

DOI: 10.18287/2542-0445-2020-26-3-101-107
УДК 81'42(811.111)

Дата: поступления статьи / Submitted: 18.06.2020
после рецензирования / Revised: 25.07.2020
принятия статьи / Accepted: 28.08.2020



Научная статья / Scientific article

О.А. Кострова

Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Российская Федерация
E-mail: Olga_Kostrova@mail.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2044-6048>

Рефлексивный дискурс в проектной деятельности: по итогам межкультурного проекта «Рильке и Россия»

Аннотация: Межкультурный проект осуществлялся совместно кафедрой немецкого языка СГСПУ и коллегами из педагогического института Людвигсбурга (ФРГ). Реализовался проект в двух направлениях: как компактный семинар для немецких и русских студентов и как курс повышения квалификации для учителей немецкого языка Самары. Новизна статьи заключается в когнитивно-прагматическом анализе рефлексивного дискурса в межкультурной проектной деятельности. Рассматриваются два вида рефлексивного дискурса: проспективно-установочный и ретроспективно-оценочный. Разрабатывается понятие ролевого субъекта в межкультурном дискурсе. Основное внимание уделяется критериям, отличающим анализ дискурса от анализа текста, а именно, категориям субъекта и его ролевого статуса, соотносительности дискурсивных фрагментов друг с другом, а также концептуальным доминантам последних. Концептуальные доминанты определяются по частотности их репрезентантов. Устанавливаются языковые средства выражения рефлексии русскими и немецкими ролевыми субъектами. Оценочные суждения сравниваются в межкультурном плане. Материалом исследования послужили рукописные записи устных проспективных и частично ретроспективных высказываний ролевых субъектов (модераторов и обучаемых) и 28 письменных рефлексивных текстов студентов и учителей. Результаты исследования систематизируют особенности рефлексивного дискурса в межкультурной проектной деятельности: направленность как на собственную деятельность, так и на деятельность обучаемых; расширение рефлексивной сферы обучаемых, формирующих ожидания реципиентов к восприятию готовых проектных продуктов; имплицитно ретроспективный характер проспективных фрагментов, обобщающих предварительный этап работы над проектом; возможность письменной фиксации оценочной рефлексии и межкультурного сопоставления содержания и языкового оформления дискурсивных фрагментов; доминантные концепты в оценке ролевыми субъектами участия в межкультурном проекте.

Ключевые слова: виды рефлексивного дискурса, межкультурный проект, концепт, радиопьеса, ролевой субъект.

Цитирование. Кострова О.А. Рефлексивный дискурс в проектной деятельности: по итогам межкультурного проекта «Рильке и Россия» // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2020. Т. 26, № 3. С. 101–107. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2020-26-3-101-107>.

Информация о конфликте интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

O.A. Kostrova

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russian Federation
E-mail: Olga_Kostrova@mail.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2044-6048>

Reflexive discourse of project activities: after intercultural project «Rilke and Russia»

Abstract: The intercultural project was executed by the German department of Samara State University of Social Sciences and Education together with colleges from the Ludwigsburg Pedagogical Institute (Germany). We have realized the Project in two directions: as a compact seminar for German and Russian students and as professional development for Russian teachers of German. In the paper I analyze a new research subject: the arts of reflective discourse during activities in foreign language. I observe two arts of reflective discourse: one of them is setting perspective and another one gives reflectional estimate. I develop the conception of role subject in the intercultural discourse. The main consideration is given to criterions that distinguish discourse analyze from text analyze, that are categories of subject and its role status and relationship between discourse formations. In discourse formations I find out conceptual dominants that I determine by the frequency of their representants. I also find out language expressional reflecting means by Russian and German role subjects and compare estimating utterances from the viewpoint of intercultural differences. As research material I use hand made notes of oral utterances done by role subjects (moderators and learners) to set perspective or to give reflectional estimate as well as 28 written reflectional texts of students and teachers. The findings of my research show distinctive features of reflectional discourse in intercultural project activities: their direction to own activities and to activities of learners; broadening of learner's activities who form recipient's expectations in perception of project products; implicit retrospective character of prospective discourse formations that summarize preliminary work concerning the project; the possibility of written hold of estimated opinions and of comparison of their content and language appearance in discourse formations; dominant estimating concepts of intercultural project by role subjects.

Key words: arts of reflective discourse, intercultural project, concept, radio play, role subject.

Citation. Kostrova O.A. Reflexive discourse of project activities: after intercultural project «Rilke and Russia». *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2020, vol. 26, no. 3, pp. 101–107. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2020-26-3-101-107>. (In Russ.)

Information on the conflict of interests: author declares no conflict of interest.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

© **Ольга Андреевна Кострова** – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры немецкого языка, Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Российская Федерация, г. Самара, ул. Максима Горького, 65/67.

© **Olga A. Kostrova** – Doctor of Philological Sciences, professor, professor of the Department of German Language, Samara State University of Social Sciences and Education, 65/67, Maxim Gorky Street, Samara, 443099, Russian Federation.

К постановке проблемы

Дискурсология в отличие от лингвистики текста только начинает формироваться как самостоятельная ветвь прагмалингвистических исследований (ср. [Кострова 2009, с. 348–355]). В отечественной лингвистике анализ дискурса проводится либо с социолингвистических позиций, либо дискурс рассматривается как совокупность письменных текстов. В первом случае выделяются типы дискурса в соответствии с его использованием в определенных коммуникативных ситуациях, например институциональный, бытовой, политический, религиозный, педагогический дискурс [Карасик 2002, с. 299–345]. Во втором случае анализ письменных текстов проводится, как правило, по критериям лингвистики текста, а дискурс определяется на основе тематической общности или жанровой принадлежности; ср. такие формулировки, как «дискурс о войне» или «поэтический дискурс». Основное внимание уделяется при этом ретроспективному дискурсу (Бондарева 2019).

Понятие «рефлексивный дискурс» сформировалось первоначально в философии и психологии; в этих науках выявлялась связь рефлексии с мышлением и сознанием. Ввиду несомненной значимости этой связи для педагогики рефлексивный дискурс стал рассматриваться как *педагогический феномен*, играющий важную роль в образовательном процессе [Бизяева 2004; Ткач 2007]. Сравнительно недавно этот вид дискурса попал в поле зрения лингвистов. Он рассматривается на материале художественных произведений (Морозкина 2005), что сближает его с дискурсом воспоминания [Нюбина 2000]. Лингводидактический дискурс рассматривался в отечественной лингвистике в общем плане с позиций семиотики [Олянич, Копылова 2015]. Опыт исследования рефлексивного дискурса в преподавании иностранных языков чрезвычайно ограничен и распространяется на работу с рефлексивными суждениями, возникающими или формирующимися при чтении художественных произведений [Уман, Кудинова 2011]. При этом рефлексивно осмысливаются «чужие» тексты, а рефлексия имеет ретроспективный характер.

В педагогической деятельности рефлексия реализуется в виде дуги, исходящей из установок преподавателя, нацеливающего на ожидаемый результат, и анализ этого результата, осуществляемый как педагогом, так и обучаемыми (ср. [Бизяева 2004, с. 60]). В этом случае рефлексивный дискурс педагога расчленяется на два вида: проспективно-установочный и ретроспективно-оценочный. Рефлексии обучаемых направлены ретроспективно. Проектная деятельность – специфическая раз-

новидность педагогического процесса, в котором обучаемым представляется значительно больше самостоятельности. Анализ рефлексии в проектной деятельности практически отсутствует.

Целью статьи является анализ рефлексивного дискурса на немецком языке, реализуемого в международном проекте. В качестве материала анализа используется межкультурный проект «Рильке и Россия». Основное внимание уделяется критериям, отличающим анализ дискурса от анализа текста, а именно – видам дискурса, категориям *субъекта* и его *ролевого статуса*, *соотнесенности дискурсивных фрагментов друг с другом* [Кострова 2009], а также концептуальным доминантам в этих фрагментах.

Проект осуществлялся в марте 2019 года совместно кафедрой немецкого языка СГСПУ и коллегами из педагогического института Людвигсбурга (ФРГ). В качестве языка общения использовался немецкий язык. Проект реализовался в двух направлениях: как семинар для русско-немецкой студенческой группы и как «Зимняя академия» – курс повышения квалификации – для учителей немецкого языка. Материалом исследования послужили рукописные записи устных рефлексивных высказываний руководителей проекта д-ра Михаэля Ганса и д-ра Керстин Метц, представлявших ролевой субъект модератора; рукописные записи рефлексивных высказываний студентов и учителей и 28 их письменных текстов ретроспективного анализа, в которых представлен ролевой субъект обучаемых.

Структура проекта и ее отражение в рефлексивной дискурсологии

Программа семинара для студентов и курсов повышения квалификации учителей совпала лишь в части, касающейся знакомства с биографией Рильке, его перепиской с русской художественной интеллигенцией, его путешествием в Россию и интерпретацией его стихов на основе специально подготовленной к проекту книги (Rilke und Russland 2019). После ознакомительной фазы работа проходила в различных направлениях.

Студенты получали задание интегративного характера. Реализованные на этом этапе дискурсивные фрагменты составили проспективную часть рефлексивного дискурса, моделирующую процесс продвижения дискурса к его участникам. Студенты-участники должны были самостоятельно подготовить радиопьесы на тему «Рильке и Самара». В качестве мотивации использовался факт посещения Рильке Самары в начале XX века во время его путешествия по Волге из Саратова до Нижнего Новгорода, засвидетельствованный

в открытке, в которой сам Рильке сообщает об этом. Открытка обнаружена д-ром Гансом в литературном архиве города Марбаха. Студенты были разбиты на три группы, включавшие по два немецких и три русских участника. Для немецких студентов тем самым представлялась дополнительная мотивирующая возможность познакомиться с современной Самарой. Русские студенты, выступая в роли экскурсоводов, развивали языковые способности в общении с носителями немецкого языка. В установочных дискурсивных фрагментах руководители проекта нацеливали участников на креативную работу в малых группах, в которых должен был составляться сценарий радиопьесы, включающий подбор музыки и шумового сопровождения, разбиение на отдельные фрагменты и их монтаж. Конечный результат планировался в виде презентации радиопьес в заключительный день проекта в присутствии учителей – участников «Зимней академии».

Перспективная дискурсивная формация, рефлексивная работа с учителями немецкого языка, включала мотивировку темами, актуальными для подготовки школьников к единому государственному экзамену. Одно из заданий экзамена включало описание картины. Этот аспект прорабатывался на материале картины Л.О. Пастернака «Вести с Родины», которая служила своеобразным мостиком к межкультурной проблематике проекта в целом и одновременно обеспечивала возможность усвоения методических приемов работы с видеонаглядностью и необходимыми лексическими клише. Еще одна тема, подготовленная для «Зимней академии» д-ром Керстин Метц, специалистом в области дидактики, охватывала теоретические аспекты формулировки заданий и практически применялась на материале заданий к интерпретации стихотворений Рильке. Таким образом, студенты и учителя работали с частично пересекающимся материалом, послужившим предметом их рефлексивной деятельности.

Особенности видов рефлексивного дискурса в проекте

В образовательном процессе рефлексивный дискурс является составной частью профессионально-педагогического дискурса, что определяет такое его свойство, как *подконтрольность* [Ткач 2007, с. 171]. Подконтрольность осуществлялась ролевым субъектом – модераторами, которые выстраивали рефлексивную дугу, соотнося установочную деятельность с ожидаемыми результатами (см. выше). *Установочные перспективные фрагменты* выстраивались модератором в виде интенциональной сети, которая охватывала и студентов, и учителей (ср. [Данилова 2019, с. 136]). Интенциональная сеть описываемого проекта включала три направления: одно из них предполагало обсуждение содержания и интерпретацию стихов Рильке с акцентом на их воздействующий потенциал; другое настраивало аудиторию

на активное слушание на заключительном этапе совместного заседания учителей и студентов в процессе обсуждения готовых продуктов – радиопьес, подготовленных межкультурными группами студентов; третье нацеливало студентов, подготовивших радиопьесы, с одной стороны, предварить презентацию радиопьесы перспективной рефлексией, а с другой стороны, критически оценить результаты своей работы, проанализировав процесс подготовки, отметив удавшиеся моменты, недостатки и сформулировав пожелания. Таким образом расширялась самостоятельность обучаемых, получавших доступ к перспективной рефлексии.

В промежуточном звене при интерпретации стихотворений Рильке рефлексивные фрагменты имели спонтанный характер в соответствии с установкой на передачу первого впечатления от стиха и возможностей его связи с разными жизненными ситуациями. Ведущий преподаватель рефлексировал спонтанные высказывания, выделяя самые удачные, на его взгляд. Например, после прочтения стихотворения *Das Lied des Trinkers* 'Песня алкоголика' (Rilke und Russland 2019, S. 160) возник вопрос, почему в названии присутствует слово «песня», что, в свою очередь, дало повод рассуждениям о песенном жанре и навело мысли о похожих песнях в русской и иных культурах, об авторах, боровшихся со сходными проблемами; прозвучали имена Есенина и Бодлера (Записи устных рефлексивных высказываний руководителя проекта и обучаемых). В задачу модератора входило направление ассоциаций в сторону концептуализации содержания стихотворения, выявления концепта из разносторонних связей, образующих ассоциативную сеть.

Концепты устных высказываний реконструировались нами, исходя из интенциональной сети, которая охватывала и студентов, и учителей. Интенциональная сеть, формируемая модератором, настраивала студентов на создание оригинальных радиопьес, отражающих разные аспекты пребывания Рильке в Самаре, а также на рефлексии своей деятельности в этом направлении. Студенты, следуя установке на перспективную рефлексии, перед демонстрацией радиопьесы эксплицировали свои цели, настраивая на ее восприятие. Для первой группы важным оказался концепт ЯЗЫК. В радиопьесе этой группы концепт присутствовал в цитировании аутентичных текстов, отражавших немецкий язык начала XX века, на котором говорил Рильке, в эпизодах из детства Рильке, передававших характерные диалоги его родителей, отделяемых от основного текста музыкальными вставками. Шумовые вкрапления воспроизводили звуки плещущейся воды и порывы ветра. Аутентичность современности передавалась включением мелодии песни о «прекрасном далёко», с помощью которой русским участникам проекта имплицировались ассоциации о связи времен. В радиопьесе второй группы анонсировался концепт ПУТЕШЕСТВИЕ ВО ВРЕМЕНИ, который актуализи-

ровался через впечатления Рильке, очутившегося волей авторов в нашем времени, узнаваемые сцены и понятия современной жизни, которые поражали Рильке. Ролевой субъект – студенты – придумывали тексты, оформляя их в стиле эпохи Рильке, стилистически приближая к аутентичным. Наконец, третья группа нацеливала на восприятие концепта КОНФЛИКТ КУЛЬТУР через включение типичных русских выражений и ситуаций 90-х годов, наводивших ужас на Рильке и его спутницу, которые (волей ролевого субъекта) прогуливались по самарскому парку. Аутентичный гудок парохода отмечал их прибытие в Самару и провожал их из нашего города. В этом сюжете аутентичность перемежалась с фантазийным юмором в детективном духе.

Интенциональная сеть модератора, обращенная к учителям, настраивала их на *ретроспективную рефлексию* как результат активного слушания. Слушая готовые студенческие продукты, ролевой субъект – учителя – осознавали всю необычность и сложность задания и выражали это в концепте НОВОГО ОПЫТА, который они хотели бы применить в своей практической деятельности в школе.

Студенты в рамках интенционального фрагмента, настраивавшего их на рефлексию своей деятельности, анализировали продуктивность совместной работы в межкультурных группах, поясняя, каким образом они распределяли роли в радиопьесах, какие трудности они преодолевали в межкультурном общении. Трудности объяснялись многоуровневым характером организации когнитивных систем дискурсивных личностей, которые различались по возрасту, культурному уровню, среде обитания, уровню владения языком общения (ср. [Болдырев, Григорьева 2018, с. 18]).

В ретроспективном рефлексивном дискурсе ведущего субъекта доминировал концепт КОМПЕТЕНЦИЙ, реализованных студентами при подготовке радиопьес. Компетентностный спектр охватывал умение работать в межкультурной группе; умение анализировать информационные тексты на языке оригинала и отобрать подходящие отрывки; умение составить оригинальный сценарий радиопьесы, выбрать место и время его развертывания; способность дополнить готовые отрывки собственными текстами с учетом распределенных ролей, хронотопа сценария и особенностей немецкого языка начала XX века; навык поиска недостающей информации в Интернете; умение использовать краеведческий материал и местный колорит; умение работать с техническими средствами и специальными компьютерными программами (Записи устных рефлексивных высказываний модераторов проекта).

Концептуальные доминанты обучаемых в письменных фрагментах

Доминантные концепты письменного дискурса определялись методом когнитивно-семанти-

ческого анализа тематически и ассоциативно связанных групп слов и словосочетаний, образующих *ассоциативно-смысловое поле*, из которого выбирались наиболее частотные единицы, представленные в большинстве или в нескольких рефлексивных текстах. Эти единицы рассматривались в качестве *репрезентантов концепта* (Болотнова 2009, с. 78–81). Концепты в письменных текстах номинировались на немецком языке, поскольку их русский перевод не всегда передавал семантико-стилистические особенности, свойственные им в немецком контексте. Ассоциативные связи проверялись нами по одноязычным словарям и словарям синонимов. Реконструированные концепты не программировались ведущим, рефлексивные тексты были анонимными, маркировались только пометами «студент» или «преподаватель», что соответствовало категории «ролевой субъект».

В ретроспективном дискурсе студентов выявлены следующие доминантные концепты. Оценочный концепт присутствует в тематической группе с семантикой высокой оценки. В эту группу входят прилагательные *toll, super*; их синонимы *cool, wunderschön, sehr schön*, ассоциативно связанные с ними словосочетания *sehr interessant, nicht langweilig*. Прилагательное *toll* сопровождается в словаре под редакцией Варига пометами *fig. 'фиг.', umg. 'раз.'* Прилагательное *super* имеет помету *'раз.'*; оба прилагательных интерпретируются как *großartig, herrlich* 'великолепный' (Wahrig 1989, S. 1282, 1253). К прилагательному *interessant* в словаре приводятся синонимы с позитивной семантикой *anregend* 'интересный, увлекательный', *stimulierend, unterhaltsam* 'занимательный, интересный'; *nicht langweilig* интерпретируется, в свою очередь, как *interessant* (Görner, Kempcke 1975, S. 56, 367). Оба словосочетания семантически представляют один из аспектов более широкой семантики 'великолепный'. В рефлексивных текстах частотно доминирует прилагательное *toll*, которое на этом основании рассматривается как репрезентант концепта ВЕЛИКОЛЕПНЫЙ/ВЕЛИКОЛЕПНО. Ср:

(1) *Ich finde es toll, dass es eine Partnerschaft zwischen Samara und Ludwigsburg gibt.*

(2) *Sehr schöne Eindrücke und Erfahrungen konnten hier in Russland in Samara gesammelt werden.*

Аналогично определялся репрезентант эмоционального концепта УДОВОЛЬСТВИЕ, представленного в лексико-семантической группе существительными *Spaß/Freude*, интерпретируемыми в словаре синонимов через лексику *Vergnügen* 'удовольствие' (Görner, Kempcke 1975, S. 247, 503), прилагательным *froh* 'радостный', глаголом *sich freuen* 'радоваться'. По частотности доминирует *Spaß*. Ср.:

(3) *Die Arbeit und der Umgang mit den Dozenten war sehr entspannt und hat viel Spaß gemacht!*

(4) *Wir sind sehr froh, Zusammenarbeit zu machen.*

Практически во всех рефлексивных отзывах студентов присутствует концепт БЛАГОДАРНОСТЬ, который репрезентируется лексемами *Danke* 'спасибо' и *sich bedanken* 'благодарить'. Ср.:

(5) *Danke. Danke für alles.*

(6) *Auf jeden Fall würde ich mich gerne bei Herrn Gans und Frau Metz bedanken, dass sie uns so eine schöne Möglichkeit gegeben haben, die fremde Kultur anzufassen und natürlich neue Kontakte zu knüpfen.*

(7) *Deshalb DANKE für diese tolle und lehrreiche Woche!*

Концепт КОНТАКТ представлен лексемами *Kontakt*, *Partnerschaft* 'партнерство', *Umgang* 'общение', *gemeinsam* 'совместно', *Muttersprachler* 'носитель родного языка', *Freundschaft* 'дружба', *Austauschphasen* 'фазы обмена', словосочетаниями *sich kennen lernen* 'знакомиться', *in j-s Herz schließen* 'заключить в сердце'. Частотно доминирует существительное *Kontakt*. Близкий концепт СОВМЕСТНАЯ РАБОТА репрезентируют композит *Zusammenarbeit* и словосочетание *ein Projekt gemeinsam entwickeln*; частотно доминирует существительное *Zusammenarbeit*, ср.:

(8) *Auch haben wir jetzt viele gemeinsame Erinnerungen, Videos und Fotos*

(9) *Neue Erfahrungen gesammelt und Freundschaften konnten geschlossen werden.*

(10) *Doch war es natürlich nicht nur mit der deutschen Gruppe toll, sondern auch mit den russischen Studis, welche ich in dieser Woche [...] in mein Herz geschlossen habe.*

(11) *Sehr schön war auch, dass alle gemeinsam mit den Materialien ein Projekt entwickeln konnten, bei dem man sich hat besser kennen lernen können.*

В студенческих рефлексиях отчетливо выявляется и концепт ОПЫТ, репрезентируемый лексемами *Erfahrungen* 'опыт', *Eindrücke* 'впечатления', *Experiment* 'эксперимент', *lehrreich* 'поучительный', *neu* 'новый', *bereichern* 'обогащать', *fremde Kultur anfassen* 'прикоснуться к чужой культуре', *viel Neues erfahren* 'узнать много нового', *die Gastfreundschaft der Russen* 'гостеприимство русских', *Einblicke in die russische Kultur bzw. Mentalität* 'знакомство с русской культурой и менталитетом'. Доминирует репрезентант, выраженный существительным *Erfahrungen*. Ср.:

(12) *Diese Exkursion war reich an neuen positiven Erfahrungen, die mich persönlich sehr bereichert haben.*

(13) *Die Zusammenarbeit mit ihnen hat mir sehr viel Freude bereitet und mir Einblicke in die russische Kultur bzw. Mentalität gegeben.*

Из студенческих отзывов вычитывается *общая интенция*: благодарность за новый опыт, в который составной частью входит приобретение новых контактов и дружеских связей, совместная работа в межкультурных группах, чувство удовлетворения и даже радости, сопровождающее работу на семинаре и самостоятельную работу в малых

межкультурных группах. Осознание приобретенного опыта и неотделимого от этого чувства благодарности, несомненно, свидетельствует о переходе на новую ступеньку духовного развития, зафиксированную ретроспективно в рефлексивном дискурсе.

Сравнительный анализ оценочных суждений в межкультурном плане

Межкультурное сопоставление письменных рефлексивных дискурсивных фрагментов выявляет различия, соотносимые с разницей ментальных миров русской и немецкой культур. Рефлексивные тексты русских участников проекта не структурированы, эмоционально окрашены, что соответствует известной характеристике русской культуры как культуры эмоциональной. В текстах содержатся дословные (5) или синонимические повторы (14), лексемы со значением интенсивности (15); ср.:

(14) *Das war eine gute, schöne Erfahrung für mich.*

(15) *In den Seminaren habe ich sehr viel Neues erfahren.*

Большинство рефлексивных текстов немецких студентов имеют четкую структуру, содержат критическую оценку программы семинара, некоторые тексты написаны номинативными предложениями. Стиль этих фрагментов отражает рационализм немецкой культуры. Однако заметим, что в контексте русской культуры немецкие студенты не могли воздержаться от эмоций, что нашло выражение в восклицательных предложениях и оценочных лексемах. Приведем полностью feedback одной немецкой студентки:

(16) *Was war gut?*

– *Das Programm. Nicht zu viel und nicht zu wenig. Seminar + Freizeit ausgeglichen.*

– *Die Spontanität (Konzertbesuch etc.)*

– *Hörspielproduktion war sehr gut! Stadt konnte dadurch besser erkundet werden + intensiver Kontakt mit russischen Studentinnen!*

– *Die Gasrfreundschaft der Russen.*

– *Das Thema (Rilke).*

Anregungen/Wünsche

– *Mehr Aktivitäten, wo mehr Russinnen sind, damit man sie alle kennenlernt.*

– *Die russische Seminarstunde, da diese sich von der deutschen unterscheidet. In Deutsch natürlich, hier ist bloß von der Art die Rede. Danke für diese tolle neue Erfahrung, die ich machen durfte!*

Сравнение письменных рефлексивных текстов немецких и русских студентов наводит на мысль о различиях в системах подготовки будущих педагогов в России и ФРГ. Различия проявляются не в последнюю очередь в обучении написанию текстов (см. подробнее [Kostrova, Tarasova 2014]).

Выводы

Анализ рефлексивного дискурса по итогам проектной деятельности позволил систематизировать

отличительные особенности этого типа дискурса. Отличия состоят в следующем.

1) Рефлексии подвергается как собственная деятельность ролевых субъектов, так и проектная деятельность обучаемых.

2) Расширяются рефлексивные функции обучаемых, представляющих не только ретро-, но и проспективную рефлексию.

3) Проспективная рефлексия реализуется в устном дискурсе и отражает скрытую работу по подготовке проекта.

4) Ретроспективно-оценочная рефлексия модератора реализуется устно, а обучаемых субъектов – устно и письменно.

5) Оценочные тексты обучаемых обнаруживают межкультурные различия в структурном оформлении и доминирующих концептах.

6) Доминирует высокая оценка участия ролевых субъектов в межкультурном проекте, что свидетельствует о значимости такого рода деятельности в педагогическом процессе.

Представляется, что оппозиция про- и ретроспекции лежит в основе рефлексии успешной проектной деятельности, в том числе международной. Осознание особенностей этой рефлексии может оказаться полезным при подготовке и проведении других международных проектов.

Источники фактического материала

Görner, Kempcke 1975 – *Görner H., Kempcke G.* Synonymwörterbuch: Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1975. 643 S.

Rilke und Russland 2019 – *Rilke und Russland* = Рильке и Россия // Winterakademie = Зимняя академия 2019. / Gans M., Metz K. (Hg.). Ludwigsburg: Edition Kallenberg, 2019. 228 S.

Wahrig 1989 – *Wahrig G.* Deutsches Wörterbuch. München: Mosaik, 1989. 1493 S.

Болотнова 2009 – *Болотнова Н.С.* Коммуникативная стилистика текста: Словарь-тезаурус. Москва: Флинта. Наука, 2009. 384 с.

Бондарева 2019 – *Бондарева Л.М.* Лингвокогнитивные и текстотипологические параметры ретроспективного дискурса (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Архангельск, 2019. 43 с.

Записи устных рефлексивных высказываний руководителя и участников проекта – *Записи устных рефлексивных высказываний руководителя и участников проекта.*

Морозкина 2005 – *Морозкина Т.В.* Коммуникативно-прагматические условия формирования и актуализации рефлексивного дискурса: на материале художественных текстов немецкого и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2005. 22 с.

Рукописные рефлексивные тексты обучаемых – *Рукописные рефлексивные тексты обучаемых:* 6 текстов немецких студентов, 7 текстов русских студентов, 15 текстов учителей немецкого языка.

Библиографический список

Kostrova, Tarasova 2014 – *Kostrova O.A., Tarasova E.V.* Schriftliche Arbeiten deutscher und russischer Studierender // *Interkulturalität unter dem Blickwinkel von Semantik und Pragmatik = Beiträge zur interkulturellen Germanistik*, Bd. 5. Hrsg. von C. Földes. Tübingen: Narr Francke Attempto Verl., 2014. S. 93–108.

Бизяева 2004 – *Бизяева А.А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с. URL: <https://studfile.net/preview/1096556>.

Болдырев, Григорьева 2018 – *Болдырев Н.Н., Григорьева В.С.* Когнитивные доминанты речевого взаимодействия // *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2018. № 4 (57). С. 15–24. DOI: <http://doi.org/10.20916/1812-3228-2018-4-15-24>.

Данилова 2019 – *Данилова Н.К.* Интенциональные сети дискурса // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2019. Т. 25, № 4. С. 134–139. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-4-134-139>.

Карасик 2002 – *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с. URL: <https://studfile.net/preview/1806336/>.

Кострова 2009 – *Кострова О.А.* Текст и дискурс: границы и переходы // *Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов*. Т. 6: Граница в языке, литературе и науке. Москва: Языки славянской культуры, 2009. С. 348–355. URL: <http://www.bibliorossica.com/book.html?currBookId=1117>.

Нюбина 2000 – *Нюбина Л.М.* Воспоминание и текст: монография. Смоленск: Смоленский гос. пед. ун-т, 2000. 161 с.

Олянич, Копылова 2015 – *Олянич А.В., Копылова В.В.* Лингводидактический дискурс // *Дискурс-Пи*. 2015. № 3–4 (20–21). С. 155–157. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-diskurs>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25470120>.

Ткач 2007 – *Ткач Е.* Рефлексивный дискурс как педагогический феномен // *Высшее образование в России*. 2007. № 7. С. 171–173. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/refleksivnyy-diskurs-kak-pedagogicheskiy-fenomen>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9579274>.

Уман, Кудинова 2011 – *Уман А.И., Кудинова Н.А.* Технология организации рефлексивного дискурса в учебном процессе // *Образование и общество*. 2011. № 4 (69), С. 26–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17732486>.

References

Kostrova, Tarasova 2014 – *Kostrova O.A., Tarasova E.V.* Schriftliche Arbeiten deutscher und russischer Studierender. In: *Interkulturalität unter dem Blickwinkel von Semantik und Pragmatik (= Beiträge zur interkulturellen Germanistik, Bd. 5)*. Hrsg. von C. Földes. Tübingen: Narr Francke Attempto Verl., 2014. S. 93–108.

Bizyaeva 2004 – *Bizyaeva A.A.* (2004) Psychology of a thinking teacher. Pskov: PGPI im. S.M. Kirova, 216 p. Available at: <https://studfile.net/preview/1096556>. (In Russ.)

Boldyrev, Grigorieva 2018 – *Boldyrev N.N., Grigorieva V.S.* Cognitive dominants of speech interaction. *Issues of*

- Cognitive Linguistics*, no. 4 (57), pp. 15–24. DOI: <http://doi.org/10.20916/1812-3228-2018-4-15-24>. (In Russ.)
- Danilova 2019 – *Danilova N.K.* (2019) Intentional networks of discourse. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, vol. 25, no. 4, pp. 134–139. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-4-134-139>. (In Russ.)
- Karasik 2002 – *Karasik V.I.* (2002) Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd: Peremena, 477 p. Available at: <https://studfile.net/preview/1806336> (In Russ.)
- Kostrova 2009 – *Kostrova O.A.* (2009) Text and discourse: borders and crossings. In: *Russian German studies: Annual of the Russian German studies alliance. Vol. 6: Borders in language, literature and science*. Moscow: Iazyki slavianskoi kul'tury, pp. 348–355. Available at: <http://www.bibliorossica.com/book.html?currBookId=1117>. (In Russ.)
- Nyubina 2000 – *Nyubina L.M.* (2000) Recollection and text: monograph. Smolensk: Smolenskii gos. ped. un-t, 161 p. (In Russ.)
- Olyanich, Kopylova 2015 – *Olyanich A.V., Kopylova V.V.* Linguistic didactic discourse. *Discourse-P*, no. 3–4 (20–21), pp. 155–157. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskii-diskurs>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25470120>. (In Russ.)
- Tkach 2007 – *Tkach E.* (2007) Reflective discourse as pedagogical phenomenon. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 7, pp. 171–173. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/refleksivnyy-diskurs-kak-pedagogicheskii-fenomen>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9579274>. (In Russ.)
- Uman, Kudinova 2011 – *Uman A.I., Kudinova N.A.* (2011) Organization technology of reflective discourse in learning process. *Education and Society*, no. 4 (69), pp. 26–29. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17732486>. (In Russ.)