование некоему примеру, образцу, но не слепое копирование, а воспринятая у других манера общения или любого другого действия, и затем воспроизводимое уже через призму своего понимания и отношения. Более подробно о важности этого принципа в процессе использования лингводидактического дискурса мы упоминаем в первой главе, в разделе «Функции лингводидактического дискурса».

3. Принцип мотивированности. Процесс обучения иноязычному речепорождению может быть усилен *личностными, познавательными и социальными мотивами, языковой средой, личностью учителя*. Именно это позволило бы обогатить лингводидактический дискурс преподавателя, сделать его *мотивационно привлекательным* для учащихся. В данном контексте мы можем говорить о таком принципе как *мотивационная обеспеченность* лингводидактического дискурса.

Мотивация присутствует во всех видах деятельности. В педагогическом аспекте необходимо не только учитывать имеющийся уровень развития мотивационной сферы учащихся, но и решать задачу её развития. Принципом, регулирующим деятельность учителя в названном

аспекте, является *принцип мотивации*. Этот принцип ориентирует учителя не только на то, что необходимо формировать и что для этого нужно делать, но и на то, как добиться должного результата, как побуждать к активной учебной деятельности, используя лингводидактический дискурс.

В области обучения иностранному языку психологические вопросы мотивации решаются в работах А. А. Алхазисвили, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, Н. М. Симоновой и др. Взяв за основу работы указанных выше учёных, мы подчёркиваем, что под *мотивацией* важно понимать *систему побуждающих импульсов*, направляющих учебную деятельность, в случае положительной установки преподавателя, на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности. Многочисленные эксперименты показывают, что в течение одного учебного года отношение обучающихся к различным видам речевой деятельности на иностранном языке может резко изменяться в отрицательную или положительную стороны. Это в свою очередь зависит от стиля работы преподавателя и от представляемого обучающемуся лингводидактического дискурса.

По нашему мнению, процесс речепорождения на уроке иностранного языка выглядит следующим образом:

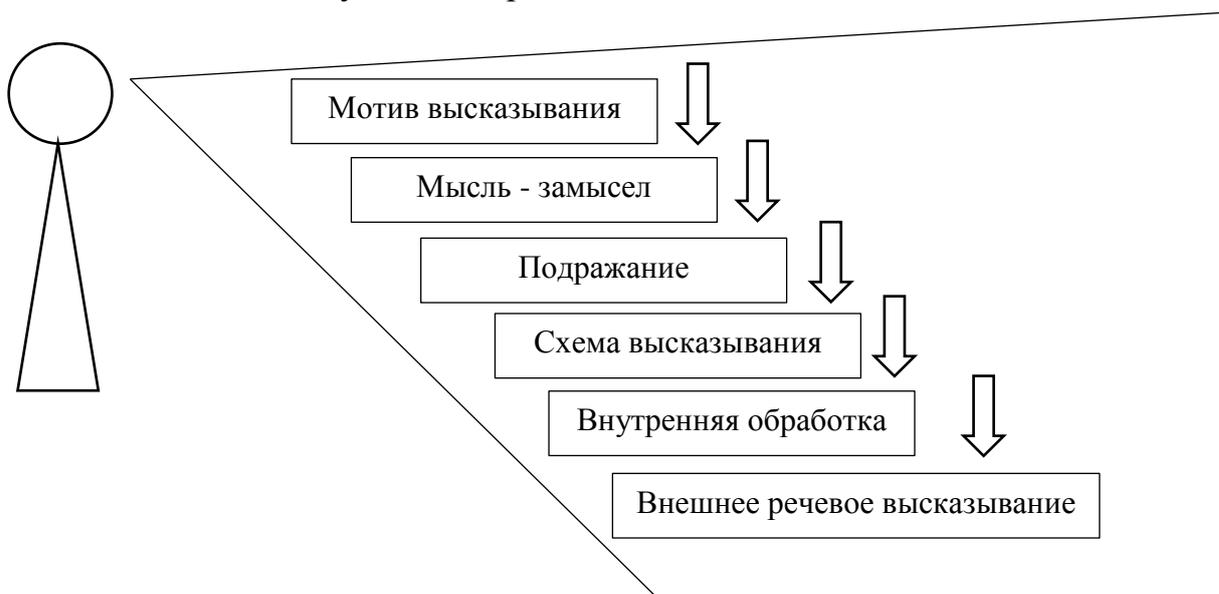


Рисунок 4 – Процесс речепорождения на уроке ИЯ

Данная логика показывает, что залогом успешного внешнего речевого высказывания является мотив, желание высказаться. Затем у ученика возникает мысль о том, что ему сказать, на следующем этапе у ученика возникает схема высказывания, и, пропуская через себя, через свою «внутреннюю обработку», ученик порождает своё собственное речевое высказывание.

Однако, необходимо помнить, что для результативного воздействия, для порождения именно иноязычного квалифицированного высказывания нам нужно знать *приёмы воздействия* лингводидактического дискурса. Не секрет, что ученики порой (и даже часто) не понимают речь учителя. В этой связи важно находить определённые возможности, облегчающие этот процесс (вспомним фасилитативную функцию лингводидактического дискурса). В качестве таких облегчающих восприятие и понимание смысловых единиц могут выступать:

1. Опоры. Использование различного рода опор: картинки и картины, символы, таблицы, схемы, ключевые слова и выражения, образцы, реальные предметы, использование полученного опыта не только обогащает сам ЛДД, но и облегчает обучаемому визуальное понимание. Разнообразные жизненные ситуации дают уникальную возможность интегрировать учебный процесс с реальной действительностью, совместить и сопоставить страноведческий и региональный компонент.

2. Видеоматериалы. Применение видео является очень эффективным при формировании коммуникативной культуры школьников, т.к. видеоматериалы не только представляют учащимся «живую» речь носителей языка, но и погружают их в ситуацию, в которой они знакомятся с языком мимики и жестов, стилем взаимоотношений и реалиями страны изучаемого языка. Видеоматериал позволяет, помимо заданий на понимание, давать учащимся задания на трактовку мимики и жестов с тем, чтобы в реальной ситуации учащиеся не делали ошибок при общении с представителями

страны изучаемого языка. Видео на уроке представляет язык в живом контексте. Оно связывает урок с реальным миром и показывает язык в действии. Это обучающее средство, которое обогащает уже имеющиеся в арсенале учителя материалы. Видео, кроме всего прочего, может помочь преодолеть культурный барьер при изучении языка.

Ещё одним достоинством видеоматериалов является сила впечатления и эмоционального воздействия на обучающихся. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование обучающимися личностного отношения к увиденному. Успешное достижение такой цели возможно лишь, во-первых, при систематическом показе видео материалов, а во-вторых, при методически организованной демонстрации.

3. Презентация. Речевая модель учителя, дополненная разработками средствами Power Point – это тематически и логически связанная последовательность информационных объектов, демонстрируемая посредством проектора на экране или мониторе. Здесь используются различные информационные объекты: изображения (слайды), звуковые и видеофрагменты. Эффективность работы со слайдами, картинками и другими демонстрационными материалами будет намного выше, если дополнять их показом схем, таблиц.

После таких уроков изученный материал остаётся у обучающихся в памяти как яркий образ, а учителю помогает стимулировать познавательную активность школьника. Кроме того, нельзя забывать о следующих особенностях нашего мышления: то, что вызвало интерес, удивило, породило вопрос, остаётся надолго.

Мы рассмотрели основные принципы работы с лингводидактическим дискурсом, а также средства, облегчающие воздействие и понимание информативной части ЛДД. В процессе опробования нашей методики всё описанное будет принято во внимание.

2.3. Анализ результатов первичного опробования разработанной стратегии использования лингводидактического дискурса учителя в процессе обучения речепорождению учащихся

В наше время особую популярность получил термин «стратегия», который используется во многих сферах общества, в том числе и в образовательной деятельности. Согласно толковому словарю С. И. Ожегова, стратегия – это «общий, не детализированный план какой-либо деятельности, охватывающий длительный период времени, способ достижения сложной цели, являющейся главной на данный момент, в дальнейшем корректируемой под изменившиеся условия» [Ожегов, 2018].

В целом наша стратегия, как путь достижения цели, представляет собой следующие шаги:

1. Анализ ресурсов УМК, тем, проблем;
2. Анализ возможностей учащихся (лингвистических, образовательных);
3. Предварительная формулировка речевых моделей, составляющих основу лингводидактического дискурса с учётом его принципов и функций;
4. Прогнозирование ответной речевой реакции обучающихся;
5. Выявление возможных трудностей и приёмов их нейтрализации (перевод на родной язык, использование опор и т.д.);
6. Включение в урок вариантов лингводидактического дискурса;
7. Рефлексия (анализ причинно-следственных связей) и прогнозирование дальнейшей работы на возможно другом уровне.

В процессе опробования наших идей у нас возник ряд трудностей. Прежде всего, использование лингводидактического дискурса в процессе иноязычного речепорождения требует системного подхода. Находясь в рамках учебной практики, трудно внедрить идеи лингводидактического дискурса за 8-10 уроков. Было заметно, как у обучающихся возникали значительные проблемы в понимании коммуникативной задачи и

содержании речевой модели. Тем не менее, мы предприняли попытку поэтапного осуществления наших замыслов с помощью разных методов обучения: разъяснения, показа речевых моделей, частичное использование родного языка, опор и др.

Отбор речевых моделей происходил с учётом этапов перспективного планирования: анализ темы в учебно-методическом комплексе (речевой и языковой материал, соотношение нового/повторения, соотношение подготовительных и речевых упражнений), анализ потенциальных возможностей темы. При формулировании дискурса мы прогнозировали варианты ответов учеников. Роль педагогического прогнозирования велика. Учитель должен *предугадать трудности* восприятия лингводидактического дискурса и в соответствии с этим создавать такую речевую модель, которая бы была *посильна* для обучающихся, формировала мотив, вызывала и поддерживала интерес к предмету говорения, создавала эмоциональный настрой. В нашем случае, лингводидактический дискурс подвергался порой дидактизации (обработке по снятию трудностей).

Покажем реализацию нашей стратегии в процессе обсуждения темы «A la mode chez nous» в 7 классе. На первом уроке мы использовали речевую модель, данную в фонетической зарядке:

«La mode, j'aime la mode, suivre la mode, s'habiller à la mode, une façon de s'habiller des vêtements, des vêtements extravagantes, mettre des vêtements extravagantes, porter les vêtements de marque originale, un couturier, un défilé de modes, une haute couture, Maison de haute couture».

(Мода, я люблю моду, следовать моде, модно одеваться, манера одеваться, экстравагантные вещи, носить экстравагантные вещи, носить одежду оригинальных марок, кутюрье, модное дефиле, Дом Высокой Моды)

На следующем уроке мы использовали лингводидактический дискурс, который играл роль экспозиции к уроку (продолжение темы «A la mode chez nous») и ожидали, что дискурс учителя уже не породит у учеников трудности

к его пониманию, и они смогут участвовать в процессе обсуждения темы на уроке и прибегнут к речевой модели учителя.

*«Bonjour mes enfants ! Je voudrais vous parler de ce que j'ai vu hier. C'était un reportage très intéressant sur les défilés en France. Est-ce que c'est vrai Paris c'est le législateur de la mode en monde entier ? On a présenté beaucoup de nouvelles collections de printemps pour les femmes. Mais c'est seulement le grand public qui prend la décision : s'habiller de telle manière ou non. Regardez, moi, j'aime beaucoup ces modèles : les robes aux couleurs vives et les chaussures. Je voudrais m'habiller ainsi, et vous ? Qu'est-ce que vous aimez mieux : être originale ou être banal ? **Pour moi**, c'est une question curieuse. **J'aime** vêtir comme d'habitude, être original n'est pas pour moi. Quels modèles préférez-vous : vestes longues ou courtes ; jupes ou pantalons ? Voudriez-vous vêtir comme à l'Inde ou au Japon, c'est-à-dire porter le sari ou kimono ?»*

(Здравствуйте, дети! Я хотела бы рассказать вам о том, что видела вчера. Это был очень интересный репортаж, посвящённый дефиле во Франции. Правда ли это, что Париж считается законодателем моды во всём мире? Было представлено много вещей из весенней коллекции для женщин. Но только высокая публика может оценить и решить: будут ли они одеваться так или нет. А мне очень нравятся эти модели, посмотрите: платья ярких цветов, обувь... Я бы хотела так одеваться, а вы? Что вам нравится больше: одеваться оригинально или обычно? Это очень любопытный вопрос. Я, например, люблю одеваться попроще, а быть оригинальной, это точно не для меня. А какие модели вы предпочитаете: рубашки с длинными или короткими рукавами, юбки или брюки? А может вы хотели бы одеваться, например, как в Индии в сари или как в Японии в кимоно?)

Однако, учащимся было достаточно трудно воспринять дискурс, который был использован учителем в экспозиции. Они были не готовы к работе с ним. Тем не менее, интерес к теме урока был большой, так как ученики слышали увлекательную и интересную для них информацию. Учитель обращался к личности школьников, к их мнению по данной теме,

при этом он высказывал своё отношение, демонстрируя свой дискурс как образец, который может быть использован учениками при ответе на поставленные вопросы. Учащиеся старались ответить на вопросы, опираясь только на свой прошлый опыт.

«*Voudriez-vous vêtir comme à l'Inde ou au Japon, c'est-à-dire porter le sari ou kimono ?*» (а может вы хотели бы одеваться, например, как в Индии в сари или как в Японии в кимоно?)

Ответы учеников:

– Катя: «*Je veux vêtir comme à l'Inde. J'aime ce pays et ces vêtements. Je crois que le sari est une belle toilette. Je ne sais pas pourquoi nous ne pouvons pas porter la même chose*» (Я бы хотела одеваться как в Индии. Люблю эту страну и одежду, которую там носят. Я думаю, что сари — это очень красивый предмет гардероба. Не знаю, почему мы не можем носить такое же).

– Миша: «*... être original est pour moi. Je suis d'accord avec Katy parce que le sari et le kimono sont extraordinaires*» (...быть оригинальным это точно про меня. Согласен с Катей, потому что думаю, что сари и кимоно являются необычными вещами).

Мы видим, что учащиеся почти не используют модели, данные учителем, пока лишь они вырывают фразы, слова из контекста, которые им понравились. В дальнейшем ученикам была объяснена возможность опираться на речь учителя, вслушиваясь в неё.

На следующем уроке по данной теме мы решили использовать в микротексте речевые модели, данные в дискурсе учителя. Его мы предварительно выдали каждому из учащихся. При работе с текстом выполнялся ряд упражнений, способствующих пониманию как всего текста, так речевых моделей отдельно взятых. Для наглядной демонстрации выполнения учениками задания по работе с текстом, мы представим этот микротекст ниже:

«La mode intéresse chacun dans le monde. Chacun veut être original, chacun est libre de créer sa propre mode. Si tu veux être original, il faut que tu bricoles par toi-même des vêtements jamais vus. Qu'est-ce que vous aimez, préférez mieux les couleurs vives, éclatants, voyants ou les couleurs sombres, foncés, ternes ? Il me semble qu'il y a une bonne phrase : «On ne connaît pas plus l'homme au chapeau que le vin au cerceau». Etes-vous d'accord ou pas ? Pouvez-vous contester cette opinion ou protester contre cela ?».

(Мода интересуется всех людей в мире. Каждый хочет быть оригинальным, каждый в праве создать свою собственную моду. Если ты хочешь быть оригинальным, нужно чтобы ты создавал вещи, которые ещё нигде не видел. Что вы больше любите, предпочитаете: цвета яркие, кричащие броские или цвета более тёмные и неброские? Мне кажется, что даже есть хорошая пословица: «По одежке встречают, а по уму провожают». Вы согласны с ней или нет? Можете ли вы подтвердить или опровергнуть это мнение?).

Эта речевая модель была воспринята учащимися в должной мере, так как она была зрительно перед ними и уже некоторые фразы были уже ими услышаны в лингводидактическом дискурсе учителя. Каждый из обучающихся нашёл собственную речевую модель, которая подходила бы им. При своём ответе ученики уже старались использовать не только собственный багаж знаний, умений, лексических и грамматических единиц, но и новые для них речевые модели, взятые из текста и из дискурса учителя.

Приведём примеры ответов учеников на следующие поставленные вопросы:

«Qu'est-ce que vous aimez, préférez mieux les couleurs vives, éclatants, voyants ou les couleurs sombres, foncés, ternes ?» (Что вы больше любите, предпочитаете: цвета яркие, кричащие броские или цвета более тёмные и неброские?).

Ответ ученика:

– Вера: *«J'aime mieux les couleurs vives, ils sont très belles. Le soleil est jaune, le ciel est bleu. C'est pourquoi j'adore l'été. Il y a beaucoup de telles couleurs»* (Мне больше всего нравятся яркие цвета, они очень красивые. Солнце жёлтое, небо голубое. Поэтому я обожаю лето, потому что именно там есть такие цвета).

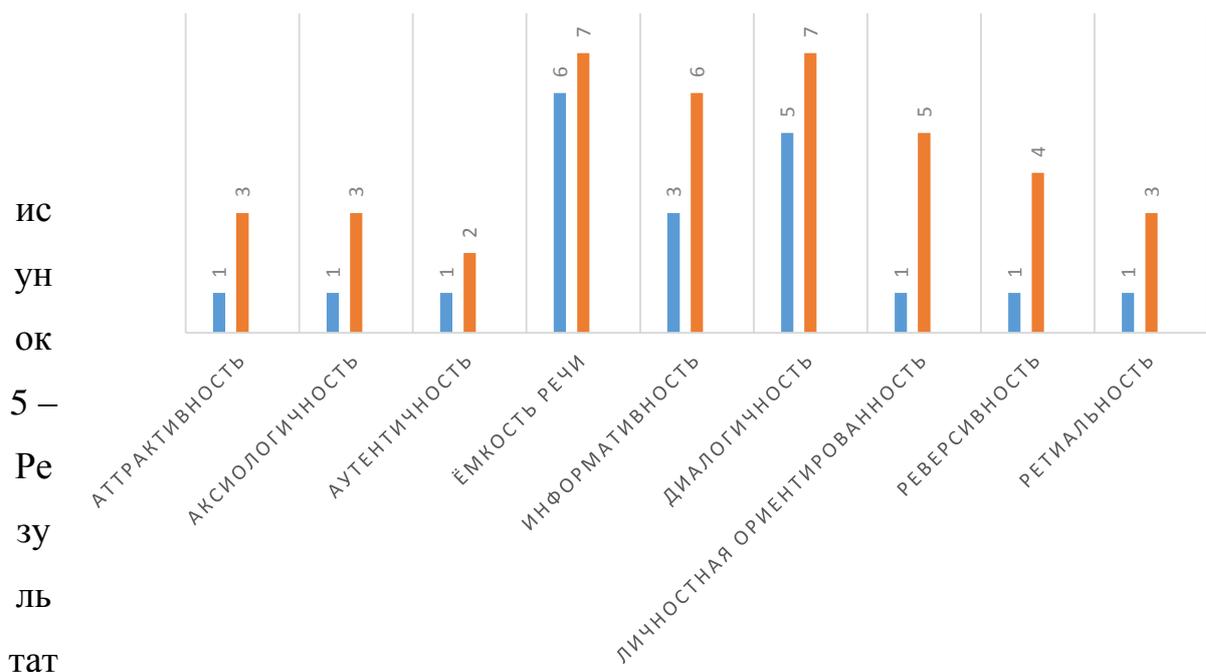
«Il me semble qu'il y a une bonne phrase : «On ne connaît pas plus l'homme au chapeau que le vin au cerceau». Etes-vous d'accord ou pas ? Pouvez-vous contester cette opinion ou protester contre cela ? Moi, je suis, d'accord avec cette phrase. Quand vous voyez cette personne pour la première fois, votre attitude se dépend de son aspect» (Мне кажется, что даже есть хорошая пословица : «По одежке встречают, а по уму провожают». Вы согласны с ней или нет? Можете ли вы подтвердить или опровергнуть это мнение? Вот я согласна с этой фразой. Когда я вижу человека в первый раз, ваше отношение к нему зависит от внешнего вида).

Ответ ученика:

– Антон: *«Je suis d'accord avec cela. Je me rappelle cette phrase dès le bas âge»* (Я согласен с этой фразой. Я помню эту пословицу ещё с детства).

В общей сложности, нами было проведено 24 урока и нужно отметить, что в ходе заключительных уроков ученики уже практически не нуждались в наглядной или речевой демонстрации моделей. Многие дети уже держали в памяти те речевые модели, на которые они опирались при выполнении заданий. Тем самым мы подтверждаем значимость не только самого процесса использования лингводидактического дискурса учителя, но и огромную важность механизма подражания. То, что сегодня ученик может сказать с помощью учителя, его речевой модели, завтра он сможет воспроизвести самостоятельно.

Результаты нашего опробования мы представим в виде диаграммы, где отразим параметры речепорождения до проведения опробования и после (см. Рисунок 5):



Результаты исследования до и после опробования

Возможно результаты, которые мы получили, не были столь результативными как хотелось бы. Это естественно и понятно, мы уже отмечали ограниченность во времени. В то же время прогресс в устном речепорождении учеников на иностранном языке был очевиден, как очевидны желание и стремление высказаться по заданной теме.

Таким образом, наше первоначальное предположение подтвердилось: прямая взаимосвязь между речью учителя иностранного языка и речью учащегося существует

Выводы по главе 2

В процессе исследования влияния ЛДД учителя на иноязычное речепорождение учащихся мы затронули психолого-дидактический аспект данной проблемы, который предполагает, что:

- ЛДД учителя – образец для подражания учащихся;
- Обучающийся может подражать только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей;

– Ребёнок оказывается сильнее и способнее в сотрудничестве с учителем, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей;

– Роль опережающей инициативы учителя в появлении имитации обучающегося чрезвычайно велика.

В ходе нашего исследования ЛДД учителя как средства коммуникативно-дидактического воздействия на процесс речепорождения на иностранном языке, мы столкнулись с проблемой неосвещённости в методической литературе принципов использования лингводидактического дискурса в процессе обучения. Мы выделили следующие принципы: коммуникативной направленности, природосообразности, мотивированности.

Бывает, что ученики не понимают дискурс учителя, в этой связи нужно находить определённые возможности, которые могли бы помочь правильному восприятию. По нашему мнению, это опоры, видеоматериал, презентация.

В последнем параграфе мы делимся собственным опытом внедрения лингводидактического дискурса в процесс обучения речепорождению. Проведённое опробование позволило нам сделать вывод о положительном влиянии ЛДД учителя на речь учащихся: она стала более живой, беглой, богатой и, главное, личностно-направленной.

Заключение

Социальные, культурные, экономические и геополитические изменения в мире повлекли за собой изменения в сфере образования как в мире, так и в нашей стране. Осуществляется переход от обучения к образованию, от обучения иностранным языкам к иноязычному образованию. В настоящее время уже не подлежит сомнению тот факт, что основной целью иноязычного образования являются не знания, умения и навыки, а человек, личность, которая умеет, хочет и может участвовать в межкультурной коммуникации, знает свою и другие культуры, адекватно реагирует на их проявления [Кочукова, Мильруд]. При этом вся реальная действительность отражается в речи, процесс порождения которой изучается в нашей ВКР.

В работе представлены результаты теоретико-практического исследования влияния лингводидактического дискурса на речепорождение учащихся на иностранном языке.

В ходе исследования проблемы педагогического дискурса учителя мы пришли к выводу, что речь учителя иностранного языка имеет несколько иную специфику, нежели речь учителей литературы, истории и др., то есть речь на *родном языке*. В этой связи мы ввели новый термин, чтобы показать уникальность иноязычного дискурса, а именно «*лингводидактический дискурс*».

Поскольку это понятие впервые появляется в нашей работе, мы, опираясь на литературу, посвящённую проблеме педагогического дискурса, раскрыли специфические функции, а затем и основные параметры лингводидактического дискурса.

В нашем исследовании представлены результаты анализа речи учителя, которая далеко не всегда близка к определению понятия ЛДД учителя иностранного языка. В свою очередь, анализ речи учащихся показал её бедность, безадресность, безличность. Вся наша дальнейшая работа была направлена на изучение взаимосвязи речи учителя и учащихся, влияние ЛДД

учителя на речь ученика. Наш вывод однозначен: учительский дискурс оказывает значительное влияние на формирование у учащихся навыка продуцирования продуктивной иноязычной речи.

Поскольку были получены положительные результаты, то в нашей работе представлена стратегия обучения продуктивному речепорождению учащихся через ЛДД учителя.

Надеемся, что наше исследование будет продолжено, и перспективы мы видим в следующем: во-первых, важно уделить более пристальное внимание вариантам лингводидактического дискурса; во-вторых, было бы продуктивно провести более длительное опробование выдвинутой нами идеи; в-третьих, считаем возможным посвятить отдельное исследование проблеме подражания в системе обучения речевому высказываю учеников; в-четвёртых, было бы интересно исследовать формирование ЛДД у студентов в процессе их подготовки к педагогической деятельности.

Список использованных источников

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Амрита, 2012. 320 с.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999. I-XV, 896 с.
3. Баранова И. Е., Сороковых Г. В. Особенности учебно-педагогического дискурса, формируемого в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка// Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 7(61): в 3-х ч. Ч. 2. С. 201-205.
4. Биболетова М. З. Обучение иностранному языку в контексте языкового образования в современной Российской школе // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. М.: ТЕЗАУРУС, 2013. С. 14–25
5. Бим И. Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 2–6.
6. Богданова О. С. Пока не начался урок: разговор с учителем/ Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск: 2017. 224 с.
7. Борботько В. Г. Элементы теории дискурса. Грозный: Изд-во Чечено-Ингуш. гос. ун-та, 1981. 113 с.
8. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 2005. 336 с.
9. Ван Дейк Т. А. К определению дискурса. Л.: Сэйдж пабликэйшнс, 1989. 384 с.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 205 с.
11. Габидуллина А. Р. Педагогическая лингвистика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Горловка: ГГПИИЯ, 2011. 195 с.

12. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
13. Герасимова С. А. Учебно-дидактический текст в педагогической коммуникации: лингвопрагматический аспект: монография / С.А. Герасимова; науч. ред. Л. Г. Викулова; вступ.статья Е. Г. Тарева. М.: МГПУ, 2015. 239 с.
14. Гийому Ж., Мальдидье Д. О новых приёмах интерпретации, или проблема смысла с точки зрения анализа дискурса // Квадратура смысла. М.: Прогресс, 1999. С. 124–136.
15. Гилевич А. С. Фатическая коммуникация и её роль в педагогическом дискурсе// Моделирование эффективной речевой коммуникации в контексте академического и профессионально ориентированного взаимодействия [Электронный ресурс]: сб. науч. ст. / под общ. ред. О. В. Лушинской, Е. В. Савич. Минск: БГУ, 2016. С. 93-98. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/159293/1/Luschinskaya1.pdf> (дата обращения: 20.03.2018)
16. Демьяненко А. А. К вопросу о развитии дискурса в лингвистике// Научная библиотека KYRLIBNET [Электронный ресурс]. URL: <http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/YANENKO%20A.A..pdf> (дата обращения: 20.01.2018)
17. Ежова Т. В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Научная электронная библиотека «КИБЕРЛЕНИНКА». [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-probleme-izucheniya-pedagogicheskogo-diskursa> (дата обращения: 18.03.2018)
18. Ерёмина Ю. Ю. Особенности функционирования педагогического дискурса и его специфика. 2014 // [Электронный ресурс] <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/008-07.pdf> (дата обращения: 20.01.2018)
19. Каган, М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. М.: Политиздат, 1988. 316 с.

20. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
21. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.
22. Карасик, В. И. Характеристики педагогического дискурса. Волгоград: Перемена, 1999. 63 с.
23. Караулов Ю. Н., Петров В. В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса: вступ. статья // Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. С. 5-11.
24. Карпенко Л. А., под редакцией А. В. Петровского "Краткий психологический словарь" М.: Политиздат, 1985. 431 с.
25. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: Для высших и средних педагогических учебных заведений / Москва: Академия, 2000. 175 с.
26. Козина О.В. Фасилитирующая составляющая в структуре профессиональной деятельности педагога. Международный научный журнал. Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск: Февраль, 2010-№1 (10). С. 141–145.
27. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: 1976. 137 с.
28. Коффка К. Основы психического развития. М.: 1934. 260 с.
29. Кочукова О.В., Мильруд Р.П. Основные подходы к обучению социокультурному компоненту иноязычного дискурса в рамках коммуникативно-ориентированного метода // Научная электронная библиотека «КИБЕРЛЕНИНКА». [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/osnovnye-podhody-k-obucheniyu-sotsiokulturnomu-komponentu-inoyazychnogo-diskursa-v-ramkah-kommunikativno-orientirovannogo-metoda> (дата обращения: 27.09.2017).

30. Крекнин С. В. Методика обучения экспрессивности речи на основе компенсаторных стратегий (французский язык, языковой вуз): дисс. ... к. пед. н. М.: 2012. 175 с.
31. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М.: "Эль-Фа", 1996. 362 с.
32. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1976. 217 с.
33. Ломоносов М. В. Краткое руководство к красноречию // Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. Т. 7: Труды по филологии 1739—1758 гг. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. С. 89—378.
34. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 432 с.
35. Мучник, Б. С. Человек и текст: Основы культуры письменной речи. М.: Книга, 1985. 252 с.
36. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М.: АСТ, Мир и Образование, 2018. 736 с.
37. Олянич А. В. Презентационная теория дискурса: монография. М.: Гнозис, 2007. 407 с.
38. Орлов Г. А. Современная английская речь. М.: Высш. шк., 1991. 240 с.
39. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б. Учитель иностранного языка, мастерство и личность. М.: Просвещение, 1983. 156 с.
40. Пашкова Н. А. Сущность и содержание понятия «педагогический дискурс» в современном иноязычном образовании// Научная электронная библиотека «КИБЕРЛЕНИНКА». [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/suschnost-i-soderzhanie-ponyatiya-pedagogicheskiy-diskurs-v-sovremennom-inoyazychnom-obrazovanii> (дата обращения: 28.09.2017)

41. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
42. Ромашина С. Я. Коммуникативно-речевое воздействие учителя на класс как основной механизм педагогического управления // Статья [Электронный ресурс]. URL: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_9/stat10.html (дата обращения: 27.09.2017)
43. Российская академия образования. Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Иностранные языки». Учебный предмет «Иностранный язык». М.: 2017. 89 с.
44. Самкова М. А. Особенности структурной организации учебно-педагогического дискурса // Научная электронная библиотека Челябинского государственного университета [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lib.csu.ru/vch/315/033.pdf> (дата обращения: 20.10.2017)
45. Сопер. П. Л. Основы искусства речи. М.: Прогресс-Академия, 1992. 416 с.
46. Сороковых Г. В., Зыкова А. В. Обучение средствам выражения экспрессивности французской речи // Иностранные языки в школе. 2012. № 10. С. 14–20.
47. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века: Сб. ст. / Под ред. Ю.С. Степанова. М.: РГГУ, 1995. С. 35–73.
48. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Просвещение, 1974. 441 с.
49. Хурматуллин А. К. Понятие дискурса в современной лингвистике// Учёные записки Казанского государственного университета [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-diskursa-v-sovremennoy-lingvistike> (дата обращения: 18.11.2017)

50. Цинкерман Т.Н. Коммуникативно-стилевые особенности разновидностей педагогического дискурса // Электронная библиотека Волгоградского государственного университета [Электронный ресурс]. URL: http://www.volsu.ru/struct/generalservices/publish/vestniki/lastmagazine/ser-2-linguistics-2-16-2012/2_Цинкерман.pdf (дата обращения: 28.09.2017)
51. Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать/Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 440 с.
52. Anscombe J.-C. L'Argumentation dans la langue [Text] / J.-C. Anscombe, O. Ducrot. Liège, Bruxelles: Madraga, 1988. 185 p.
53. Bacon F. The essays or counsels, civil & moral, of Francis Bacon. Penguin Books, 2012. 446 p.
54. Benveniste E. On Discourse [Text] / E. Benveniste. The Theoretical Essays: Film, Linguistics, Literature. Manchester: Manchester Univ. Press, 1985. 185 p.
55. Coulthard M. An Introduction to Discourse Analysis. — 2nd ed. London: 1985. 228 p.
56. Ducrot O. Les mots du discours [Text] / O. Ducrot. Paris : Minuit, 1980. 160 p.
57. Johnson D. W. Civil political discourse in a democracy: The contribution of psychology. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 6(4). 2000. P. 291–317.
58. Kerbrat-Orecchioni C. Les interactions verbales [Text] / C. Kerbrat-Orecchioni. T. 1. Paris: Armand Colin, 1990. 318 p.
59. Récanati F. Le développement de la pragmatique [Text] / F. Récanati // *Langue française: La pragmatique*, 1979. № 42. P. 6–20.
60. Roulet E. L'articulation du discours en français contemporain [Text] / E. Roulet, A. Achelin, J. Mœschler, C. Rubattel, M. Schelling. Berne: Peter Lang, 1985. 272 p.
61. Sinclair J. Priorities in discourse analysis // *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London, New York: 1992. P. 79—88.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Глоссарий ключевых терминов, представленных в работе

Аксиологичность – материальные, культурные, духовные, нравственные и психологические ценности личности, коллектива, общества, их соотношение с миром реальностей, изменение ценностно-нормативной системы в процессе исторического развития.

Аттрактивность – эмоциональное притяжение, симпатия. Учитель должен уметь заинтересовать предметом разговора, завлечь обучающегося в процесс обсуждения. Таким образом, можно говорить о своего рода харизме учителя.

Аутентичность – аутентичные материалы, которые не были изначально приспособлены для учебных целей, например, текст, написанный для носителей языка носителями этого языка.

Диалогичность – вопросно-ответная форма как основа взаимодействия и организации отношений педагога и ученика.

Дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей, в механизмах их сознания (когнитивных процессах), это речь, «погруженная в жизнь».

Ёмкость речи – краткость, сжатость, немногословность — изложение мыслей с использованием наименьшего количества слов. Говорят, что краткость — сестра таланта. Для того, чтобы излагать кратко, необходимо отделять главное (по качеству) от второстепенного (количество), концентрировать изложение на контексте, убирать из текста нагромождение лишних слов.

Иноязычное речепорождение – выражению своих мыслей в устной монологической и диалогической форме на иностранном языке.

Интерактивная функция – интерактивность подразумевает взаимодействие, а интерактивный метод обучения основывается на психологических принципах взаимодействий и взаимоотношений между людьми.

Информативная функция – отражает новизну ранее не известной информации о мире, обществе и окружающей действительности, её наполненность культурологическим содержанием, смыслами.

Информативность – трактуется в широком смысле как всё содержание сообщения и в узком смысле — как новое знание, имеющееся в тексте. При определении информативности существенную роль играет прагматический аспект, т.е. отношение содержания текста к тому знанию, которым располагает читатель по данному вопросу.

Личностная ориентированность – создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Личностный подход предполагает помощь педагогу и ребенку в осознании себя личностью, выявлении, раскрытии их возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно-значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Мотивационно-побудительная функция – главная задача данной функции заставить задуматься, замотивировать, побудить на выполнение какого-либо действия. Стоит отметить, что речь учителя, совокупность её содержания, богатства, эмоциональности, динамичности, увлечённости процессом, должны являться мотивацией для ученика.

Лингводидактический дискурс – живой дидактический текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (знания о пространстве, в котором действуешь, знание картины мира, целеустановки личности, её мотивы и т.п.), это текст, взятый в событийном пространстве и который, будучи личностно окрашенным, вызывает отклик, реакцию.

Педагогический дискурс – тип институционального дискурса, организуемого в рамках учебного заведения, то есть в условиях институционального общения учителя и учеников, преподавателя и студентов.

Подражание – самостоятельное копирование действий, воспринятых у других.

Принцип коммуникативной направленности – означает, что обучение должно строиться таким образом, чтобы вовлекать учащихся в процесс коммуникации.

Принцип мотивированности – процесс обучения иноязычному речепорождению усилен личностными, познавательными и социальными мотивами, языковой средой, личностью учителя. Именно это позволило бы обогатить лингводидактический дискурс преподавателя, сделать его мотивационно привлекательным для учащихся.

Принцип природосообразности и активизации резервных возможностей обучающихся – его суть заключается в том, чтобы в основе любых воспитательных отношений и педагогических процессов были учтены психологические особенности обучающегося, его возрастные и образовательные возможности, интересы, мотивы и т.д.

Продуктивность – производительность, плодотворность, эффективность.

Реверсивность – постоянное и разнообразное варьирование содержания и формы говоримого.

Ретиальность – синхронно-групповая вовлечённость участников дискурса в процесс речевого взаимодействия.

Речевая деятельность – активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приёма сообщений.

Речь – исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил.

Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей языковыми (речевыми) средствами, а с другой стороны — восприятие языковых конструкций и их понимание.

Текст – это не только записанный, зафиксированный так или иначе текст, но и любое кем-то созданное «речевое произведение» любой протяженности - от однословной реплики до целого рассказа, поэмы или книги.

Эмотивная функция – исходя из понятия «эмоция» - психическое отражение в форме пристрастного переживания жизненного смысла явлений, обусловленных отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Эмоция - есть отражение актуальной потребности и вероятности неудовлетворения.

Фасилитативная функция – (от французского глагола *faciliter* – облегчать, содействовать, создавать благоприятные условия) это функция выражения. Как средство выражения речь сочетается с рядом выразительных движений – с жестом, мимикой. Она имеет место быть только в том случае, когда установлены доверительные и партнёрские отношения между учителем и учеником. Фасилитативная функция лишь тогда ощутима, когда учащийся чувствует себя легко и непринуждённо.

Функция, моделирующая речь учащихся – явление, когда дискурс учителя является моделью для ответа учеников.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Памятка учителю по работе с лингводидактическим дискурсом

Уважаемый учитель!

Прежде всего, нам бы хотелось напомнить, что процесс речепорождения на иностранном языке – это процесс сложный и неоднозначный. Его можно реализовать по-разному. В своём исследовании мы предлагаем использовать речевые модели и убеждены, что они положительно влияют на порождение устного иноязычного высказывания обучающихся. Такого рода речевые модели мы в нашем исследовании определяем, как *лингводидактический дискурс учителя иностранного языка*. Нам кажется, данная памятка для Вас, уважаемый учитель, будет полезна в контексте нашей работы.

Итак:

1. *Лингводидактический дискурс (или ЛДД)* – «живой дидактический текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (знания о пространстве, в котором действуешь, знание картины мира, целеустановки личности, ее мотивы и т.п.), это текст, взятый в событийном пространстве и который, *будучи личностно окрашенным, вызывает отклик, реакцию*»;

2. Лингводидактический дискурс учителя должен быть образцом для подражания, обладать всеми параметрами устного иноязычного высказывания, такими как:

- Аттрактивность (привлекательность речи);
- Аксиологичность (ценность);
- Аутентичность (носит реальный характер, именно как говорят в стране изучаемого языка);
- Ёмкость речи (лаконичность);
- Информативность (несёт важную информацию);

- Диалогичность (происходит обмен мнениями с учеником);
- Личностная ориентированность (материал подобран исходя из возраста, интереса учеников);
- Реверсивность (возвратность);
- Ретиальность (вовлечённость всех участников дискурса).
- А также должен носить следующие функции:
- Информативная;
- Мотивационно-побудительная;
- Эмотивная;
- Интерактивная;
- Функция моделирующая речь учащихся.

Мы посчитали нужным включить в памятку примеры лингводидактического дискурса, который может быть использован на уроке:

1. «Paris – capitale de la France» 7 класс

La lettre

Bonjour, ma chérie.

Je veux te parler d'une ville que j'ai visité récemment.

Paris est une très belle ville qui a son histoire, sa charme, sa mode de vie. On voit que Paris est une ville extraordinaire qui résume les idées, l'art, la grandeur du monde. C'était magnifique ! Si vous saviez comme Paris est beau ! Il y a les endroits qui me plaisent beaucoup. Ce sont les musées de Paris, la Tour Eiffel, les Champs Elysées et le Montmartre. Pour moi, ils sont fantastiques ! C'est une des plus anciennes et belles villes du monde. Elle n'est pas seulement aimée par les Français. Ce n'est pas par hasard que l'on dit : «Voir Paris et mourir». Je veux que tu visites cette ville incomparable et exceptionnelle. Écris-moi ! J'attends avec impatience.

Ton oncle Michel.

При анализе данной речевой модели можно отметить присутствие таких параметров ЛДД как: аттрактивность, аксиологичность, аутентичность, ёмкость речи, информативность, личностная ориентированность, реверсивность. Фоновые, лингвокультурологические знания о Франции (как и других стран) всегда будут востребованы у учеников. Обучающие зачастую пишут письма друг другу, родственникам, живущим вдали от них. Воздейственность на учащихся производят лексические единицы обращение, приветствие, слова или словосочетания выразительно-эмоционального характера (*je veux; magnifique; pour moi; voir Paris et mourir*).

Всё сказанное способствует экспрессивности речевой модели и как результат – порождению иноязычного речевого высказывания учеников.

2. Les peintres

Dialogue. Dans une salle de musée

- *Je trouve ce tableau très beau. Sais-tu qui est le peintre de cette toile ?*
- *Oui, je sais. C'est la célèbre toile de Claude Monet «Impression, soleil levant»*
- *Je trouve ce tableau intéressant, et toi ?*
- *Moi aussi, je le trouve très beau. Monet est le chef de l'école impressionniste.*
- *La toile est belle. Mais qu'a-t-elle de particulier ?*
- *Regarde attentivement les couleurs. Monet veut démontrer qu'il n'y a pas dans la nature, par rapport à lumière, de couleur absolue, et que le visage de chaque objet est toujours en changement.*
- *Oui, ce que me plaît beaucoup ce sont les jeux de couleurs. Le soleil est vif. C'est magnifique !*

3. «L'amitié» 7 класс

La lettre

Bonjour ! Je m'appelle Madeleine Duval. Je suis française. Je suis de Poitiers. J'ai 14 ans. J'ai beaucoup de copains et de copines. Mais j'ai aussi un véritable

ami. Il s'appelle Michel Bertrand. Il a le même âge que moi. Il rigole avec moi, il me comprend toujours. Je peux discuter de tout avec lui. Je parle de mes problèmes, de mes parents avec Michel. Il me reste toujours fidèle. Michel est sociable, sincère, intelligent et bon. Je l'aime bien pour sa fidélité et sa compréhension. Et, vous, avez-vous un véritable ami ?

Данное письмо рассчитано для обучающихся 7 класса. Здесь поднимается актуальная тема дружбы, которая может затронуть каждого из нас, независимо от возраста и жизненного опыта. Работая над данной моделью, у обучающихся возникает мысль, они рассуждают внутри себя, воспринимают и пропускают через себя прочитанное. Мотивационную сторону модели создаёт тематика самого письма, и, как говорилось выше, форма изложения материала и вопрос, предложенный в конце письма. Безусловно, такая речевая модель хорошо построена, логична и целостна. Речевая модель построена так, что, прочитав полностью текст, обучающемуся стоит задуматься, проанализировать и ответить на конечный вопрос.

Главное, по нашему мнению, это то, что мы *не должны* стремиться к увеличению объёма информации, предлагаемой в ЛДД учителя. Ёмко, лаконично, но «модельно». Необходимо при составлении подобных материалов, в первую очередь, учитывать параметры лингводидактического дискурса.

У Вас, дорогой учитель, может возникнуть вопрос относительно времени и места ЛДД. Нам представляется, что не стоит даже задумываться об этом, а использовать свои ремарки, свои оценки, своё отношение к предмету речи или содержанию текста, или просто поставленной проблеме тогда, когда есть смысл в этом, когда перечисленное требует выражения своего мнения, требует реакции. Это может происходить и в начале урока, в процессе экспозиции, и тогда, когда задаёте интересный вопрос ученикам или показываете видео, отражающую важную проблему, или в момент

использования цитат и афоризмов на уроке и т.д. Главное, чтобы ЛДД вплетался в урок естественным образом, так, как это происходит в любом общении. Что касается объёма ЛДД, он может состоять из одной фразы, а может включать несколько предложений, а порой просто 2-3 слова, например, «Это очень важно сегодня!».

Надеемся, что данный материал будет полезен Вам. Желаем успехов!

ПРИЛОЖЕНИЕ В

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ФРАГМЕНТОВ УРОКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**1. Фрагмент урока по французскому языку в 8 классе по теме
«Vive le sport!»**

Ожидаемые результаты:

1) Предметные:

а) умение формулировать суждение с использованием логико-коммуникативной программы;

б) умение извлекать информацию из текста.

2) Метапредметные:

а) умение работать самостоятельно;

б) умение пользоваться опорой.

3) Личностные:

а) умение выражать личностное отношение.

Литература:

Селиванова Н. А., Шашурина А. Ю. «Синяя птица» Французский язык.
L'oiseau Bleu, 7-8 класс. М.: Просвещение, 2013.

Ход урока:

1. Экспозиция

Bonjour, les élèves ! Je suis heureuse de vous revoir. Quel beau temps aujourd'hui ! N'est-ce pas ? C'est pourquoi je suis de bonne humeur. Et vous ?

J'ai une vidéo pour vous, je suis sûr que vous devinerez le thème de notre leçon sans aucun problème !



Рисунок 1 – Фрагмент видео «Vive le sport!»

ЛДД учителя: *Cette vidéo est très intéressante et en plus motivante, n'est-ce pas? Vive le sport ! Mais qu'est-ce que c'est le sport ? Comment se présente en vrai sportif ? Je crois qu'un vrai sportif, doit être honnête, fidèle, fort. On peut parler du devoir d'un sportif. Selon moi, c'est la dignité, la volonté, la fidélité d'un sportif. Chaque sportif veut toujours la victoire mais pas seulement pour soi, également pour son pays, son équipe, ses amis. Qu'en pensez-vous ?*

2. Фрагмент урока по французскому языку в 5 классе по теме «Adieu les vacances! Vive la rentrée !»

Ожидаемые результаты:

1) Предметные:

а) обогащение лингвистическими знаниями по теме «Mon bonheur» и «Mes rêves»;

б) развитие умений иноязычного общения средствами иностранного языка (вопросно-ответная форма работы);

в) умение формулировать собственное мнение средствами ИЯ.

2) Метапредметные:

а) умение создавать проекты, выбирать наиболее оптимальные способы моделирования информации;

б) умение выделять проблему, ключевые слова.

3) Личностные:

- а) умение формулировать отношение к предмету деятельности;
- б) умение осознавать возможности самореализации своих способностей.

Литература:

Кулигина А. С. Le français, c'est super! 5. Méthode de français. Première partie. М.: Просвещение, 2014.

Ход урока:

1. Экспозиция

Bonjour, les élèves ! Je suis heureuse de vous revoir. Quel beau temps aujourd'hui ! N'est-ce pas ? C'est pourquoi je suis de bonne humeur. Et vous?

Переход к теме урока. Работа с цитатами.

Vous savez qu'aujourd'hui nous parlons du bonheur et des rêves. On va regarder vos présentations et les discuter. Mais tout d'abord, regardez au tableau. Vous voyez les citations du bonheur. Dites-nous avec quelle citation vous êtes d'accord et pourquoi. Argumentez votre opinion.

- Il n'y a que deux choses qui servent au bonheur : c'est de croire et d'aimer.
- Le bonheur c'est quand on te comprend.
- Dans la vie il n'y a qu'un bonheur : vivre pour un autre.

ДД учителя: *Moi, je suis d'accord avec la deuxième citation. Pour moi le bonheur c'est quand on me comprend. La personne qui me comprend sait toujours de quelle humeur je suis, quels sentiments j'éprouve. Dans ce cas il n'y a pas besoin de parler. Tout est clair sans paroles.*

3. Фрагмент урока по французскому языку в 7 классе по теме «Un voyage dans le monde de la poésie française»

Ожидаемые результаты:

1) Метапредметные:

- а) расширение общего кругозора и интеллекта учащихся;

б) развитие языковой догадки, внимания, памяти, смекалки, творческого мышления;

в) развитие умений пользоваться опорами при формулировании мысли;

г) развитие умения восприятия, понимания и интерпретации (чувственной);

д) обогащение целостной лингвокультурологической картины мира.

2) Предметные:

а) развитие умения работать с текстовым объектом (поэма, картина): формулировать гипотезу относительно его содержания, выделять ключевые моменты, находить скрытые смыслы и т.д.;

б) развитие умения интерпретации текстового объекта на примере аутентичного текста поэмы «Il pleure dans mon cœur» П. Верлена;

в) развитие умения строить логичное и смысловое монологическое высказывание (expression orale) по теме «Un voyage dans le monde de la poésie française».

3) Личностные:

а) удовлетворение от осознания обогащения своей картины мира;

б) развитие умения проявлять личностное отношение к полученной информации;

в) развитие мотивации и потребности в овладении французским языком.

Литература:

Селиванова Н. А., Шашурина А. Ю. «Синяя птица» Французский язык. L'oiseau Bleu, 7-8 класс. М.: Просвещение, 2013.

Ход урока:

1. Экспозиция

Le thème du climat, de l'écologie prend une place considérable dans la vie des Français. Mais le climat n'est pas toujours une réalité naturelle : il participe aussi de notre identité. Les poètes et les peintres illustrent souvent dans leurs œuvres cette "climatologie" de l'âme.

2. Объявить цели урока

Aujourd'hui on parle du climat en lisant et interprétant un poème.

II. Промежуточный этап

1. Фонетическая зарядка

Ecoutez et répétez les mots suivants. Et puis, répondez : «Quelle alternance des sons voyez-vous?».

2. Работа с поэмой

a) Выразительное прочтение поэмы

Maintenant Anya nous récitera un poème «climatologique». Ecoutez attentivement et dites «Quels sentiments évoque-t-il dans votre âme?».

Est-ce que vous avez aperçu que l'alternance des sons copie les strophes du poème ?

b) Перевод поэмы

Traduisons ce poème !

c) Формулирование вопросов и поиск доказательств

De quel phénomène climatique nous parle Verlaine ? Dans ce poème, Verlaine invente l'expression "il pleure". Pourquoi ? Quel est l'effet produit par cette tournure ? Et trouvez la preuve dans le texte.

ДД учителя: *A mon avis, Verlaine «joue» avec ces deux tournures (il pleut = il pleure) pas par hasard (неслучайно). Puisque c'est un poète symboliste, la pluie se personnifie dans son poème. Le temps se reflète dans son âme («il pleure dans mon cœur comme il pleut sur la ville»). Pour le poète, la pluie symbolise tristesse, spleen («il pleure sans raison»).*

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Статья «Лингводидактический дискурс: понятие и функции» в соавторстве с О. С. Богдановой, опубликованная в рамках X Международной научно-практической конференции «Вопросы языковой динамики, переводоведения и лингводидактики в когнитивном аспекте», факультет иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», 17 апреля 2018 г.

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА»**

**ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

**Чебоксары
2018**

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПОНЯТИЕ И ФУНКЦИИ

*Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация*

Аннотация. В статье обосновывается важность использования лингводидактического дискурса учителем на уроках иностранного языка. В работе также рассматриваются теоретические понятия дискурса, лингводидактического дискурса и его функции.

Ключевые слова: иноязычное образование, урок иностранного языка, учитель иностранного языка, дискурс, лингводидактический дискурс, функции лингводидактического дискурса.

На сегодняшний день понятие «обучение иностранным языкам» уступило свои позиции в пользу концепта «иноязычное образование», что совершенно логично и обоснованно. Однако, каким бы образом не менялся объект лингводидактики, последние исследования методистов направлены на изучение личности учащегося, его жизненных интересов, ценностных ориентаций, возможностей реализации себя как оценивающего субъекта. В данном контексте особое внимание направлено на разработку проблемы, связанной с умением учащихся порождать аргументированное иноязычное высказывание. Какова же реальность в плане иноязычного речепорождения?

Несмотря на большую теоретическую базу, к сожалению, на практике мы убеждаемся, что устная речь выпускника средней общеобразовательной школы, а часто и выпускника высшего учебного заведения, имеет существенные недочёты: речь скудна и лишена личностного аспекта, чаще всего учащиеся механически воспроизводят заученные тексты (их фрагменты), отдельные фразы. Бывает, что учащиеся не задумываются над тем, для кого предназначено и кому адресовано их конкретное высказывание. Безусловно, на качество речепорождения влияет несколько факторов: это и игнорирование современных стратегий иноязычного образования, работа с несколько устаревшим языковым материалом (справедливости ради заме-