

Т.Ю. Загряжкина (Москва, Россия)

Феномен преподавательской речи об обучении французскому языку в контексте проблемы идентичности¹

Аннотация: В статье рассматривается лингвистическая идеология преподавателей французского языка в контексте проблемы профессиональной идентичности и преподавательского дискурса. Учитывается концепция Э. Дюркгейма о многоплановой референции преподавателя: индивидуальной и коллективной, как члена профессиональной группы, сформированной в определенной стране в определенную эпоху. Показано, что профессиональная идентичность также неоднородна и обусловлена дихотомией ценностей, относящихся к теории / практике преподавания. С учетом концепции П. Бурдьё устанавливаются дистанции между абстрактными и классифицирующими текстами (*doxa*) и спонтанными высказываниями, отражающими практический опыт (*habitus*). Исследованы контексты разных жанров: директивные документы (программы, теоретические работы и др.) и спонтанные высказывания, в том числе полученные в результате анкетирования. В директивном дискурсе в большей степени проявляется идея прогресса, стадиальности и разрыва с прежним опытом. В спонтанной речи превалирует идея сохранения прошлого опыта, коллективного или индивидуального, который не вписывается в стадиальную перспективу и в большей степени сохраняет память о вневременных ценностях. Расхождение этих векторов имеет закономерный системный характер. Оно оказывает влияние на множественный выбор учебников, методов, приемов обучения и, в конечном счете, определяет мысль, слово и действие преподавателя.

Ключевые слова: французский язык, лингвистическая идеология, преподавательский дискурс, профессиональная идентичность

T. Yu. Zagryazkina (Moscow, Russia)

The Phenomenon of French Teachers' Discourse within the Context of Identity Problems

Abstract: Drawing on Émile Durkheim's concept of a teacher's multidimensional reference, the article examines French teachers' linguistic ideology within the context of professional identity problems and teaching discourse. A teacher's reference can be indi-

¹ Статья написана на основании доклада, представленного на IX международной научной конференции «Романские языки и культуры: от античности до современности» (МГУ имени М.В. Ломоносова, филологический факультет, 30 ноября – 1 декабря 2017 г.).

vidual or collective, it may regard a teacher as a member of a professional group in a specific country at a certain moment. It is argued that professional identity is non-uniform, it is determined by the dichotomy of values associated with teaching – theory and practice. Drawing on Pierre Bourdieu's concept, the article draws a distinction between spontaneous speech, abstract and classifying texts (doxa), representing practical experience (habitus). The paper studies varying genres – from assertive and explanatory discourses to survey-based texts. Assertive discourse forges the idea of progress, stadiality and breaks up with a previous experience. Spontaneous speech makes a previous experience prevalent, collective or individual. This experience cannot be put into stadial perspective and serves to save a memory of timeless values. A discrepancy in these vectors has logical and systemic natures. It influences the multiple choice of course-books, methods and teaching techniques, and finally determines the teacher's idea, word, and action.

Key words: French language, linguistic ideology, teaching discourse, professional identity

Междисциплинарные исследования являются важнейшим направлением романистики, позволяющим показать взаимосвязи филологии, культурологии, лингводидактики¹. Данная статья, выполненная в междисциплинарном ключе, имеет целью уточнить особенности социальных представлений о французском языке и его преподавании в контексте проблемы профессиональной идентичности и преподавательского дискурса.

Социальные представления о работе преподавателя выходят за пределы узко-профессиональных рамок, затрагивают общество в целом и играют важную роль в истории культуры. Так, в романе Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» *символом смены эпох оказывается «Метод, применявшийся Понократом, благодаря которому у Гаргантюа не пропадало зря ни одного часа»*. Метод заключался в том, что воспитатель Гаргантюа Понократ «сначала дал ему антикирской чемерицы [*ellébore d'Anticyre*, ядовитое растение] и с помощью этого снадобья излечил его мозг и очистил от всякой скверны. Этим способом он заставил Гаргантюа забыть все, чему его научили прежние воспитатели. Так же точно поступал <...> с теми из своих учеников, которые прежде брали уроки у других музыкантов»². Как известно, Гаргантюа в учении преуспел, подтверждая тем самым эффективность действий его преподавателя.

Особенности действий, слова и личности преподавателя интересны с разных точек зрения. Еще Л.В. Щерба писал о том, что «по своим связям с другими научными дисциплинами методика преподавания иностранных языков занимает совершенно особое место»³. Именно поэтому тема статьи рассматривается не под собственно методическим, а под культурологическим углом зрения, с учетом ценностных установок и лингвистической идеологии преподавателей.

Термин «лингвистическая идеология» является относительно новым, он был предложен Д. Мур и Б. Пи для обозначения комплекса представлений о языке, циркулирующих в обществе⁴. Между тем сама концепция развивает давние идеи

¹ XXVIII Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza. Roma 18–23 luglio 2016. www.cilfr2016roma.it (дата обращения: 15.02.18).

² Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. М.: Правда, 1991. С. 74.

³ Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: извлечение из книги // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 322.

⁴ Moore D., Py B. Introduction: Discours sur les langues et les représentations sociales // Précis sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme / Dir. de G. Zarate et al. Paris: Editions des archives contemporaines, 2008. P. 277.

французской социологии, в частности, теорию Дюркгейма о коллективных представлениях, объем которых превосходит объем индивидуального опыта, а также концепцию коллективной памяти М. Хальбвакса и теорию С. Московичи о социальных представлениях, структурирующих принадлежность говорящего и отношения в обществе в целом.

Изучение референций и идентичности преподавательского сообщества является частью этой большой темы, и частью малоизученной. Как ни странно, слово и мысль преподавателя исследованы гораздо меньше, чем «внешний» контекст его деятельности. Как пишут Ф. Сикурель и Ж. Агиляр, в «преподавании [иностраных] языков чаще ставится акцент на внешних обстоятельствах – на учебных материалах, содержании и ситуации обучения, потребностях обучаемых <...>, но что мы знаем о мысли преподавателя, его предпочтениях и колебаниях, о том, как он принимает решения, оценивает себя и своих коллег, как он рассуждает над насущными вопросами, связанными с его профессией?»¹ Вопрос риторический, и он подразумевает ответ: мы об этом знаем недостаточно, хотя исследования на эту тему, конечно, есть.

Так, еще Э. Дюркгейм в работе *Education et Sociologie* (1922 г.) писал о двойной идентичности преподавателя, не употребляя еще самого термина «идентичность». По его мнению, в преподавателе есть два существа: индивидуум с его личным опытом, с одной стороны, и представитель группы, сформированной в определенную эпоху и в определенном месте, с другой². Столкновение предпочтений разных эпох и показал Рабле в образах реформатора Понократа и схоласта Тубала, чьи уроки нужно было вытравить из головы Гаргантюа столь решительным способом.

Между тем идентичность преподавателей как представителей профессиональной группы даже одной эпохи неоднородна. По Дюркгейму, граница проходит по линии *теория – практика*, при этом практику он называл искусством: «искусством можно назвать все то, что есть чистая практика без теории: <...> искусство солдата, искусство адвоката, искусство учителя <...> – это продукт традиционного опыта, переданного через образование или личный опыт человека»³.

Если опыт и практическое искусство для Дюркгейма тесно взаимосвязаны, то опыт и теория, напротив, у него разведены: педагоги-теоретики не только не продолжают опыт прошлого, но отказываются от него. Как полагает Дюркгейм, «... цель [теоретиков] не описать или объяснить, что есть или что было, но определить то, что должно быть. Они ориентированы не на прошлое или настоящее, а на будущее <...>. Теоретики <...> говорят о традиционных практиках настоящего и прошлого не иначе как с неизменным презрением. Они в основном указывают на их несовершенство». Симпатии Дюркгейма, который сам был теоретиком, безоговорочно на стороне практиков: почти все великие педагоги – Рабле, Монтень, Руссо, Песталоцци – восстали против обычаев своих современников, но «мы бы не доверили класс ни Руссо, ни Монтеню»⁴.

¹ *Cicurel F., Aguilar J.* Présentation: Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français? // Recherches et applications: Le Français dans le monde. 2014 juillet. № 56. P. 7, 12.

² *Durkheim E.* Education et sociologie. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968. Première édition: 1922. classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html (дата обращения: 15.02.18).

³ *Durkheim E.* Education et sociologie. P. 27.

⁴ Там же..

Оставляя в стороне полемичность этого высказывания, интересно обратиться к его сути – характеру отношений между теорией и практикой. В философском плане эта оппозиция имеет два противоположных, но равностатусных компонента. В то же время в работах об обучении иностранным языкам компоненты получают неравностатусную коннотацию. Расхождение между тем, что предписано в теории, и тем, что происходит в аудитории, имеет вполне очевидную оценку не в пользу практиков.

Недавно под эгидой Международной федерации преподавателей французского языка было проведено исследование аудиторной речи преподавателей, работающих в различных франкоязычных странах, и были обнаружены многочисленные несоответствия этой речи с рекомендуемыми установками¹. Действительно, уже давно формулировки заданий «выучить», «выучить наизусть», «пересказать» и др. считаются нежелательными, но преподаватели – о ужас! – продолжают их употреблять. Обычно в таких случаях пишут о разрыве (*décalage*) и даже о «рве» (*fossé*), за который несут ответственность именно практики, которые якобы не выполняют того, что с точки зрения теории они должны делать. Между тем эти несоответствия закономерны, если принять во внимание «рефлексивную парадигму» (термин Ф.-В. Тошона) преподавателя-практика. Прежде чем претворить теорию в жизнь, практик ее осваивает, интерпретирует и адаптирует в контексте тех представлений, индивидуальных или коллективных, которые сложились у него ранее². Дистанцирование практика от теоретического предписания, таким образом, неизбежно.

Раньше, чем Ф.-В. Тошон, и в другой связи это отметил социолог П. Бурдьё. В работе «Практический смысл» П. Бурдьё разделил коллективные представления, распространенные в образовательной среде, на две группы: *doxa*, с одной стороны, и *habitus*, с другой. «Университетская докса» – это суждения, проявляющиеся в установочном дискурсе: директивах, предписаниях и, можно добавить, планах и отчетах. В этой сфере очерчиваются границы, проводятся классификации, продвигаются инновации, которые воспринимаются как прогрессивные. Габитус ассоциирован с практикой и традиционалистскими предпочтениями, основанными на опыте прошлого, собственном или унаследованном. Габитус допускает отторжение инноваций, сложившихся в поле доксы, может адаптировать их, приспособив к тому, что субъекты считают ценным, и даже свести их на нет³. Таким образом, существует принципиальное различие установок, сформированных в директивных документах и передающихся опосредованно через программы, распоряжения и т. д., и установок, передающихся спонтанным путем как результат непосредственного индивидуального опыта и коллективного опыта группы.

А теперь перейдем к практике и поставим вопрос: почему, несмотря на разнообразие материалов по французскому языку, доступных сейчас российским преподавателям, немалая часть из них использует «старые» учебники и пособия, пусть дополненные и исправленные, но отражающие опыт более раннего периода? Среди них, например, учебник И.Н. Поповой, Ж.А. Казаковой, Г.М. Ковальчук «Французский язык» (21-е изд.: 2016), востребованный в течение многих десяти-

¹ *Cuq J.-P.* Enseigner le français: le livre blanc de la FIPF // Le XIVe Congrès mondial des professeurs de français du 14 au 21 juillet 2016: Programme. Liège; Paris: Cle international, 2016. P. 95.

² *Tochon F.-V.* Pour une formation réflexive dans l'enseignement des langues et des cultures // Pensée enseignante et didactique des langues. Recherches et applications – Le français dans le monde. 2014. № 56. P. 102–117.

³ *Bourdieu P.* Le sens pratique. P.: Minuit, 1979.

летий или даже полувека¹. (Уточним, что все учебные материалы рассматриваются в статье исключительно как объект культурологического анализа, а не с целью критики или рекламы, в которых они не нуждаются.) В аннотации первыми среди достоинств отмечается возраст учебника и неизменность его методологического стержня: «<...> настоящий учебник выдержал 20 изданий и является стабильным учебником для начинающих» (выделено нами. – Т.З.)².

Установки авторов, казалось бы, не вполне соответствуют требованиям сегодняшнего дня: цель обучения аудированию специально не указана (хотя звуковое приложение имеется), коммуникативная, социокультурная и межкультурная компетенции специально не отмечены. В предисловии отмечается как достоинство «наличие большого количества лексических и грамматических упражнений», значительное место переводных упражнений как средства закрепления материала, делается акцент на обучении чтению³. Иными словами, несмотря на модернизацию, которая произошла (в основном в плане деидеологизации текстов), учебник позиционирован как традиционный. Между тем получается, что именно поэтому он и пользуется популярностью, учитывая аргументы, приведенные в аннотации для привлечения читателей.

Стоит задуматься над тем, что является причиной такой привязки к традиции. Так называемый «консерватизм» преподавателей, среди которых есть люди разных поколений? Высокое качество материалов? Или же своего рода защитная реакция, стремление избежать скачкообразного перехода и обеспечить связь между прошлым и настоящим, спокойную эволюцию приемов и содержания учебников, плавно и частично изменяющихся при каждом переиздании?

По аналогии с опросами, направленными на изучение культурной памяти, мы провели анкетирование среди 20 преподавателей 33–43 лет, которые работают или работали на разных факультетах МГУ имени М.В. Ломоносова. Первым был поставлен вопрос: «Оцените преподавание иностранного языка раньше и сейчас и обоснуйте Вашу точку зрения». Граница «раньше / сейчас» не обозначалась, ее произвольно устанавливали сами анкетированные, как это обычно и происходит в меморатах. Оказалось, что «раньше» ассоциировалось со временем, когда информанты сами учились и изучали иностранный язык – в данном случае это конец 1980-х – 1990-е гг. Однозначных ответов, разумеется, не было. Как специалисты, респонденты старались быть объективными и профессионально отвечали, что однозначно оценить методы невозможно, они варьируются в зависимости от целей и задач обучения, состава аудитории и т. д. Тем ценнее проявления личных приоритетов, приоткрывающие завесу лингвистической идеологии преподавателей.

Что же обнаруживается за этой завесой? В части ответов засвидетельствованы отрицательные коннотации, относящиеся к периоду «раньше»: «муштровали», «тренировали», «учебники – грусть-тоска», «грамматики – чуть ли не послевоенные». В другой части акценты были иными: в прежней «основательности» видели «разумное тоже», в современных методах – «творческий кавардак», в котором «трудно учиться». Таким образом, «опыт-сейчас» не во всех случаях квалифицировался как преимущественно прогрессивный, «опыт-раньше» – как негативный.

Между тем установочный дискурс более прямолинеен – в нем явно доминирует комплекс мнений, основанных на идее прогресса, стадийности и категоризации

¹ Попова И.Н., Казакова Ж.А., Ковальчук Г.М. Французский язык. 21-е изд. М.: Нестор-Академия, 2016.

² Попова И.Н., Казакова Ж.А., Ковальчук Г.М. Французский язык. 21-е изд. С. 2.

³ Там же.

(«университетская *doxa*» по П. Бурдьё). Ярким примером этого является Европейская шкала языков. Как следует из самого документа, он «предоставляет пользователям инвентарь параметров, категорий, критериев и показателей (пять обозначений классификаций! – Т.Ю.), <...> он может также дать пользователям возможность более широкого выбора параметров (уже иных. – Т.Ю.) и способствовать критическому рассмотрению традиционных теорий, в рамках которых они действуют и которые с этой точки зрения ими ранее не рассматривались»¹. С момента появления этого документа не затихают споры о том, насколько универсальным может считаться его «инвентарь» и в какой степени он может и должен быть адаптирован в условиях разных стран, однако стадийная концепция этого документа в принципе не пересматривается. В российских программах по иностранным языкам также очевидна установка на обновление и исключение «несовременных» тенденций. Составители программ, среди которых и автор этих строк, следуют рекомендации не включать в список литературы учебники и пособия старше 5 лет.

В чем секрет этой стадийной логики? Отчасти его можно объяснить отношением к идеалу, который меняется в каждую историческую эпоху. По мнению того же Дюркгейма, именно «этот идеал <...> и является целью обучения»². Во всяком случае, актуальный идеал обозначается наиболее четко и структурированно именно в установочных документах. Что, как не этот идеал, отражают компетенции, которые мы прописываем в наших программах? Знать, уметь, владеть, не будем углубляться в этот перечень, который составители программ знают очень хорошо. Между тем установки, проявляющиеся в спонтанной речи преподавателей, более многоплановы.

В нашей анкете были и другие вопросы, среди них: «Что главное в уроке?» В одной части ответов отражен образ ожидаемого идеального учащегося современной формации и определенного этапа обучения. Он должен выполнять действия повседневного – практического – характера: «Что главное в уроке? На начальных этапах это, наверное, прогнать как можно больше жизненных повседневных ситуаций». Просматривается образ идеального учителя и идеального урока: «хорошая подготовка» и «четко выстроенный урок», «актуальные оригинальные материалы», разные опоры, разные виды групповой и индивидуальной работы, «дублированный урок» онлайн (в домашнем задании, что отправляю на почту, дублирую все, что изучали со ссылками на объяснения, упражнениями, примерами и т. д.).»

В другой части ответов (заметим, бóльшей) раскрываются неформализованные и неструктурированные – вневременные ценности. Что главное в уроке? – помочь, снять неуверенность, устранить возможные недоразумения / «непонятки» – только так можно «научить учиться». Просвечивает универсальная гуманистическая сверхзадача – обеспечить когезию общения, связать преподавателя и ученика, ученика и группу, ученика и общество, независимо от портфеля компетенций, которым необходимо обучить. Установка на контакт безусловно лидирует: «Что главное в уроке? Установить и удержать контакт с группой и внутри группы». Эта установка связана с чувством гармонии и равенства: важен «психологический климат: доброжелательная атмосфера, приподнятое настроение, отсутствие напряжения, моя доступность (возможность мне написать, позвонить, спросить)», «пытаюсь минимизировать свою речь и быть больше координатором».

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Unité des politiques linguistiques, s.a. P. 21. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (дата обращения: 15.02.18).

² Durkheim E. Education et sociologie. P. 9.

Таким образом, параллельно с прогрессистскими ценностями доксы, структурированными в директивах и отражающими отношение к преподаванию как к науке, в спонтанной речи преподавателя сквозит габитус, отражаются ценности преподавания как искусства, когда удовольствие от единения испытывают не только ученики, но и сам преподаватель: «Мне вот честно интересно с ними. Я просто излучаю, наверное, сильнейшее сияние, когда они поняли, впитали и выдают мне МОЁ» (выделено информантом. – Т.З.). Ответы свидетельствуют о предпочтении живого общения и о ценности свободного творчества. Идея креатива превалирует над формализацией профессии, казалось бы, уже поглотившей наше сообщество. «Что привлекает в профессии? Что отталкивает? – Привлекает общение со студентами, возможность что-то открыть новое и видеть реакцию, достаточная доля креатива; интеллигентный коллектив. Отталкивает административная отчетность (запутанная, отнимает много времени)»; «Привлекает возможность интеллектуального и духовного роста, общение с интересными, талантливыми людьми; отталкивает немотивированность отдельных студентов, положение преподаваемого языка как “малого”, вторичного по значимости по сравнению с английским».

И здесь возникает новый аспект: ценность языка в коллективных представлениях определенной эпохи. Как видно из приведенного контекста, вытеснение одного из языков (в данном случае, французского) квалифицируется в речи информанта как потеря и угроза его (ее) идентичности. Иное дело – установочные документы. Именно в них отражается и формируется иерархия языков по принципу соответствия или несоответствия актуальному идеалу. Так, директивы 1920-х гг. отчетливо свидетельствуют о противопоставлении старых («отсталых») и новых («современных») подходов и об изменении в иерархии иностранных языков в пользу немецкого и английского. Вот отрывок из статьи Н.К. Крупской «О преподавании иностранных языков» (1923 г.), сформировавшей /отразившей «лингвистическую идеологию» постреволюционного времени: «надо изучать языки передовых наций <...>, языки, на которых имеется наиболее богатая научная и социалистическая литература. Такими языками являются английский и немецкий и отчасти французский»¹. Как видно из цитаты, французский язык занимает в языковой триаде последнее место. Можно привести многие примеры из работ других авторов того времени, подтверждающие маргинализацию французского языка и девальвацию его культурной значимости как символа старого мира.

«Реабилитация» французского языка обозначилась в середине 1840-х гг., в атмосфере союзнических отношений с Францией. Схема веж была отражена, в частности, в работах К.А. Ганшиной, с именем которой связано открытие кафедры французского языка на филологическом факультете МГУ в 1942 г. Программная книга К.А. Ганшиной «Методика преподавания французского языка: пособие для учителей средней школы» (1946) имеет значение для раскрытия нашей темы. К.А. Ганшина не отвергает прошлое французского языка в России, а опирается на него для обоснования значимости языка в современную ей эпоху. Дворянский мир уже не ассоциируется с образом врага, а, напротив, становится союзником и даже козырем в борьбе за место французского языка в образовательном пространстве. Вместо разрыва предлагается связь прошлого и настоящего. Казалось бы, для установочного документа и директивной доксы это нетипично, но нетипично только на первый взгляд.

¹ Крупская Н.К. О преподавании иностранных языков (1923) // Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика. 1979. С. 207.

Сфера использования французского языка в прошлом – дворянский мир – в тексте К.А. Ганшиной расширялась. В работе говорится не о дворянском обществе, а о «просвещенном» обществе или просто «обществе»: «в обществе знание <...> (французского языка. – Т.З.) считается необходимой составной частью образования каждого»¹. Определения «светское», «дворянское» в тексте часто опускаются, используется историческое настоящее, и тезис имплицитно переносится в советское время с его принципом всеобщего образования. В подсознании формируется убеждение, что каждый гражданин, претендующий на роль образованного человека, должен приобщиться к традиции. Таким образом, знание французского языка, не вполне прагматически значимого даже в тот период, превращалось в маркер пропагандируемого идеала – гармоничного человека, который должен был овладеть культурным достоянием прошлых эпох. «Кроме <...> соображений о практической целесообразности, которые являются часто решающими и наиболее убедительными в момент выбора языка, – пишет К.А. Ганшина, – есть вопросы политического, художественного, эстетического воспитания <...>. Как носитель культурных ценностей этого порядка, французский язык должен быть безусловно поставлен (в ряд школьных дисциплин. – Т.З.) наряду с другими»². Очень современно звучит. К этому, правда, прилагалась и вполне реальная квота для школ с французским языком – 20% из общего числа школ.

Идеал, отраженный в современных установочных документах, изменился, но системное различие спонтанных и директивных установок сохранилось. Преподаватели французского языка хорошо знают, какая тема является главной в их неофициальном дискурсе: сокращение доли французского языка, групп и даже кафедр, тревога за судьбу французского языка в России и за свою личную судьбу.

В жанре директивной речи расставляются иные акценты, свидетельствующие о решительном абстрагировании от ностальгических эмоций и, отчасти, культурной преемственности – мы вступаем в поле доксы с ее ярко выраженной стадильностью и стремлением не отстать от идеалов современности. Современности, которая связана с лидерством английского языка. В директивных текстах уже ничто не удивляет: удаление из планов многих вузов всех языков, кроме английского, призывы к тому, чтобы преподаватели читали лекции на иностранном языке (ед. ч.), программная задача обучить написанию статей и аудированию лекций на иностранном языке (ед. ч.) и т. д. Здесь неоспоримо все, кроме единственного числа – «иностраный язык». Это единственное число все портит: оно воспроизводит и узаконивает языковое неравенство в нашем обществе и нашем образовании.

В заключение можно сказать, что идентичность преподавателей французского языка имеет множественный характер и отражает неоднородные ценности и биполярные установки: индивидуальные и коллективные, прогрессистские или традиционалистские, актуальные и вневременные. Идеи прогрессивной стадильности, а в некоторых случаях, и разрыва, особенно очевидны в директивном установочном дискурсе («университетская *doxa*») и политических решениях в области языка, т. е. в сфере языковой политики. Традиционный опыт – коллективный или индивидуальный (*habitus*) – отражается в спонтанной речи, он не вписывается в стадильную перспективу и в большей степени сохраняет память о вневременных

¹ Ганшина К.А. Методика преподавания французского языка: Пособие для учителей средней школы. М.; Л.: Учпедгиз, 1946. С. 5.

² Ганшина К.А. Методика преподавания французского языка. С. 26.

ценностях, способствуя, таким образом, более плавному переходу от прошлого к настоящему.

Расхождение этих векторов имеет закономерный системный характер, оно оказывает влияние на множественный выбор учебников, методов и приемов обучения французскому языку и, в конечном счете, определяет мысль, слово и действие преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

Ганишина К.А. Методика преподавания французского языка: пособие для учителей средней школы. Москва-Ленинград: Учпедгиз, 1946. 259 с.

Крупская Н.К. О преподавании иностранных языков (1923) // Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1979. С. 206–209.

Попова И.Н., Казакова Ж.А., Ковальчук Г.М. Французский язык. 21-е изд., испр. М.: Нестор-Академия, 2016. 575 с.

Bourdieu P. Le sens pratique. P.: Minuit, 1979. 475 p.

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Unité des politiques linguistiques. s.a. P. 21. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (дата обращения: 15.02.18).

Cicurel F., Aguilar J. Présentation: Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français? // Recherches et applications: Le Français dans le monde. 2014 juillet. № 56. P. 7–13.

Cuq J.-P. Enseigner le français: le livre blanc de la FIPF // Le XIVe Congrès mondial des professeurs de français du 14 au 21 juillet 2016: Programme. Liège; Paris: Cle international, 2016. P. 95.

Durkheim E. Education et sociologie. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968. Première édition: 1922. classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html (дата обращения: 15.02.18)

Moore D., Py B. Introduction: Discours sur les langues et les représentations sociales // Précis sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme / Dir. de G. Zarate et al. Paris: Editions des archives contemporaines, 2008. P. 271–279.

Tochon F.-V. Pour une formation réflexive dans l'enseignement des langues et des cultures // Pensée enseignante et didactique des langues. Recherches et applications – Le français dans le monde. 2014. № 56. P. 102–117.

REFERENCES

Ganshina K.A. (1946) Methodology of Teaching the French Language: Tutorial for Teachers of Secondary School. Moscow; Leningrad. Uchpedgiz Publ. 259 p. (In Russ.)

Krupskaya N.K. (1978) About the Teaching of Foreign Languages. In: Krupskaya N.K. Pedagogical Essays: In 6 vols. Vol. 2. Moscow. Pedagogika Publ. 1979, pp. 206–209. (In Russ.)

Popova I.N., Kazakova Zh.A., Koval'chuk G.M. (2016) French Language. 21st ed., rev. Moscow. Nestor-Akademiya Publ. 575 p. (In Russ.)

Bourdieu P. (1979) Le sens pratique. [The Logic of Practice]. Paris. Minuit. 475 p. (In French)

Cicurel F., Aguilar J. Présentation: Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français? [Presentation: What Place for the Thought of Teachers in the Field of Teaching French?]. *Recherches et applications – Le Français dans le monde [Research and application – French in the World]*, 2014. No 56, pp. 7–13. (In French)

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Unité des politiques linguistiques. s.a. P. 21. [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg. Unit of language policies]. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (data accessed: 15.02.18). (In French)

Cuq J.-P. Enseigner le français: Le Livre blanc de la FIPF [Teaching French: The White Paper of the FIPF]. En: Le XIVe Congrès mondial des professeurs de français du 14 au 21 juillet 2016: Programme. Liège; Paris: Cle international. 2016, p. 95. (In French).

Durkheim E. (1968) Education et sociologie [Education and Sociology]. Paris. Les Presses universitaires de France. Première édition: 1922. classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html (data accessed: 15.02.18). (In French).

Moore D., Py B. Introduction: Discours sur les langues et les représentations sociales. [Introduction: Discourse about the Languages and the Social Representations. Review on the Plurilingualism and the Pluriculturalism]. In: G. Zarate (ed.) et al. Précis sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Paris. Editions des archives contemporaines. 2008, pp. 271–279. (In French).

Tochon F.-V. Pour une formation réflexive dans l'enseignement des langues et des cultures [For Reflective Training in the Teaching of Languages and Cultures]. *Pensée enseignante et didactique des langues. Recherches et applications – Le français dans le monde [Teaching and Didactic Reflection about Languages. Research and Application – French in the World]*. 2014. No 56, pp. 102–117. (In French).

Сведения об авторе:

Татьяна Юрьевна Загрязкина,
доктор филол. наук
профессор
факультет иностранных языков и
регионоведения
МГУ имени М.В. Ломоносова

Tatiana Yu. Zagryazkina,
Doctor of Philology
Professor
Faculty of Foreign Languages and Area Studies
Lomonosov Moscow State University
tatiana_zagr@mail.ru