
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

СУДЬБА РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ АМЕРИКАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОГНОЗЫ И ФАКТЫ

Т.М. Балыхина

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируются вопросы глобализации (американизации), интернационализации систем высшего образования, обозначаются возможные положительные эффекты и негативные последствия, в том числе в отношении отечественных языков. Обсуждается проблема необходимости сохранения национальных языков науки и пути ее решения. Описывается опыт Германии, Франции по сохранению идентичного культурно-языкового пространства.

Ключевые слова: русский язык, российская наука, американские стандарты, высшее образование, интернационализация, глобализация.

Тема данной статьи родилась не случайно. На мысль о ее создании натолкнула публикация Л. Борганса и Ф. Кёрверса под названием «Американизация европейского высшего образования и науки», в которой авторы, используя четко выверенную аргументацию, систему вычислений, обилие примеров и таблиц-иллюстраций, доказывают, что «использование в европейской образовательной и научной системах английского языка и концентрация внимания на американской науке... принесет все больше выгод. Стоит только начать», и это станет предпосылкой научно-образовательной конкурентности Европы.

В качестве примера удачного начала Л. Борганс и Ф. Кёрверс приводят Нидерланды.

Интернационализация голландского высшего образования проявляется, по мнению указанных выше авторов, во-первых, в том, «что все больше студентов из Нидерландов отправляются на учебу в США и все больше американских студентов едут учиться в Нидерланды». Благоприятствуют этому организованные в университетах курсы по предметам на английском языке [3. С. 11, 25]. Приво-

дятся исчерпывающие факты, иллюстрации растущего доминирования в научных изысканиях на европейском континенте английского языка: «сейчас во многих областях науки публиковаться на английском — обычное дело» [3. С. 26]. Далее следует убедительное утверждение: «Общение на одном, а не на разных языках гарантирует обратную связь с научной аудиторией по всему миру» и т.д. [3. С. 26].

Трудно спорить с этими *благими намерениями*. Но не проходила ли уже все это российская наука? Вспомним немного ее историю, путь к независимому развитию в следующем аспекте — непростого становления ее языка.

О языке российской науки. Можно наметить несколько интенсивных периодов в формировании языка науки вообще и российской в частности. Наиболее активный процесс становления новых понятий, категорий, величин справедливее отнести к XX в., когда для русского общелiterатурного языка специальная лексика становится едва ли неосновным источником пополнения словарного состава. И наоборот. Обогащение общего словаря служило свидетельством очевидного прогресса отечественной науки.

Известно, что внутри европейского историко-культурного ареала первыми творцами отраслей знания, а также специального языка для обозначения этих знаний были греки (геометрия, математика, физика, астрономия и т.д.), которые сумели «подготовить» слова родного языка для последующей терминологизации в будущих научных системах. Стой греческого языка оказался лучшей базой для создания научных терминов, так что латынь, ставшая на протяжении столетий языком ученых Европы, оставалась своеобразным проводником греческих моделей, терминологических компонентов и элементов. Греческий язык, наряду с церковнославянским, считался языком ученых и в ряде стран Восточной Европы.

Латыни, пришедшей ему (греческому языку) на смену, пришлось пережить разные периоды признания и непризнания, так как, к примеру, в эпоху Возрождения обострилась ее конкуренция с национальными языками, ученые отстаивали не на словах, а на письме свое право излагать научные мысли на отеческих языках и добивались в этом противостоянии успеха.

Считают, как правило, что русская наука и ее язык стали складываться в Петровскую эпоху. Авторы монографии «Общая терминология: Вопросы теории» А.В. Суперанская, Н.В. Подольская и Н.В. Васильева, опираясь на собственные исследования и мнения других ученых, оценивают эту концепцию как ошибочную. К примеру, еще задолго до времен Петра I определенной интернационализации знаний способствовали постоянные обмены церковными представительствами. Русь отличалась монастырской ученостью, многие монахи владели, говоря современным языком, международными научными системами — греческим и латинским языками.

Тем не менее культурно-языковой особенностью России стало существование своеобразного двуязычия: наряду с русским народным языком устного общения использовался искусственный письменный язык — церковнославянский (сформировался к концу XVI в.). Этим несколько возвышенным, в некоторой степени отрешенным от жизни языком пользовались те немногие, чьим достоянием стала наука.

С начала XVIII в., в эпоху Петра Великого, в делающий первые шаги и изобилующий славянismами русский литературный язык начинают проникать заимствования из научных трактатов, руководств и т.д. и закрепляться в нем, поскольку готовых слов для передачи новых понятий не было. Нередкими оказались случаи и специального словоконструирования. В результате такие сферы, как военное дело, право и дипломатия, коммерция и финансы, строительство и хозяйство, воспитание, образование и наука и др., представляли собой нагромождение разноязычной лексики, постепенно расширявшей или сужавшей свои значения, изменявший формы. Сравните, например: *нейтральство*, *нейтралитет* и, наконец, *нейтрализм*. Переводчики, сталкивавшиеся с лексикой отовсюду, также порождали смесь русских, церковнославянских и иноязычных элементов и форм.

Выход был найден благодаря переоценке возможностей церковнославянского языка, который сумел хорошо ассимилировать проникшие некогда в него греко-латинские формы. Однако пока наука развивалась в монастырских стенах, для ее изложения церковнославянский язык годился. Выход науки за пределы монастырей обозначил необходимость перехода на общенациональный язык.

Вместе с тем в России далеко не всем изысканиям отечественных ученых давался ход: дворянство признавало и ценило западноевропейскую культуру, иностранцы в научных обществах и учреждения проводили идеи своих соплеменников, при этом отнюдь не на русском, а сначала на латинском, затем на французском языках. На этих языках представлялись и труды Российской Академии наук.

Несмотря на справедливость суждения о том, что термин материально принадлежит тому языку, на котором осуществляется коммуникация, хотя генетически он может происходить из слов и элементов разных языков, латынь и сегодня остается в известном смысле международным языком передачи специальной информации. Великий и могучий язык русской науки также освоил только нужную ему часть заимствований.

Современная научная лексика превосходит по своему объему общеупотребительную, она организована в систему и в то же время подсистемна, так как ориентирована на различные предметно-понятийные поля: спорт, медицина, страхование, военное дело и мн. др.

Исследователь определенной области научного знания, профессиональный специалист — это своеобразные билингвы, которые владеют как общелитературным языком, так и конкретной подсистемой, связанной со сферой их деятельности.

Тем не менее, язык науки, шире — язык для специальных (профессиональных) целей не есть некий новый язык. Действительно, он использует специальную лексику, именуемую терминологией, но пользуется при этом грамматикой, способами языковой номинации и иными возможностями национального языка. Терминологическая лексика представляет собой особую совокупность специально культивируемой лексики, которая активнейшим образом способствует развитию не только науки, но и культуры конкретного народа, обогащает познание. Более того. Развитие новых отраслей знаний напрямую связано и взаимосвязано с совершенствованием национального языка — принцип «ниточки, следующей за иголочкой».

Подводя промежуточный итог поставленной в статье проблеме о необходимости сохранения русского языка российской науки, прибегнем к цитированию авторитетных мнений о роли национального языка не только в культурно-историческом, но и перспективном развитии конкретной нации. Так, академик Д.С. Лихачев писал в книге «Русская культура», что культура (позволим добавить — и язык как ее составляющая) — это огромное, целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения — народом, нацией.

Вильгельм фон Гумбольдт постоянно указывал на неразрывную связь языка и народа. В его докладе «О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития» отвергается идея о том, что представления человека о мире независимы от его языка.

Языком науки, как и литературным языком, призван распоряжаться их творец — народ.

Проблема lingua franca в образовании и науке. Вернемся к проблеме не столько поиска, сколько навязывания в ставшем однополярном мире (без комментирования последствий однополярности) единого для международного общества языка. Поводов и аргументов для такой *идеологии* предостаточно. В их числе весомые.

Действительно, окружающий нас мир стремительно превращается **в общество и экономику интенсивных знаний**, которые приходят на смену экономике интенсивного труда и интенсивного капитала. В результате продолжительность периода ценности знаний сокращается, концепции образования становятся изменчивыми. *Multiple career*, или многосторонний характер деятельности, меняет картину студенчества, стили обучения и педагогического взаимодействия, учебные программы и проекты. За последние десятилетия усилилась международная образовательная мобильность в среде студентов и преподавателей. Существенно возросла международная ориентированность науки. Обозначается переход европейской науки и системы высшего образования с внутренней, национальной ориентации на международную, в которой доминируют американские стандарты.

Очевиднее всего эти тенденции проявляются в использовании английского языка в качестве *lingua franca*. Авторы процитированной выше публикации под названием «Американизация европейского высшего образования и науки» Л. Борганс и Ф. Кёрверс приводят в этой связи факты и статистику, к примеру, о скорости перехода отдельных научных областей на английский язык коммуникации. В отличие от гуманитарного знания и правовых наук, которые все еще продолжают развиваться на национальных языках, медицина, точные науки, а за ними экономика и общественные науки активно переключаются на английский язык.

Данная тенденция рассматривается Л. Боргансом и Ф. Кёрверсом применительно и к европейским научным журналам, в частности по экономике. Констатируется, с одной стороны, формирование международных, не имеющих конкретной страны происхождения экономических периодических изданий (1921 г. датируется выпуск первого такого журнала; с 1990 г. их стало 26); с другой — сокращение использования в них авторами родного языка. В качестве примера делается ссылка на Австрию, где преобразование ряда немецкоязычных журна-

лов в англоязычные (например, *Zeitschrift fur Nationalokonomie*) заняло 20-летие, в Италии (*Richerch Economich*) и Нидерландах (*Journal of Economics*) этот процесс длился не более 10 лет.

«Американизацией» охвачены трансформирующиеся учебные программы, дипломы, степени, диссертации и другие научные труды.

В обозначенных нами явлениях сторонниками глобализации на научно-образовательном уровне видятся во многом положительные эффекты:

— мягкая научная и образовательная интернационализация, международная коопeração;

— повышение уровня трансферабельности, способности научных результатов из различных областей знаний к распространению за национальными пределами;

— перспектива сократить масштабы национальных сообществ, поскольку все больше ученых смогут присоединиться к международному сообществу, и т.д.

Lingua franca в мировом медиапространстве. Сопредельная тенденция развивается в масс-медиа. Назовем ее мягко — *информационная трансформация*. Взрывное развитие цифровых технологий и средств Интернета привело к тому, что содержание образования вообще и содержание предметного знания в частности уже не являются уникальной собственностью конкретного профессора, а в последнее время — и конкретного вуза. И это хорошо, так как является одним из путей ликвидации *увеличивающегося разрыва между качеством образования и ростом требований к компетенциям профессионала*. Безусловно, обществу требуются люди, которые могут работать с современными технологиями в изменяющихся внешних условиях, могут самостоятельно оценивать ситуацию, принимать оптимальные решения — образование призвано перестать готовить людей к нуждам уходящей экономики.

Наиболее заметное влияние масс-медиа оказывают на современное языковое пространство, которое прежде отражало национально-культурные особенности мировосприятия и динамичную систему ценностных отношений в конкретном социуме. Сейчас лингвокультурная организация мировой информационной сферы иная: глобализация проявляется, например, в том, что общий объем медиатекстов на английском языке заметно превышает объем текстов массовой информации на других языках. Причем данные тенденции распространяются не только на страны с небольшим количеством населения — носителей государственного языка (так называемые локальные языковые зоны), но и на государства, язык которых имеет статус языка международного общения (пример тому — Германия).

Англо-американский язык активизировал свое воздействие на немецкий язык со второй половины XX в. Известный российский исследователь И.И. Халеева в статье «Немецкий язык: функции, роль, эволюция» отмечает, что ориентация Западной Германии на США после Второй мировой войны привела к различного рода модификациям в структуре немецкого языка, прежде всего на уровне словаря, в частности фразеологии; в меньшей степени — на уровне грамматики и синтаксиса.

Заметим, однако, что сегодня на территории Германии наблюдаются отчетливо выраженный протест против употребления англицизмов и американизмов

в немецкой речи и многочисленные выступления в защиту чистоты немецкого языка. В частности, в сенате Берлина обсуждался вопрос о необходимости принятия соответствующего Закона о защите немецкого языка. Инициатором его принятия выступил сенатор по внутренним делам Э. Вертебах, заявивший, что англизация (американизация) немецкого языка касается всех социальных слоев языкового сообщества и является результатом политico-экономического доминирования США в мире, что языковая власть находится сегодня в руках рекламных агентств, журналистов и сильных мира сего, интересующихся не языком, а теми эффектами, которые можно достичь с помощью языка.

Воздействие англо-американских масс-медиа на уровне языка проявляется в большом количестве заимствований английской лексики, используемой в русском языке. Приобрела размах тенденция, когда английскими заимствованиями вытесняются как русские, так и слова, ранее заимствованные из других языков: сэндвич (вместо бутерброд, немец.), слоганы (вместо лозунги, немец.), хит (вместо илягер, немец.), дисплей (вместо экран, франц.). Глобальная распространенность английского языка — ее нередко именуют галопирующей — приводит к вытеснению прижившихся в русском языке, освоенных из других европейских языков слов: *пресс-конференция* (франц.) вытесняется *брифингом*, *авторитет* — *рейтингом*, *реклама* — *паблисити* и др.

Возможно, это не жизненно важные для языка потери, тем более что он — в отличие от русского характера, который, как правило, противится новшествам, — нередко податлив моде. Отмечается ежедневное пополнение словаря русской лексики 7—8 новыми словами, которые проникают в русский язык в основном из английского словаря. Считается, что если число языковых заимствований превышает 3% — это негативная для выживаемости языка тенденция. В русском языке количество заимствованных слов достигло 10%, вместе с тем наш отечественный язык как бы растворяет в себе иностранные слова, приспособливая их к нуждам системы. И нередко делает это успешно. Примером тому служит существительное *спонсор*, которое развило свою семантику в новых образованиях: спонсировать, спонсорский.

Отказ от слепого поклонения заимствованиям, политику уважения к отеческому языку демонстрирует Франция. Во Франции единственный государственный язык — французский. Это страна, которая по конституции не признает наличия национальных меньшинств: все граждане — французы. Поэтому законодательно не существует никакой поддержки изучению родного языка для иммигрантов. Франция признает лишь наличие так называемых «языков Франции» (75 языков, включая языки заморских территорий). Только 13 из этих языков преподаются в школах. Их юридически называют *региональными*, но не *языками национальных меньшинств*.

Французская Академия призвана следить за чистотой французского языка. Интересен в связи с рассматриваемой проблемой следующий факт: верхняя палата французского парламента несколько лет назад одобрила законопроект о штрафах за неуместное использование в общественной жизни и коммуникации английских слов. Ситуация строго отслеживается (более мягкую политику в данном вопросе

заняли Германия, Япония, Великобритания: филологи этих стран составляют списки американизмов, подлежащих изгнанию из государственных языков).

Безусловно, борьба за родной язык не отменяет интереса к изучению иностранных языков, в том числе языков государств-соседей. По популярности во Франции лидирует английский язык — 62% от общего количества пользователей иностранными языками. На втором месте — испанский — 19%. На третьем месте — немецкий язык. На четвертом — итальянский. На пятом — русский язык — 0,2%. Но так было не всегда.

В недалеком прошлом, в 60-е гг. XX столетия, правительство Франции смогло справедливо оценить ситуацию и приняло политическое решение о том, что количество изучающих русский язык в учебных заведениях надо довести примерно до 30 тыс. человек. Под это решение подстраивались и учебные программы, и бюджет министерства образования. Сейчас русский язык изучают не более 14 тыс. человек, хотя около тысячи французских фирм осуществляют свою деятельность в России, и в целом интенсивность российско-французских отношений такова, что постоянно требуются переводчики, специалисты по России.

Россия более толерантна и традиционна в предоставлении своим гражданам возможности выбрать для изучения иностранный язык. Так, французский язык учат более 4 млн россиян. Российские вузы ежегодно выпускают и дают дипломы сотням преподавателей французского языка. Это сознательная политика, и она поддерживается государством. В отечественной дидактике преобладает мнение о том, что различные иностранные языки открывают непосредственный доступ к огромному богатству этносов, служат важным средством взаимопонимания и взаимодействия различных народов; что обучение иностранным языкам позволяет преодолеть в воспитании подрастающего поколения национальный *культуроцентризм*, значительно повысить роль гуманитарного знания.

В настоящее время российское высшее профессиональное образование также находится в эпицентре *процессов интернационализации*. Как известно, в их обосновании лежат а) идеи об универсальном характере знания; б) попытки разработать с этой целью мировые образовательные стандарты, которые будут способствовать всемерному сближению национальных образовательных систем, в) стремление обеспечить мобильность всех субъектов образовательного процесса — обучающихся и обучающих. Это и не только это подталкивает вузы России к реализации образовательных программ на английском языке. Но в одном ли языке тут дело?

В статистическом сборнике «Экспорт российских образовательных услуг» указывается, что уровень удовлетворенности зарубежных учащихся пребыванием и учебой в России далек от обнадеживающего. Главные претензии связаны с качеством профессионального образования. Иностранцами отмечаются:

- неудовлетворительное содержание и устаревшие методики обучения (учеба «на пальцах»),
- отсутствие хорошо организованных практик и практик как таковых,
- несоответствие качества обучения и его стоимости,
- нехватка классической и новой учебно- хрестоматийной литературы,

— наличие предметов, никоим образом не связанных с будущей специальностью,

— иные социальные проблемы, связанные с личной безопасностью,

— языковой и межкультурный барьеры.

Обозначая проблему глобализации языка современной науки, считаем, что ее не следует решать *здесь и сейчас*, тем более в пользу одного — иностранного — языка. Безусловно, пришло время общения ученых без посредника, переводчика, время обсуждения актуальных вопросов в режиме *on line*. Не стоит ли в этой связи заострить внимание на решении проблемы профессионально-научного билингвизма, чтобы данное обстоятельство не служило тормозом для развития и распространения научных знаний на национальных языках, для обмена опытом между национальными научными школами и учеными.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М. Научные теории и практика коммуникативной адаптации // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2010. — № 4.
- [2] Балыхина Т.М. Изучение русского языка как приобретения нового взгляда на мир // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2010. — № 3.
- [3] Борганс Л., Кёрверс Ф. Американизация европейского высшего образования и науки / NBER Working Paper 15217. URL: <http://www.nber.org/paper/w15217> (пер. с англ. Е. Покатович).
- [4] Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. Изд. 5-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.

THE FUTURE OF RUSSIAN LANGUAGE IN AMERICANIZATION OF HIGHER EDUCATION: FACTS AND PREDICTIONS

T.M. Balykhina

Faculty of re-training of Russian language teachers

Peoples' Friendship University of Russia

Miklukho-Maklaya Str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article analyzes the issues of globalization (Americanization), internationalization of higher education, there are identified potential positive effects and negative consequences, including for domestic languages. The author discusses the problem of the need to preserve the national languages of science and its solution, describes the experience of Germany, France, to preserve an identical cultural and linguistic space.

Key words: Russian language, Russian science, American standards, higher education, internationalization, globalization.

МЕЖДУНАРОДНАЯ МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА «УПРАВЛЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫМИ ПРОЕКТАМИ»

**Н.М. Баранова, В.М. Матюшок,
С.Ю. Ревинова**

Кафедра экономико-математического моделирования
Российский университет дружбы народов
Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются вопросы разработки и внедрения в учебный процесс экономического факультета Российского университета дружбы народов международной магистерской программы «Управление международными проектами» (на примере программы двойной диплом с СНАМ-ПМ, Париж, Франция).

Ключевые слова: программа двойных дипломов, управление международными проектами, магистерская программа, международная академическая мобильность.

В новых социально-экономических условиях процесс модернизации российского высшего образования определяется необходимостью качественных преобразований в системе подготовки кадров нового типа. Развивающемуся обществу требуются образованные, компетентные, предпримчивые специалисты, способные разрабатывать и осуществлять проекты разного уровня в российских и международных компаниях.

Один из путей решения этой задачи — подготовка специалистов в области управления международными проектами. Для этого был исследован передовой отечественный и зарубежный опыт в области модернизации и совершенствования учебных курсов вузов (МГУ, Высшая школа экономики, Лондонская школа экономики, СНАМ-ПМ и др.), в результате чего была разработана и внедрена в учебный процесс экономического факультета Российского университета дружбы народов (РУДН) международная магистерская программа «Управление международными проектами» (на примере программы двойной диплом с СНАМ-ПМ, Париж, Франция).

Цель данного проекта — совершенствование подготовки специалистов в области управления международными проектами, развитие совместных научных и научно-образовательных программ и проектов с зарубежными вузами.

Развитие и внедрение данного проекта в учебный процесс будет способствовать увеличению международной мобильности преподавателей и студентов, поддержке постоянных профессиональных контактов с зарубежными партнерами и ведущими научными и учебно-научными российскими центрами.

В ходе проведенных исследований в рамках проекта на кафедре экономико-математического моделирования (ЭММ) экономического факультета РУДН было решено разработать и внедрить в учебный процесс восемь наиболее необходимых УМК, предназначенных для магистров направления «Менеджмент», специализации «Управление международными проектами»: управление проектами; про-

ектный анализ; анализ и прогнозирование конъюнктуры рынков (маркетинг проектов); управление рисками проекта; информационные системы управления; управление контрактами; стратегическое управление: принципы, информационные технологии (ИТ) и передовой опыт; корпоративные финансы: принципы и ИТ [1—8].

Рассмотрим основные цели и задачи данных курсов.

I. Управление проектами [1].

Цель курса: развить у студентов теоретические и практические навыки управления проектами, организации проектной деятельности, сформировать знания о программных инструментах, используемых для организации проектной деятельности.

Основные задачи курса:

В соответствии с международными стандартами в области управления проектами, разработанными Институтом управления проектами (США):

- рассмотреть теоретические основы и понятия управления проектами;
- уделить особое внимание областям знаний по управлению проектами;
- использовать возможности программы Microsoft Office Project при компьютерном моделировании проектов;
- выработать практические навыки по формированию, защите и выполнению планов и бюджетов проектов, способам и инструментам оценки хода выполнения, качества, рисков и результатов проекта, организации проектных команд, управлению персоналом и взаимодействию с руководством компании, заказчиками и субподрядчиками, методиками и способами контроля качества хода выполнения и результатов проекта и др.

II. Проектный анализ [2].

Цель курса: научить студентов рассчитывать денежные потоки в результате инвестиционной, операционной и финансовой деятельности, показатели эффективности инвестиционных проектов, находить оптимальные варианты инвестиционных проектов.

Основные задачи курса:

- ознакомить студентов с содержанием, целью и задачами курса;
- сформировать у магистров полноценные знания об инвестициях, инвестиционно-проектной деятельности, проектном анализе в управлении инвестиционной деятельностью, инвестиционном проекте, структуре технико-экономического обоснования инвестиционного проекта;
- научить их оценивать эффективность инвестиционного проекта, проводить финансовый анализ и оценку инвестиционного проекта, анализировать и управлять проектными рисками;
- обучить магистров выбору оптимального инвестиционного проекта с учетом инфляции и др.

III. Анализ и прогнозирование конъюнктуры рынков [3].

Цель курса: научить студентов анализировать, составлять экономико-математические модели и на их основе строить прогнозы конъюнктуры мировых товарных рынков, с учетом их цикличностей, закономерностей, рисков и др.

Основные задачи курса:

- ознакомить студентов с содержанием, целью и задачами конъюнктурных исследований, основными источниками информации для исследования, анализа и прогнозирования конъюнктуры мировых товарных рынков;
- сформировать у студентов полноценные знания о закономерностях ценообразования на мировых товарных рынках, основ методологии определения внешнеторговых цен, о циклах в развитии конъюнктуры и проблемах прогнозирования конъюнктуры мировых товарных рынков;
- обеспечение практического освоения студентами процедур использования принципов маркетинга при анализе и прогнозировании рыночной конъюнктуры товарных рынков, методов технологий маркетинговых исследований;
- научить студентов определять закономерности формирования и специфику развития конъюнктуры мирового рынка топливно-сырьевых товаров, конъюнктуры мировой торговли машинами, оборудованием и услуг, технологий, российского рынка вооружений.

IV. Управление рисками проекта [4].

Цели и задачи курса: изучение основных понятий риск-менеджмента, методов идентификации и анализа рисков, методов математического моделирования проектных рисков, методов управления рисками для достижения оптимальной экономической эффективности проекта.

Основные задачи курса:

- ознакомление студентов с содержанием, целью и задачами риск-менеджмента международных проектов;
- формирование у студентов полноценных знаний о системе, методах управления рисками, современных направлениях развития риск-менеджмента международных проектов;
- обеспечение практического освоения магистрами процедур качественного и количественного анализа проектных рисков, методов экономико-математического моделирования и анализа проектных рисков и др.

V. Информационные системы управления [5].

Цель курса: изучение магистрами основных принципов строения и применения комплексных систем управления предприятием, овладение теоретическими и практическими навыками, позволяющими грамотно ориентироваться в вопросах, связанных с автоматизацией бизнес-процессов в управлении компанией.

Основные задачи курса:

- получение современных знаний, практических инструментов, передовых взглядов на вопросы развития бизнеса;
- изучение концепций современного развития информационных технологий в сфере корпоративного управления;
- изучение основных понятий и сущности оперативного и управлеченческого учета;
- приобретение навыков автоматизации документооборота на предприятии;

— выработка стратегии развития предприятия на основе оперативно получаемых данных, возможность управлять организацией на основе информации, получаемой в режиме реального времени.

VI. Управление контрактами [6].

Цель курса: сформировать у слушателей понимание и практические навыки управления контрактами в различных проектах в частном бизнесе и на уровне государственных и международных компаний, умение принимать управленческие решения.

Основные задачи курса:

- научить студентов основным принципам современного управления контрактами;
- сформировать у магистров полноценные знания о правовых формах компаний в ведущих странах мира и научить их готовить договора международной купли-продажи товаров;
- формировать у студентов необходимые знания об управлении закупками и поставками, администрировании контрактов и др.

VII. Стратегическое управление: принципы, ИТ и передовой опыт [7].

Цель курса: изучение магистрами основных аспектов стратегического управления компанией, овладение теоретическими и практическими навыками в вопросах, связанных с управлением компанией, проведения стратегического анализа и выбора подходящей стратегии развития компании, использование современных ИТ в процессе реализации стратегии компании.

Основные задачи курса:

- научить студентов ориентироваться в современных тенденциях изменения и развития международных и отечественных компаний;
- сформировать у магистров полноценные знания об операционном и стратегическом управлении компаний, научить анализировать внутреннюю и внешнюю среды компаний, разрабатывать стратегии компаний;
- ознакомить студентов с системой сбалансированных показателей, инновационным менеджментом и др.

Корпоративные финансы: принципы и ИТ [8].

Цель курса: научить студентов четкому видению финансовых потоков внутри корпорации, между корпорацией и внешней средой, что позволяет формировать менталитет финансиста-аналитика и дает перспективу карьерного роста от простого функционера до должности топ-менеджера в сфере корпоративных финансов.

Основные задачи курса:

- сформировать у слушателей полноценные знания об объекте изучения, научить выделять основную проблему организации корпоративных финансов, дифференцировать ее на элементарный состав, структурные связи и главный фактор с целью выделения первопричины ее возникновения;
- развить у студентов системное представление о финансах корпорации, построенных как открытая система, внешние факторы развития которой наряду

с внутренними факторами оказывают приоритетное воздействие на стратегию развития компаний.

Данным проектом профессионально заинтересовались 15 вузов из 8 стран СНГ и вузов дальнего зарубежья. Материалы УМК планируется использовать не только по программе двойных дипломов с CNAM-IIM, но и в рамках «Сетевого открытого университета Содружества Независимых Государств», что позволит расширить экспорт образовательных услуг в страны дальнего и ближнего зарубежья.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Управление проектами. — М.: РУДН, 2010.
- [2] Проектный анализ. — М.: РУДН, 2010.
- [3] Пилипенко А.И. Анализ и прогнозирование конъюнктуры рынков (маркетинг проектов). — М.: РУДН, 2010.
- [4] Сорокин Л.В. Управление рисками проекта. — М.: РУДН, 2010.
- [5] Жилкин О.Н. Информационные системы управления. — М.: РУДН, 2010.
- [6] Лазанюк И.В. Управление контрактами. — М.: РУДН, 2010.
- [7] Ревинова С.Ю. Стратегическое управление: принципы, ИТ и передовой опыт. — М.: РУДН, 2010.
- [8] Корпоративные финансы: принципы и ИТ. — М.: РУДН, 2010.

THE INTERNATIONAL MAGISTER'S PROGRAM «MANAGEMENT OF THE INTERNATIONAL PROJECTS»

**N.M. Baranova, V.M. Matushok,
C.U. Revinova**

Faculty of economic-mathematical modeling
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya Str., 6, Moscow, Russia, 117198

In the article there are some questions of international magister's programs «Management of the international projects» (on the example of the program the double diploma with CNAM-IIM, Paris, France), working out and introduction their in educational process of economic faculty of Russian Peoples University Friendship.

Key words: the program of double diploma, management of the international projects, magister's program, the international academic mobility.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ АНДРАГОГИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРА

Н.А. Иванищева

Кафедра экономической географии и методики преподавания географии
Оренбургский государственный педагогический университет
ул. Советская, 19, Оренбург, Россия, 460014

Раскрыто педагогическое значение андрагогики в профессиональном образовании бакалавра. Рассмотрены подходы ученых к определению понятия «андрагогика» и ее сущности. Обоснована необходимость использования в образовательном процессе бакалавра ресурсов андрагогики.

Ключевые слова: андрагогика, профессиональное образование, бакалавр, образовательный процесс, использование ресурсов андрагогики.

Основой готовности системы многоуровневого профессионального образования соответствовать вызовам времени выступают педагогические кадры. Востребован педагог, всесторонне подготовленный к реализации основной социокультурной миссии — воспитание подрастающего поколения. Становление личности бакалавра, его профессиональная компетентность существенно зависят от самостоятельности студента как субъекта образовательной деятельности. В этой связи действенным средством выступает освоение бакалавром андрагогики, обеспечивающей расширение диапазона знаний о жизнедеятельности взрослого человека, а также формирования мотивации на непрерывное образование в течение всей жизни.

Исследование истории и теории развития проблемы свидетельствует, что, осуществляя профессиональное становление педагога в XXI в., необходимо опираться на науку о целостной сущности человека. Наиболее перспективной самостоятельной отраслью, развивающей и обогащающей педагогику, выступает андрагогика.

Впервые термин «андрагогика» был употреблен немецким историком пропаганды Александром Каппом при изложении педагогических взглядов Платона в труде «Образовательные идеи Платона» (1833). Нарастающие успехи в науках помогли осознать, что человек, несмотря на его зависимость от природных, экономических и социальных условий существования, в состоянии сам строить свою личность, систему персональных духовных и нравственных ценностей. В определенной степени к пониманию этого подводили и размышления о роли человека в своем образовании многих выдающихся ученых и педагогов (В.П. Вахтеров, Н.А. Корф, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский и др.).

Окончательное формирование основ андрагогики было завершено в 1970-е гг. в работах зарубежных ученых (Д. Кидд, М.Ш. Ноулз, Р.М. Смит, Ф. Пеггелер, Е. Радлинская, П. Джарвис и др.).

В 1990-е гг. в России появляются работы отечественных ученых (С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеев и др.), непосредственно посвященные вопросам андрагогики.

В «Рабочей книге андрагога» (1998 г.) С.Г. Вершловский, анализируя теорию и практику образования взрослых в разные периоды их жизнедеятельности, выделил в становлении андрагогики как науки три этапа: 1) *поисковый этап (1940-е — середина 60-х гг.)*, связанный с формированием относительной автономии новой отрасли знаний; 2) *рефлексивный этап (1960-е — 70-е гг.)*, характеризующийся углублением анализа проблемы «взрослый и образование» в контексте непрерывного образования; 3) *структурный этап (1980-е по настоящее время)*, проявляющийся в институционализации образовательной системы и становлении самостоятельной парадигмы в подходах к изучению проблем образования взрослых [1. С. 10—29].

В продолжение названной логики М.Т. Громкова выделяет еще один «*настоящий этап развития андрагогики*» [2]. Этот, четвертый, этап развития андрагогики имеет свои особенности, обусловленные новыми задачами, поставленными перед образованием взрослых динамичным состоянием современного мира.

Анализ теоретических источников свидетельствует, что в отечественной науке не сложилось однозначного понимания сущности андрагогики, нет ее легитимного, общепризнанного определения.

С.И. Змеев первым в России выдвинул идею о том, что андрагогика является новой отраслью знаний и наук об образовании. Подвергнув анализу работы в области андрагогики зарубежных исследователей, ученый предложил собственное определение андрагогики как «науки об обучении взрослых, обосновывающую деятельность взрослых обучающихся и обучающих по организации процесса обучения» [3. С. 97].

Среди новых наук об образовании, таких как эдукология, экономика и социология образования, толчок к появлению которых был дан образованием взрослых, андрагогика явилаась важнейшей по степени своей новизны, актуальности, общественной востребованности и глубины осмысления процесса обучения [3. С. 6, 75—76].

И.А. Колесникова рассматривает андрагогику как сравнительно молодую отрасль научного знания, находящуюся в процессе становления, с разных позиций, как: область научного знания, сферу социальной практики, учебную дисциплину [4. С. 5—6]. Как наука, «познающая и обогащающая практику обучения взрослых», андрагогика позволяет обоснованно формулировать и реализовывать образовательные цели взрослых в контексте «пожизненного» образования.

Т.А. Василькова подчеркивает, что «в условиях мощного развития рынка образовательных услуг, предлагаемых взрослым, сформировалось относительно новое направление образовательной сферы — андрагогика... В настоящее время она вполне оправданно претендует на статус самостоятельной отрасли науки». Под андрагогикой понимается «научно-практическая область, которая исследует и определяет закономерности образовательной деятельности взрослых» [5. С. 15].

Историко-педагогический анализ категории «андрагогика» позволил сотрудникам Института образования взрослых РАО (В.И. Подобед, А.Е. Марон) охарактеризовать ее как науку и научную дисциплину о теории и методике образования взрослых в контексте непрерывного становления личности, область профессионально-педагогического знания и социальной практики [6].

Учитывая многомерность понятия «андрагогика», отсутствие единой трактовки его сущностных свойств, В.В. Горшкова и В.В. Костецкий отмечают, что: «терминологические проблемы коснулись не только названия новой науки, но и тех процессов, изучать которые она призвана» [7].

Новые требования к системе подготовки кадров в условиях глобального кризиса начала XXI в. усиливают прикладную направленность андрагогики. Это, в свою очередь, способствует развитию новой теории образования взрослых — практической андрагогики, которая опирается на анализ различных подходов к раскрытию социально-философских, информационно-кибернетических, организационно-педагогических оснований, к пониманию „адаптивного“ и „опережающего“ образования взрослых» [8].

В проводимом исследовании с 1997 г. на базе ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» мы определяем андрагогику как явление, связанное с вузовским образованием в двух аспектах: во-первых, это наука об организации образования студентов (как взрослеющих людей) в вузе; во-вторых, андрагогика — это теория, система знаний о взрослых людях и особенностях организации их образования, имеющих жизненный опыт и особую мотивацию. Для студентов педагогического вуза знание основ андрагогики особенно важно, поскольку в будущей профессиональной деятельности им предстоит взаимодействовать с разными категориями взрослых (по возрасту и социальному статусу) в общеобразовательных школах, учреждениях культуры и дополнительного образования, центрах социального обслуживания населения и др. Это требует знаний о взрослом человеке.

Анализ результатов практики и проведенных исследований подтверждают, что андрагогика дает основу структурирования содержания педагогического знания о взрослом человеке и содержит методологические представления о нем и особенностях его образования в разные периоды сознательной жизни. В этом смысле андрагогика выступает неотъемлемым компонентом образования студента университета, потому как в прикладном отношении она способствует приобретению знаний, умений, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций, необходимых для успешной работы в любой сфере деятельности, в которой участвуют взрослые люди. Сегодня каждый специалист, выполняющий те или иные профессиональные функции при работе со взрослыми людьми, обязан владеть основами андрагогики. Следовательно, андрагогика оказывается необходимой будущему педагогу уже в процессе получения профессионального образования.

Сегодня качество профессиональной подготовки в первую очередь связывают со способностью формировать у студентов профессиональные компетенции, что подробно излагается в требованиях ФГОС ВПО третьего поколения. Смысл этих требований, предъявляемых к бакалавру по направлению подготовки 050400.62 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Социальная педагогика», заключается в том, что он должен уметь решать практически значимые задачи, которые возникнут в будущей профессиональной деятельности, применяя за время учебы сформированные компетенции.

Кроме того, выпускник в данной области должен обладать способностью учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях; готовностью организовывать различные виды деятельности (учебную, игровую, культурно-досуговую и др.) и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды; способностью использовать методы диагностики развития, общения, деятельности и знание различных теорий обучения, воспитания, развития детей разных возрастов [9].

Совокупность названных компетенций образует профессиональную компетентность бакалавра, которую ему предстоит реализовывать в самых различных областях профессиональной деятельности: образование (общее, коррекционное, инклюзивное), социальная сфера, здравоохранение, культура. Такая разнонаправленная область определяет и обосновывает многообразие объектов профессиональной деятельности бакалавра: обучение, воспитание, индивидуально-личностное развитие обучающихся, здоровье обучающихся, психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогов и родителей в образовательных учреждениях различного типа и вида, социализация.

Содержание программ обучения по фундаментальным дисциплинам и дисциплинам специализаций направлено в первую очередь на формирование блока профессиональных компетенций.

Однако не менее важным является формирование у бакалавра таких общекультурных компетенций, как, например, умение работать самостоятельно и в коллективе детей и взрослых, руководить людьми и подчинять личные интересы общей цели, умение планировать и организовывать собственную работу и работу коллектива детей и взрослых, способность быстро адаптироваться к возникающим ситуациям и др. В связи с этим профессиональная компетентность бакалавра определяется его готовностью взаимодействовать с людьми разных возрастных категорий.

Проведенный анализ опыта деятельности университета говорит о необходимости включения в образовательный процесс бакалавриата ресурсов андрагогики, подлежащих активному и сознательному усвоению. Данная потребность обусловлена несколькими причинами.

1. Бакалавриат как один из видов уровневого профессионального образования призван отвечать запросам современной информационной экономики, в условиях которой рынок труда предъявляет особые требования к качеству рабочей силы. Это, в свою очередь, открывает возможность сближения процессов обучения и трудовой деятельности, повышения мобильности, профессиональной компетентности, одной из составляющих которой выступает андрагогическая компетентность, способствующая жизненному успеху обучающегося.

2. Целевая ориентация профессионального образования бакалавра на конечный результат — усвоенные ЗУНЫ и приобретенные компетенции — обусловила необходимость усиления фундаментальности и широты теоретической подготовки, обеспечивающей высокий динамизм будущей профессиональной деятельности.

в сфере взаимодействия с людьми разных возрастных категорий. Важное место в реализации этой задачи принадлежит технологии саморегулируемого обучения и развивающим технологиям профессионального образования: *когнитивно-ориентированные технологии* (диалоговые методы обучения, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, креативное мышление, семинары-дискуссии, когнитивные карты и др.); *деятельностно-ориентированные технологии* (опережающее целеполагание, контекстное обучение, прогностическое моделирование, стимулирование мотивации, организационно-деятельностные игры, технологические карты и др.); *личностно ориентированные технологии* (контекстного жизнеосуществления, личностного роста, тренинги развития, интерактивные и имитационные игры, развивающая психоdiagностика и др.).

3. В бакалавриате существенны изменения в структуре учебного процесса, в котором значительно увеличивается удельный вес и значение самостоятельной работы в процессе достижения конечного результата — освоение дисциплины (модуля) с набором соответствующего количества баллов по модульно-рейтинговой системе оценки. Высокая степень самостоятельности и индивидуальности образовательной траектории бакалавра при выполнении самостоятельной и научно-исследовательской работ позволяет рассматривать его как взрослого обучающегося и использовать в образовательном процессе университета ресурсы андрагогики.

4. Процесс профессиональной подготовки в бакалавриате основан на актуализации жизненного опыта обучающегося, его интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. Опыт используется в качестве одного из ведущих ресурсов обучения. Обретение в процессе жизненного опыта знания (истины, веры) и есть образование (Д. Дьюи). Более того, владение компетенциями невозможно без приобретения опыта использования знаний за пределами дисциплин (модулей), в содержании которых они представлены, в нетиповых ситуациях.

5. Непременным требованием подготовки бакалавра является реализация образовательной программы «Концепция образования в течение всей жизни» (2009—2012 гг.). Основанная на принципах компетентностной образовательной парадигмы, она нацелена на подготовку конкурентоспособных специалистов, готовых к профессиональному взаимодействию с людьми разных возрастов в условиях интеграции динамично развивающегося поликультурного мира.

Таким образом, бакалавр профиля «Социальная педагогика» в университете овладевает базовыми профессиональными компетенциями, получает фундаментальную научную подготовку, навыки оптимизации социальных взаимодействий в контексте жизненного пути человека.

Выпускник бакалавриата свою дальнейшую образовательную траекторию может продолжить в магистратуре, которая располагает еще большими возможностями наполнить содержание учебного процесса теоретическими основами андрагогики с использованием организационных форм, методов и технологий обучения взрослых. Это отвечает возросшей динамике профессиональной деятельности, предполагающей расширение открытости, прикладной направленности и продуктивного характера образования, которое ориентировано готовить бакалавра к сме-

не нескольких видов деятельности на протяжении жизни в силу быстрого устаревания знаний. Вместе с тем бакалавр, обучаясь в университете, также готовится к взаимодействию со взрослыми людьми в предстоящей профессиональной деятельности, что требует углубленного ознакомления его с основами андрагогики.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Рабочая книга андрагога / Под ред. С.Г. Вершловского. — СПб.: Знание, 1998.
- [2] Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005.
- [3] Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологий обучения взрослых. — М.: ПЕР СЭ, 2007.
- [4] Основы андрагогики: учеб. пособие / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. — М.: Академия, 2003.
- [5] Василькова Т.А. Основы андрагогики: учеб. пособие. — М.: КНОРУС, 2009.
- [6] Подобед В.И., Марон А.Е. Развитие андрагогики как области профессионально-педагогического знания и социальной практики // Человек и образование. — 2009. — № 2. — С. 4—8.
- [7] Горишкова В.В., Костецкий В.В. Образование взрослых: смена парадигмы на рубеже тысячелетий // Педагогика. — 2009. — № 5. — С. 41—47.
- [8] Практическая андрагогика: В 2 кн. / Под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. — СПб.: ИОВ РАО, 2003.
- [9] ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование, профиль социальная педагогика (квалификация (степень) «бакалавр») (утвержен Приказом Минобрнауки РФ от 22 марта 2010 г. № 200). — М., 2010.

THE PEDAGOGICAL MEANING OF ANDRAGOGICS IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF THE BACHELOR

N.A. Ivanisheva

Chair of Economic Geography and methods of teaching geography
The Orenburg state pedagogical university
Soviet Str., 19, Orenburg, Russia, 460014

The pedagogical meaning of andragogics in the professional education of the bachelor is disclosed. Different approaches to the definition of andragogics are considered. The necessity of using the resources of the andragogics in the educational process of the bachelor are thoroughly based.

Key words: Andragogics, professional education, bachelor, educational process, using the resources of the andragogics.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К.А. Богданова

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В XXI в. Россия столкнулась с необходимостью реформирования своей системы образования. Со времен СССР образование в нашей стране претерпело множество изменений, которые поставили под вопрос его качество и престиж, а также привлекательность для иностранных граждан. В данной статье указаны важнейшие актуальные проблемы, которые правительство России должно решить в ближайшее время.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, актуальные проблемы, образовательные услуги, качество образования.

В XXI в. Россия, как и другие страны мира, столкнулась с необходимостью реформ в сфере образования. Специалисты отмечают, что в настоящее время ярко проявились проблемы, которые нужно решать незамедлительно, чтобы уровень и престижность образования в России оставались как и прежде высокими.

Сегодня все чаще конкурентоспособность страны определяет «человеческий фактор»: способность создавать и осваивать сложнейшие научноемкие технологии, обеспечивать принципиально новый технологический уровень производства, адаптироваться к условиям новой информационной среды. Это возможно только при наличии тотальной грамотности, высокого интеллектуального уровня общества, а также при условии результативной государственной политики в области образования.

В первую очередь, это утверждение верно для системы профессионального, высшего образования. Российскому государству необходима четко функционирующая система подготовки высокоинтеллектуальных специалистов, которые будут способны эффективно работать в высокотехнологичном производстве XXI в.

Российское образование, в первую очередь высшая школа, продолжает оставаться одним из лучших в мире. Это подтверждает, в том числе, возрастающий спрос на отечественных специалистов за рубежом, международная оценка российской системы образования.

Необходимо, на мой взгляд, обратить внимание на следующие проблемы в российском образовательном пространстве.

В последнее время развернулась активная дискуссия о судьбе *заочной формы образования* в России. Упоминая заочную форму обучения, говорят о невысоком качестве подготовки. Тем не менее оно становится все более популярным. Российских студентов, предпочитающих эту форму образования, с каждым годом становится все больше. Некоторые называют заочное образование пережитком советского прошлого, однако высшее образование, в том числе и заочное, в советские времена считалось лучшим в мире.

Россия переходит на систему непрерывного образования, а значит, без заочного образования не обойтись. Современному работающему и ведущему активный образ жизни человеку удобно обучаться заочно с целью повысить квалификацию или поменять профессию. Ведь необходимость постоянно перестраиваться, получать новые знания и навыки — это требование современного мира. В этом основная перспектива заочного образования. В регионах заочное образование востребовано, в первую очередь, по социальным причинам: оно позволяет работать и зарабатывать на жизнь, а при платном обучении — серьезно экономить. Заочники — это работающие люди, осознавшие необходимость карьерного роста, повышения профессионализма.

Заочная учеба — это в то же время и антикризисное решение. Российским вузам пока рано отказываться от заочной формы обучения, потому что в посткризисный период спрос на заочное образование начал активно расти.

Все чаще в настоящее время вузы России сталкиваются с проблемой *нехватки высококвалифицированных кадров*. Это явление связано с тем, что:

а) преподаватели, имеющие образование по заочной форме обучения и никогда не работавшие по специальности, плохо знают свой предмет;

б) молодые преподаватели, обучавшиеся в 90-е гг., не проходили производственных практик, следовательно, знают свой предмет чисто теоретически. У них нет никакого практического опыта;

в) на кафедрах работает достаточно много пожилых и молодых преподавателей, но довольно мало преподавателей среднего возраста 40—45 лет. Это поколение, окончив вузы в конце 80-х — начале 90-х гг., ушло в бизнес. Преподаватели именно этого возраста должны составлять главный костяк учебного заведения;

г) в настоящее время на кафедрах остаются не лучшие выпускники, как было раньше, большинство из них стремится работать в госструктурах либо в бизнесе. Также вузы не могут решить жилищную проблему выпускника, который и хотел бы остаться, но ему негде жить.

Проблема кадров порождает вторую значительную проблему — острую *нехватку отечественных учебников и пособий*, особенно по новым и нормативным предметам. Молодые кадры в силу своей молодости пока не обладают достаточными знаниями и опытом, чтобы написать грамотный учебник, а более опытные преподаватели в силу своего возраста также достаточно плохо решают эту проблему.

Одной из проблем российского образования сейчас является существенное *расширение сети вузов* и беспрецедентный рост числа студентов за последние 10 лет, что повлекло за собой не только положительные, но и ярко выраженные отрицательные последствия.

При замораживании нынешней ситуации в ряде регионов избыточность предложения на рынке образовательных услуг скоро может привести к полному исчезновению конкурсного начала при приеме в вуз — с разрушительными последствиями для качества образования.

Структура рынка труда в России в настоящее время и в ближайшем будущем не в состоянии найти применение для растущего числа выпускников вузов, что,

вероятно, приведет к росту социальной напряженности в стране. В контексте данного вопроса эксперты выделяют две основные проблемы высшего образования: *несбалансированность специальностей* (переизбыток юристов и экономистов) и *оторванность знаний*, полученных в вузе, от потребностей работодателей.

Актуальной проблемой недавно стала *преемственность качества образования между разными ступенями образования*. В настоящее время вузы недовольны качеством подготовки абитуриентов, а работодатели недовольны качеством образования выпускников вузов. Дело в том, что в меньшей степени затрагивается вопрос практической направленности высшего образования. Это значит, что выпускник вуза не может сразу же после учебы начать реализовывать на практике полученные знания. Данная проблема сейчас стоит очень остро.

А также *качество образования* нуждается в незамедлительном реформировании. В настоящее время растет доля негосударственных вузов, где за обучение приходится платить. Нередко качество получаемых знаний оказывается значительно ниже именно в них, где плата за обучение часто сопровождает не более высокий уровень подготовки, а возможность получения дополнительных поблажек и преимуществ.

Предоставление некачественных образовательных услуг, торговля дипломами о высшем образовании стали серьезными проблемами отечественной высшей школы в последние годы.

Причиной несоответствующего качества также является *недостаточное бюджетное финансирование* системы высшего образования. Существующая бюджетная система финансирования не рассчитана на обновление дорогостоящего оборудования, создание мощной технической базы.

Конечно, образовательные учреждения наряду с бюджетным финансированием могут получать средства и из внебюджетных источников. К ним относятся такие поступления, как: членские и вступительные взносы, взносы учредителей, добровольные пожертвования, гранты, средства, полученные от предпринимательской деятельности, средства, полученные от государственных внебюджетных фондов, и т.д. Однако, по данным специалистов, 70% внебюджетных средств в вузах тратится не на оборудование, не на развитие материальной базы, а на заработную плату сотрудникам и преподавателям с целью удержания высококвалифицированных специалистов на местах.

Доступность образования является следующей немаловажной проблемой нынешней системы. Большинство абитуриентов уверены, что сегодня нельзя поступить в вуз без значительных денежных затрат. Затраты проявляются в различной форме, к ним можно отнести: оплата услуг репетитора, оплата годичных или краткосрочных курсов, организуемых вузами перед поступлением, прохождение тестирования и т.д.

В настоящее время продолжается становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Свободное перемещение через национальные границы ресурсов, людей, идей — доминирующая тенденция современности. Одно из проявлений этой тенденции — сбли-

жение, интеграция национальных систем образования. Сегодня Россия задействована во многих международных проектах, активно участвует в обмене учащимися, профессорско-преподавательским составом; традиции и нормы мирового образования свободно проникают в страну.

Происходит культурная трансформация общества, которая выражается, с одной стороны, в глобализации и интернационализации культуры, с другой — в желании сохранить свою самобытность (культурную, языковую). Телевидение, Интернет, использование английского языка в работе над международными проектами ведут к стиранию граней в культурном пространстве. Одновременно идет поиск путей поддержки и сохранения культурной самобытности. Условием для устойчивого развития сферы образования является стремление России гармонизировать эти разнокультурные тенденции и своевременно решать возникающие проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Дубовик В.А. Заочное аграрное образование: проблемы и перспективы. Актуальные проблемы высшей школы // Ректор вуза. — 2010. — № 9. — С. 46—47.
- [2] Аскarov Е.С. Проблемы высшего технического образования // Еженедельник «Бизнес Путеводитель». — 15.01.2009.
- [3] Иванова Н., Мнацаканян И. Проблемы высшего образования в европейском образовательном пространстве // Педагогический вестник. — 2001. — № 3—4.

ACTUAL PROBLEMS OF RUSSIAN EDUCATION

K.A. Bogdanova

Faculty of re-training of Russian language teachers
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya Str., 6, Moscow, Russia, 117198

In 21 century Russia has faced necessity of educational reforming. Since 1991 education in our country has undergone set of changes which have undermined its quality and prestige, and also attraction to foreign students. In this article are underlined the major actual problems which the government of Russia should solve in the nearest future.

Key words: higher education, high school, actual problems, educational services, educational quality.

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ — ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

А.А. Аббасова

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Как будет развиваться система высшего образования в будущем? Каковы перспективы развития негосударственных вузов? Эти вопросы задают себе сегодня политики, ученые, педагоги. Несомненно, что стратегическое направление развития будет определяться общим курсом политических реформ. Но есть все основания говорить о том, что Россия будет двигаться на путях рыночных преобразований. В связи с этим сегодня всех заботит вопрос о том, как не потерять на этом пути те достижения, которые были у России в области образования.

Ключевые слова: высшее образование, государственные вузы, негосударственные вузы, перспективы развития, проблемы высшего образования.

Многие из возникших сейчас проблем, в частности снижение уровня высшего образования, обусловлены не объективными причинами, а отсутствием адекватной законодательной базы, а часто и неисполнением тех законов, которые уже есть.

Если исходить из существующих реалий, думается, что ситуация будет усугубляться и система высшего образования будет находиться в тупике, все больше отставая от европейских стран, до тех пор, пока окончательно не решится вопрос о единых правах и обязанностях всех вузов — и государственных, и негосударственных.

В настоящее время реальные требования намного выше к негосударственным вузам, и они находятся в гораздо более тяжелых конкурентных условиях. Поэтому они становятся более мобильными в плане ответов на потребности населения, так как гораздо больше вынуждены думать о качестве учебного процесса, о том, чтобы привлекать к нему лучших преподавателей. Именно эти вузы вынуждены стремиться к тому, чтобы у них было соответствующее нормативам количества докторов и кандидатов наук, они стараются приглашать на работу лучших ученых и педагогов и достаточно быстро избавляются от преподавателей, которых студенты оценивают негативно. Этот процесс для них облегчается благодаря более гибкой контрактной системе. В государственных вузах студенты годами вынуждены слушать лекции преподавателей, которые не соответствуют требованиям высшей школы, но избавиться от них практически невозможно.

Все видят, как бурно развивается материальная база негосударственных вузов по сравнению с государственными, хотя внебюджетные вливания в последние намного больше за счет платной формы обучения, стоимость которого здесь, как правило, выше. Но негосударственные вузы тратят эти финансы на повышение зарплаты, чтобы привлечь к себе лучших преподавателей, а также на развитие материальной базы. Государственные вузы, получающие большие ресурсы, не очень-

то занимаются улучшением своей материальной базы, поскольку прямо в этом не заинтересованы. Здесь прекрасно понимают, что бюджетные средства как шли, так и будут идти. Но вот выигрывает ли что-либо от этого общество? Думается, что нет.

Негосударственные вузы строго следят за всеми психолого-педагогическими инновациями, чтобы быстрее внедрить их в учебный процесс и поднять рейтинг вуза в глазах Министерства и населения.

Думается, что механизмы рыночных реформ и естественного отбора будут по всем законам объективного развития приводить к тому, что именно государственные вузы будут становиться все менее престижными.

Главной задачей обучения является не натаскивание студентов, не заучивание ими определенных фактов, а формирование у них механизмов самообучения и самовоспитания, целостное развитие личности. Решение этой задачи возможно только тогда, когда вуз обеспечивает высокий уровень мотивации к развитию этих механизмов. Для этого вузу необходимо стать культурным центром, где молодому человеку психологически комфортно, где его уважают и ценят не только за результаты его учебной деятельности, что остается характерным для традиционного подхода в обучении.

Необходимо понять, что государственные вузы борются с негосударственными по всем законам конкурентной борьбы, которая всегда обостряется весной и летом, в период вступительных экзаменов. Руководители государственных вузов понимают, что время работает не на них и они проигрывают позиции.

Будущее — за элитными учебными заведениями. Мы хорошо знаем, что Царскосельский лицей за очень короткий период времени подготовил людей, которые стали интеллектуальной элитой России и ее визитной карточкой на поколения. Поэтому элитарность учебного заведения должна стать ориентиром на пути его развития.

Означает ли это, что все негосударственные учебные заведения лучше государственных? Конечно, нет. Мы говорим о системе, а не о частностях. Мы читаем о том, что в негосударственных учебных заведениях продают дипломы; наверное, есть такие факты. Но гораздо чаще это делается в государственных вузах, поскольку возможностей для этого там больше.

Компрометация высшего образования происходит за счет быстрого роста количества филиалов вузов. Существуют вузы, которые имеют десятки, а иногда и сотни филиалов, где они реально не имеют возможности обеспечить необходимое качество учебного процесса, при этом один и тот же московский профессор очень часто числится во всех этих филиалах одновременно. Целесообразно закрыть и значительное количество негосударственных вузов, которые были открыты на пустом месте, а их руководители никогда не работали не только деканами и заведующими кафедрами, но и даже простыми преподавателями.

Встает вопрос: каковы должны быть критерии качества высшего образования? Сейчас их устанавливает Министерство образования. Однако оно во многом заинтересованный орган, поскольку является учредителем только государственных вузов. Можно ли в этом случае говорить о его объективности, какими бы компе-

тентными, высокоинтеллигентными и патриотично настроенными людьми ни были его руководители? В настоящее время решение о лицензировании новых специальностей в государственных вузах принимается Советом ректоров государственных вузов. Аналогичный казус отсутствует в других сферах социального развития. Странно было бы предположить, что кто-либо пожелает помочь конкуренту.

К основным проблемам высшего образования можно отнести следующие.

1. Существенное расширение сети российских вузов и беспрецедентный рост числа студентов за последние 10 лет повлек за собой не только положительные, но и ярко выраженные отрицательные последствия.

Слово «рынок» поставлено в кавычки, поскольку широкое употребление этого понятия в публицистике не оправдано фактическим положением дел. В действительности такого рынка нет уже по той причине, что нет различимости товара. Под разными брендами фактически предлагается всюду один и тот же продукт.

Со всей определенностью можно утверждать, что структура рынка труда в России в настоящее время и в ближайшем будущем не в состоянии найти применение для растущего числа выпускников вузов, что приведет к росту социальной напряженности в стране. Обманутые карьерные ожидания сотен тысяч молодых людей — это серьезная угроза. Если старшее поколение, состоящее из людей, получивших высшее образование до 1992 г., с чрезвычайной болезненностью и лишь отчасти, но все-таки адаптировалось к изменению ситуации, то адаптация к жизненным условиям выпускников вузов первого десятилетия XXI в. более проблематична. Их ожидания, разбуженные и усиленные СМИ, достаточно высоки — опросы в 15 регионах показали, что студенты старших курсов почти поголовно ориентируются на первый заработок в размере не ниже 12—18 тысяч рублей в месяц и на работу в среднем управленческом звене. Необходимость сокращения числа студентов вузов многим представляется очевидной, равно как очевидна непопулярность такой меры у населения в городах любого размера и на селе, не говоря уже об администрации вузов и корпусе преподавателей.

Теоретически повсеместное введение формулы «деньги следуют за студентом» должно со временем привести к фактическому отмиранию множества слабых вузов. Однако, во-первых,пущенный на самотек, такой процесс был бы недопустимо затянут, порождая множество конфликтных ситуаций; во-вторых, наличие 40% семей, готовых идти на существенные траты ради приобретения детьми желанного диплома, означает неизбежность роста коррупции; в-третьих, амбиции региональных и муниципальных властей, равно как все еще значимые ведомственные интересы, ставят такой теоретический эффект под вопрос.

2. Высокий спрос на высшее образование, вызванный убежденностью молодых людей и их родителей в карьерной ценности диплома, привел к резкому расширению коммерческого приема в вузы, а вместе с этим — и к существенному снижению требований к качеству учебного процесса. Процесс создания филиалов и представительств крупных вузов в малых городах, с одной стороны, есть несомненное благо, так как это отчасти компенсировало трудности поступления в вуз для жителей глубинки. С другой стороны, это не могло не повлечь за собой дальнейшее ослабление требований к студентам и преподавателям.

К тому же не секрет, что для весомого числа юношей поступление на учебу в вуз (а затем и в магистратуру, и в аспирантуру) является средством избежать призыва в вооруженные силы. Надежды на то, что переход на одногодичную (или менее) обязательную воинскую службу, запланированный на близкое будущее, автоматически устранит это уродливое явление, более чем проблематичны.

Необходимо считаться с тем, что значительная часть студенчества сочетает учебу с постоянным заработком, тогда как низкие оклады преподавателей вынуждают до трети из них либо к расширенному совместительству, либо к репетиторству. Ни первое, ни второе обстоятельство официально «не существуют». Мы имеем дело с новым феноменом: работающие студенты начинают предъявлять собственные требования к компетенциям и квалификациям, критически относиться к построению учебных программ и уровню преподавания.

Необходимо принять во внимание тот факт, что две трети родителей и вузовских преподавателей считают уровень подготовки абитуриентов в средней школе неудовлетворительным, а свыше трети родителей студентов утверждают, что поступление в вуз невозможно без взятки.

При этом множество вузов и колледжей, государственных и частных, не имеет условий для качественной подготовки специалистов, поскольку существующая бюджетная система финансирования не рассчитана на обновление дорогостоящего оборудования. Преодоление этого через увеличение бюджетного финансирования нереально, тогда как для преодоления отставания в оснащенности необходима выработка качественно новых отношений вуза с научным центром по модели московского Физтеха или с бизнес-корпорацией, на что до настоящего времени оказались готовы лишь единичные вузы и единичные компании, вроде ЮКОСа.

3. Очевидно, что в этих обстоятельствах без решительного рывка невозможно выйти на уровень требований единого европейского образовательного пространства, к чему нас обязывает как подписание Болонской конвенции, так и предстоящее вступление России в ВТО. Необходим качественно новый подход к задаче развития сферы образования как с учетом меняющейся конъюнктуры на рынке труда, так и с учетом продолжающегося сокращения населения страны. Мы говорим именно о задаче развития, так как, при необходимости доработки некоторых элементов, потенциал первичной Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 г. следует считать исчерпанным.

Все это требует серьезного обсуждения, так как реформа образования слишком крупная, сложная и важная проблема, чтобы допустить ее рассмотрение исключительно внутри ведомства, по его внутренним правилам. Да, широко известный проект ГИФО — «деньги следуют за студентом» имеет ряд привлекательных сторон, однако вопрос о технологии реализации этого проекта и прогноз совокупности последствий его широкого внедрения не проработан с необходимой полнотой. Мера, характер и темпы внедрения стандартов Болонской конвенции в отечественную систему образования также нуждаются в тщательном анализе, так как ключевым требованием к реформе должно быть сохранение всего лучшего, что наработано в российской вузовской традиции, при освоении всего необходимого для ее совершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Романкова Л.И. Траектория модернизационных процессов в российской системе высшего образования (конец XX — начало XXI в.) // Экономика образования. — 2003. — № 1.
- [2] Становление общества знаний — цель реформирования образования и науки // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 4.
- [3] Алайба Т.Е., Зaborова Е.Н. Студенты об имидже государственных и негосударственных вузов // Социальные исследования (СОЦИС). — 2004. — № 2. — С. 93—97.
- [4] Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. — 2004. — № 1. — С. 38—42.

HIGHER EDUCATION SYSTEM IN THE RUSSIAN FEDERATION — PROBLEMS AND DEVELOPMENT PROSPECTS

A.A. Abbasova

Faculty of re-training of Russian language teachers
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya Str., 6, Moscow, Russia, 117198

How the higher education system in the future will develop? What are the prospects of development of nonstate high schools? These questions are set to themselves today by politicians, scientific, teachers. Undoubtedly that the strategic direction of development will be defined by the general course of political reforms. But there are all bases to say that Russia will move on a way of market transformations. In this connection today all the question on worries how not to lose on this way those achievements which were at Russia in the sphere of education

Key words: higher education, the state high schools, nonstate high schools, prospects of development, a higher education problem.

СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВУЗА В РАЗВИТИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА СОЦИАЛИЗАЦИИ

Л.Г. Пак

Кафедра социальной педагогики
Оренбургский государственный педагогический университет
ул. Советская, 19, Оренбург, Россия, 460014

В статье обосновывается специфика субъектно-развивающего потенциала вуза в целостности социокультурно-ориентирующего и личностно-центрированного конструктов. Охарактеризованы основные приоритеты субъектно-развивающего потенциала вуза (социокультурная интегративность, социумность, антропоцентричность, инновационность, культурологичность).

Ключевые слова: субъектно-развивающий потенциал вуза, социализация студента, приоритеты субъектно-развивающего потенциала вуза, субъект социализации.

На современном этапе российское общество находится в динамической фазе преобразования, которая характеризуется высокими требованиями к профессиональному выпускников вузов, быстро ориентирующихся в меняющихся условиях жизнедеятельности и конкурентоспособных на рынке труда.

В условиях ускоряющихся социальных процессов, усложнения отношений и взаимосвязей в системе общества необходима ориентация системы высшего образования на целенаправленное развитие индивидуально-личностных качеств, реализацию потенциальных возможностей и способностей студента.

Данная тенденция предполагает выявление субъектно-развивающего потенциала вуза, сущность которого проявляется в установлении гармоничных отношений образовательной системы и социума (социальный заказ на подготовку в вузе компетентного специалиста, способного успешно осваивать социальную деятельность), образовательного процесса и личности (закрепление за обучающимся статуса субъекта образования, субъекта процесса личностного и социального становления, создание условий для проявления внутренних механизмов саморазвития, субъектных свойств молодых людей, определяющихся балансом экстериоризации и интериоризации).

Содержание высшего профессионального образования в контексте субъектно-развивающего потенциала задается вектором социализирующего начала, пронизывающим актуальные для студента виды и формы жизнедеятельности: познание (образовательная, информационно-просветительская сферы), позволяющее расширить диапазон знаний о мире; социосфера как система общественных отношений в аспекте освоения культуры (производственная, семейно-бытовая сфера), обеспечивающая выбор и реализацию ведущих типов отношений, отношение субъекта к миру в целом, к другим людям, к себе; творчество (сфера реализации личностных потенциалов), актуализирующее способности и социально и личностно значимые качества обучаемых; досуг (досугово-рекреационная сфера), обогащающий способы познания окружающей действительности.

Субъектно-развивающий потенциал вуза соответствует потребностям индивидуального и социального развития студента, определяя институциональные возможности и условия социализации и самореализации обучающегося (использование современных методов, технологий обучения, движущими силами в которых являются личностные смыслы, диалог и сотрудничество, погружение в социокультурную и информационно-компьютеризированную среду для обогащения индивидуального мышления, методов и способов познания мира, образа «Я» в профессии, социуме, становление самосознания личности как условие творческой реализации собственных целей и ценностей).

Следовательно, субъектно-развивающий потенциал вуза соотносится иialectически взаимосвязан с модернизацией системы образования, определяет единое смысловое пространство, концентрирующееся вокруг целенаправленного развития и саморазвития индивидуально-личностных особенностей обучающегося, удовлетворения потребностей общества в подготовке современного образованного специалиста, выдвижения интеллектуально-духовных ценностей, механизмов успешной интеграции студента в социум.

В ходе исследования обосновано, что субъектно-развивающий потенциал вуза обладает динамическими свойствами (обогащения, развития, активизации, инициирования, раскрытия), достаточными и необходимыми для оптимального осуществления образовательного процесса, достижения целей и качественного результата деятельности вуза, а также актуализации индивидуально-личностных свойств студента, обусловленных внутренней сущностью.

Перевод субъектно-развивающего потенциала вуза в реальные условия осуществления в каждом конкретном случае имеет свою специфику, так как актуализация потенциала имеет двойственный характер: первый связан с активностью личности, ее ценностными ориентациями, признанием права на свободное самоопределение и выбор стратегии жизнеосуществления в образовательной системе; второй — с усилиями субъектов образования по созданию определенных условий освоения нового социокультурного и социально-профессионального пространства.

В содержании субъектно-развивающего потенциала вуза, обеспечивающего развитие индивидуально-личностных особенностей студента как субъекта социализации вуза, мы выделяем *социокультурно-ориентирующий конструкт* (определяет позицию приобщения студента к ценностям современного социума, его индивидуальное самоопределение в мире культурных ценностей, характеризует ориентационное поле выбора основ жизнедеятельности студента, которое регулирует, направляет, мотивирует его поведение и программирует перспективы нахождения собственного места в культуре и социуме); *личностно-центрированный конструкт* (представлен характеристикой личностно ориентированной парадигмы образования, обеспечивающей развитие субъектности обучающегося, рефлексивной сущности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, запуск соответствующих возрасту механизмов саморазвития; проявляется в обновлении характера социально-ценостных взаимосвязей субъектов образования, построении созидающего взаимодействия и диалога в сознательном конструировании персонального поля жизнедеятельности студента, творческой активизации освоения способов и средств преобразования себя, мира, других людей).

Охарактеризуем основные приоритеты субъектно-развивающего потенциала вуза: социокультурная интегративность, социумность, антропоцентричность, инновационность, культурологичность.

Социокультурная интегративность — ориентация на познание целостной картины мира (предметный мир социума и культуры, мир духовных ценностей), сфер культурного бытия (политической, нравственной, семейной и т.д.), взаимосвязей человека, природы и общества; единство и взаимодействие всех субъектов образования, отражающих социокультурную специфику современной ситуации развития социума; изучение и использование учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем; реализация совокупности ваймодополняющих социально ориентированных средств, методов, форм и технологий образования.

Социумность — это образование как социальный институт общества, полифункциональное по своему влиянию социальное явление, сфера социальных взаимодействий, отношений, взаимосвязей, в которых происходит передача сложившихся ценностей в обществе, обмен личностными смыслами и социальным опытом, социальными установками и ценностями, что позволяет достичь в процессе самоопределения личности выбора жизненного пути и самоутверждения студента как активного субъекта жизнедеятельности; предоставление наибольших возможностей для личностного роста обучающихся, становления социально значимых убеждений, ориентаций, идеалов, необходимых для достижения студентом успеха в социуме.

Антропоцентричность — это глубокое понимание сущности студента как биосоцио-духовного существа, его самоценности, особенностей и возможностей, взаимоотношения обучающегося и природы, культуры; представления о месте человека во Вселенной, его роли в истории Земли и человеческого общества; расширение используемых средств для обеспечения полифункциональных механизмов взаимодействия студента с отдельными аспектами его жизни (труд, отдых, семейные обязанности и пр.), взаимосвязи процессов интеграции и дифференциации психики, поведения, самосознания; опора на антропологическое знание в рамках организации образовательного процесса; повышение значения деятельности каждого человека в процессе познания окружающего мира, природы, Вселенной, а значит, признание его свободы и ответственности.

Инновационность — это ориентированность на изменения в экономике и социальной сфере, опора на культурные ценности нового тысячелетия, формирование способности преобразования существующей практики, проективной детерминации будущего, ответственность за него, видение перспективы, вера в себя и свои способности влиять на это будущее; активизация субъектности жизнедеятельности, самообразования и самореализации студента для успешного осуществления им деятельности в избранной сфере общественной практики, внедрение социокультурных инноваций, разработка, освоение, использование и распространение новых идей и теорий, открытый и изобретений; построение совершенно новых совместнодеятельностных и взаимосозидаельных форм социальной коммуникации, сохранение устойчивой социальности (воспроизведение ценностей, норм общества, которые поддерживает современный институт образования, создание

предпосылок для вхождения в открытое информационно-образовательное пространство).

Культурологичность — это сохранение культурных и этнических особенностей; восстановление утраченных связей поколений, учет традиций как воплощение человеческого опыта, состояния природы, человеческой души, человека и человечества; отражение в содержании образовательного процесса абсолютных ценностей и целей: жизнь, семья, труд, познание, патриотизм, Отечество, духовное возрождение и т.д., переход к культурообразному процессу развития и социализации личности в вузе, воспитание в студентах навыка толерантных контактов, использование технологий межкультурной коммуникации.

Благодаря субъектно-развивающему потенциалу в вузе осуществляется целенаправленный отбор и реализация в образовательном процессе на основе междисциплинарного синтеза интегративных, целостных и гармоничных знаний (способность знаний гармонизировать отношения индивида с социумом, окружающими людьми, с собой), адекватных данному этапу общественного развития и масштабу решаемых задач в русле личностного для студента смысла образования.

Актуализация субъектно-развивающего потенциала вуза связана с реализацией личностно ориентированной парадигмы высшего образования, созданием условий для наиболее полноценного индивидуально-личностного развития студента как субъекта социализации, который сам «творит учение» и «преобразовывает и формирует самого себя» посредством продуктивной самореализации, акцентуации ценности самовыражения личности в социуме, взаимопроникновения процессов обучения и воспитания в высшей школе, которые подчинены одним и тем же закономерностям и организуются с учетом успешной социализации личности с новым мышлением и мировоззрением в контексте диалогового взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Динамичность субъектно-развивающего потенциала вуза обуславливает сближение общественных и индивидуальных потребностей на основе субъективного принятия студентом общественно значимых целей обучения как личностно значимых. Студенты проходят развитие от субъекта совместной (разрозненной) деятельности к субъекту индивидуальной и общественно значимой деятельности посредством выделения собственного «Я» в общественном «Мы» в системе группы, курса, вуза, факультета, социума в целом.

Таким образом, субъектно-развивающий потенциал вуза, рассматриваемый в целостности социокультурно-ориентирующего и личностно-центрированного конструктов, определяет средства реализации и предвидения оптимальных путей развития и функционирования образовательного процесса вуза с учетом реалий современного социума и индивидуально-личностных особенностей студента, изменяет ориентиры реализации характеристик студента как субъекта социализации в системе отношений к обществу, учебе, людям, к самому себе.

Субъектно-развивающий потенциал вуза обеспечивает не только расширение диапазона знаний об окружающей действительности, присвоение студентом новой информации, но и накопление опыта преобразовательной деятельности, эмоцио-

нально-творческого отношения к миру и человеку в нем, а также систему социокультурных ориентаций, определяющих его поведение в многообразии окружающего мира.

При реализации субъектно-развивающего потенциала вуза личность студента раскрывается как целостная саморазвивающаяся система, как субъект самостоятельного жизнетворчества, который проявляет активность во всех видах практического и духовного взаимодействия с миром на основе реализации собственной субъектной позиции как важнейшего источника индивидуального саморазвития.

SUBJECT-DEVELOPING POTENTIAL OF HIGH SCHOOL IN DEVELOPMENT INDIVIDUALLY-PERSONAL FEATURES OF A STUDENT AS SUBJECT OF SOCIALIZATION

L.G. Pak

Chair of social pedagogics
The Orenburg state pedagogical university
Soviet Str., 19, Orenburg, Russia, 460014

In the article specificity of the subject-developing potential of high school in integrity sociocultural-focusing and personal-aligned constructs is proved. The basic priorities of the subject-developing potential of high school (sociocultural integrativity, sociality, antropotcentration, innovation, culturelogics) are characterized.

Key words: the subject-developing potential of high school, socialization of the student, priorities of the subject-developing potential of high school, the subject of socialization.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

М.А. Валеева

Кафедра социальной педагогики
Оренбургский государственный педагогический университет
ул. Советская, 19, Оренбург, Россия, 460014

Статья посвящена актуальной проблеме исследования ведущих социокультурных тенденций профессионально-личностного становления педагога в условиях трансформирующегося общества, выделение и осмысление которых раскрывают ориентиры формирования, содержания и технологий образования студента — будущего педагога.

Ключевые слова: социокультурные тенденции, профессионально-личностное становление, трансформирующееся общество, субъектность личности.

Обращение к исследованию профессионально-личностного становления современного педагога обусловлено социокультурными тенденциями общественного развития, ориентирующими систему высшего педагогического образования на поиск путей высокого уровня профессиональной подготовки студента, развития его личностных качеств, ценностных ориентаций, обеспечивающих освоение нового опыта взаимодействия с внешним миром, формирование конкурентоспособности и социально-профессиональной мобильности.

Множественность условий, детерминированных новым характером трансформации общества, функционированием образовательной практики, с одной стороны, конкретизируется в различных современных требованиях социума к педагогу, касающихся сферы его компетентности, ответственности, готовности к постоянному профессиональному росту; с другой — определяется возрастающими запросами государства и системы образования к уровню профессионально-личностного становления студента — будущего педагога.

В этой связи принципиальное значение в педагогической науке и практике приобретает ориентир на научное обоснование социокультурных тенденций профессионально-личностного становления педагога в условиях трансформирующегося общества.

Одной из социокультурных тенденций исследуемого феномена является *организация и функционирование системы образования как составной части культуры и социума*.

Объективные потребности трансформирующегося социума привели к необходимости существенного обновления целей, задач и содержания профессионального образования в контексте новых смыслов исходя из возможностей и интересов личности, ее способности к саморазвитию, компетентности, что нашло отражение в концептуальных документах реформирования образования.

Интегративные процессы во всех сферах общественной жизни, сопряженные с идеей устойчивого развития мировой цивилизации, накладывают на систему педагогического образования важные требования — выступить социальным институтом, развивающимся с учетом перспективы, стимулировать консолидирующие тенденции социального развития, обеспечивать баланс общественных интересов [2].

Необходимо отметить и системные преобразования в общем и высшем педагогическом образовании посредством вступления России в Болонский процесс, которые предполагают существенные изменения в качестве педагогической подготовки будущих учителей, их профессионально-личностном становлении: в целях и содержании; в организации образовательных стратегий, ориентированных на развитие профессиональной компетентности; в оценке результатов; в готовности преподавателей и студентов к инновационной деятельности [7].

Следовательно, целью современной системы педагогического образования как приоритетной области в сфере образования, определяющей образовательный уровень социума в целом, является подготовка профессионально-компетентной личности педагога, способного мобильно и динамично адаптироваться к меняющимся условиям окружающего социума, ценностно осмысливать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, владеющего механизмами саморазвития и самореализации.

Анализ теоретических подходов к изучению современных концепций образования позволяет сделать вывод о том, что существующая система образования не в достаточной степени обеспечивает уровень, качество и масштабы приобретения принципиально новых личностных, социальных и профессиональных компетентностей как инновационного ресурса личностного становления и профессиональных перспектив молодых людей.

В этой связи одной из ведущих тенденций профессионально-личностного становления педагога в современных условиях является усиление гуманизации образовательного процесса, определяющего ориентацию образования на развивающуюся личность студента, признание ее неповторимости, уникальности.

Гуманизация образования подразумевает поворот к личности студента, его проблемам и интересам; предполагает дифференциацию образования в соответствии с запросами личности, вариативность содержания образования, открытость системы образования, методы преподавания, которые позволяют сделать личность обучаемого подлинной ценностью [3].

Если прежние концепции были рассчитаны на такие символы обучения, как знания, умения, общественное воспитание, то символами нового взгляда на образование становятся компетентность, эрудиция, индивидуальное творчество, самостоятельный поиск знаний и потребность их совершенствования, высокая культура личности [4].

Гуманизация образовательного процесса определяет инновационный взгляд на профессионально-личностное становление студента — будущего педагога, позволяет целостно рассматривать автономность, индивидуальность, возможность

развития личности студента и формирование профессиональной направленности обучающегося, осознанной установки на овладение профессией.

Ориентация на возвышение роли личностного фактора как центра бытия усиливает ценностную характеристику профессионально-личностного становления педагога, определяет полимодальность перспектив и широту возможностей, потребностей, интересов, предпочтений в развитии и становлении его как личности во всех видах практического и духовного взаимодействия с миром.

В сфере высшего педагогического образования актуализировались задачи аккумуляции и мобилизации всех знаний о человеке, его профессионально-личностном становлении и специальном изучении, осмыслиении особенностей его функционирования сегодня, условий сохранения его устойчивости в весьма неустойчивом обществе, что открывает возможности для дальнейшего продвижения в раскрытии сущности человека и как носителя развития и как организующего начала в этом развитии [6].

Теоретический анализ профессионально-личностного становления педагога в условиях трансформирующегося общества позволил определить следующую тенденцию исследуемого феномена — *целевая ориентация высшего педагогического образования на развитие субъектности студента*. Изучаемая теорией образования практическая деятельность педагога позволяет констатировать, что профессионально-личностное становление студента — будущего педагога находится в зависимости от развития его субъектных проявлений, которые стимулируют саморазвитие личности, ее самоопределение.

Л.Г. Пак совместно с автором исследования считают, что вопрос о развитии субъектных проявлений личности и выращивании деятельностного сознания студента в системе высшего образования в контексте профессионально-личностного становления педагога связан с отказом от принятого в рамках прежней традиционной парадигмы представления об образовательном процессе как траектории, по которой нормативно должен двигаться студент. Исходя из этого целью вуза становится развитие субъектности будущего педагога — поэтапное восхождение личности от уровня усвоения, осознания до уровня оценки, самооценки, коррекции, рефлексии, контроля над ситуацией с целью выбора оптимальных способов и средств достижения намеченных целей; формирование преобразующих сил и способностей студента, позволяющих ему выбирать дальность перспектив и оптимальные стратегии жизненного пути, образовательной и общественно полезной деятельности.

Следующая тенденция исследуемого явления — *совершенствование содержания технологий, методов, форм профессиональной подготовки современного студента* — будущего педагога неизбежно связана с комплексной междисциплинарной разработкой принципиально нового вариативного содержания образования, соотнесенного с личными потребностями и опытом субъекта, активно преобразующего свой образ и стиль жизни; действием субъектной включенности студента в образование, культуру, социум с продуктивным использованием его внутренних потенций.

Для успешности профессионально-личностного становления педагога необходимо целостное, реально предстающее перед субъектом содержание образования, складывающееся из дидактически переработанного социально-культурного опыта, существующего независимо от процесса обучения, в виде учебно-программных материалов и личностного опыта, приобретаемого на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им личностных ситуаций, протекающих в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития [1].

Необходим поиск содержания, механизмов, способов освоения разносодержательных культурных полей социоприродного окружения на микро-, мезо-, макроуровнях, предполагающих проявление разноплановых и различных по интенсивности видов деятельности в соответствии со способностями, состояниями, возможностями будущего педагога, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации профессиональной и социальной деятельности, формирование индивидуального своеобразия профессионально-личностного становления обучающегося [5].

Таким образом, исследование проблемы профессионально-личностного становления педагога в условиях трансформирующегося общества показывает ее взаимосвязь с различными аспектами общественной жизни (образованием, экономикой, культурой, политикой), что накладывает свой отпечаток на изучаемый феномен, усложняет его содержание и процесс организации. Анализ социокультурных тенденций исследуемого явления позволяет нам в обобщенном виде представить перспективу и стратегию профессионально-личностного становления студента — будущего педагога.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Анискевич С.А. Организационно-педагогические условия реализации идей социально-личностно ориентированного образования: Автограф. дисс. ... канд. пед. наук. — Новосибирск, 2002.
- [2] Белогуров А.Ю. Круглый стол «Образовательный округ: конструкт, реальность, бытие». — URL: http://www.eduold.madeinweb.ru/information/belogurov_okrug.rtf
- [3] Гогобериძэ А.Г. Гуманитарная технология индивидуального сопровождения студента в многоуровневом педагогическом образовании: учеб.-метод. пособие. — СПб.: Книжный Дом, 2008.
- [4] Жуков В.И. Высшая школа России: исторические и современные сюжеты. — М.: Изд-во МГСУ Союз, 2000.
- [5] Пак Л.Г. Субъектно-развивающая социализация студента вуза: теоретико-методологические основания: Монография. — М.: Спутник, 2010.
- [6] Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2005.
- [7] Чекалева Н.В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: науч.-метод. материалы. — СПб.: Книжный Дом, 2008.

SOCIOCULTURAL TENDENCIES IN PROFESSIONALLY-PERSONAL FORMATION OF A TEACHER IN CONDITIONS OF A TRANSFORMING SOCIETY

M.A. Valeeva

Chair of social pedagogics
The Orenburg state pedagogical university
Soviet Str., 19, Orenburg, Russia, 460014

The clause is devoted to an actual problem of research leading sociocultural tendencies in professionally — personal formation of a teacher in the conditions of a transforming society, allocation and over viewing of which open reference points of forming, maintenance and technologies of education of a student — a future teacher.

Key words: sociocultural tendencies, professionally — personal formation, a transforming society, subjectivity of a person.

СОЗДАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ МЕЖГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕТИ ПО ПОДДЕРЖКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Е.А. Морозов

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Цель работы заключается в создании описания теории и практики дистанционного обучения. Содержание работы предоставляет описание структуры системы управления обучением в дистанционном образовании.

Ключевые слова: инновационное образование, дистанционное образование, инновации, академическая мобильность.

Важность внедрения инновационных технологий в образовательную деятельность в России увеличивается и приобретает все более выраженное значение. Реформы в стране, их ориентация на инновационный путь развития определяют потребности изменений в содержании и качестве подготовки новых специалистов. В настоящее время реформа образования направлена на обеспечение непрерывности и мобильности в получении качественных знаний. Возрастающие потребности в переподготовке и повышении квалификации кадров, необходимость предоставления образования широким слоям населения, в том числе лицам с ограниченными возможностями по здоровью, а также необходимость обеспечения нелинейного обучения предъявляют требования к расширению способов и методов обучения, новой организации всего учебного процесса.

Целью данной работы является описание основных структурных элементов сети по распространению знаний с применением современных инфокоммуникационных средств. Мы рассмотрим этапы первоначального становления инновационной межгосударственной образовательной сети по поддержке русского языка с применением систем локального и дистанционного обучения.

Под словом «инновационная» в данном контексте подразумевается не только современное оборудование, но и первую очередь организация производства учебного контента, снижающая издержки и повышающая эффективность труда.

Среди целей и задач стоит выделить:

- использование признанных методик преподавания русского языка;
- получение рецензии опытных преподавателей на составляемые учебные программы;
- применение самых современных информационных технологий в образовании;
- подготовка курсов любого уровня с учетом возрастной группы слушателей;
- наличие профессионально-ориентированных курсов;

— групповые, корпоративные, индивидуальные типы обучения;

— преподавание по очной и дистанционной форме;

— возможность обучения мигрантов по фактическому месту пребывания в родной стране, с использованием сетевых центров;

— внедрение национально-ориентированных методик;

— знакомство слушателей с русской культурой, историей, национальными особенностями и традициями России;

— максимальное погружение в языковую среду;

— соответствие требованиям Госстандарта по РКИ;

— особенностью данной сети заключается в том, что планируется предусмотреть принципиально новые взаимоотношения между методистами, разработчиками электронного контента и конечными пользователями. В настоящее время большая часть подобных курсов создается без учета особенностей производства электронных версий учебных пособий. То есть методисты, участвуя в процессе разработки учебного курса, зачастую не владеют спецификой создания электронных средств обучения (ЭСО). Это иногда приводит к тому, что готовый учебник приходится переделывать заново, в итоге затраты на производство такой продукции выше, а качество ниже. Общение методиста с дизайнером, программистом должно начаться уже на ранних стадиях создания ЭСО. Такое тесное взаимодействие позволяет не только создать качественный продукт, но и снизить его стоимость, а также сократить сроки разработки.

Очное (локальное) обучение

Подразумевает обучение в специально подготовленных помещениях с использованием современных средств мультимедиа поддержки.

Учебно-методические материалы, используемые в данной форме обучения, отличаются полнотой и адаптированностью для людей, не владеющих компьютером.

Достоинства:

- традиционность подачи материала;
- постоянный контакт с преподавателем — носителем языка.

Система дистанционного обучения позволяет вести занятия не только в месте размещения главного образовательного центра, но и в многочисленных филиалах по всему миру. Данная форма обучения улучшает единообразие основных этапов обучения, повышает результаты изучения русского языка, делает доступ к образовательным ресурсам круглосуточным и независимым от местонахождения обучаемого.

Основные отличия этой формы обучения:

- весь учебный материал заранее подготовлен;
- объективное и мгновенное тестирование;
- простота навигации в учебных курсах;
- полный контроль обучения: методист в главном центре, тытор, методист в филиале;
- видеозапись занятий;
- взаимозаменяемость преподавателей;

- возможность видео- и аудиообщения с любым из слушателей;
- наличие автономного раздела помощи;
- экономия на персонале в месте обучения;
- экономия на снимаемых площадях.

Среда дистанционного обучения решает следующие основные задачи:

- поддержка обучения;
- управление образовательными ресурсами;
- взаимодействие участников образовательной среды;
- контроль и анализ ключевых показателей образовательной деятельности;
- доступ к образовательной информации через мобильные устройства.

Рассмотрим структурную модель системы обучения. Она состоит из трех звеньев, двух обязательных и одного дополнительного:

- административный центр;
- учебный центр;
- сеть центров по поддержки обучения.

Познакомимся подробно с каждым звеном. Административный центр включает в себя администрацию, где руководитель задает общее направление деятельности всей образовательной сети. Бухгалтер ведет экономические расчеты и ведет баланс. Управляющий хозяйственной деятельностью следит за обеспечением материальной базой сотрудников организации.

Учебный центр самый большой по количеству сотрудников. Старший методист руководит работой методистов, назначает виды работ и координирует разработчиков курсов, следит за выполнением плана по созданию учебных курсов. Методисты занимаются сбором учебного материала в аналоговом и электронном виде для создания электронного курса, разрабатывают тестовые задания различных типов.

Далее все материалы передаются разработчикам электронных курсов, аналоговые материалы оцифровываются, при необходимости создаются дополнительные элементы, такие как изображения, аудио- или видеоматериалы. Разработчики объединяют все составляющие в единый блок.

Такой пакет передается инженерам-программистам, они его тестируют и загружают на специальный сервер дистанционного обучения. Еще в обязанности инженеров-программистов входит создание различных элементов Flash-анимации и расширение функционала сайтов организации. Один из самых важных работников — это системный администратор, он следит за безотказной работой серверов, настраивает уровень доступа к образовательным ресурсам и производит резервное копирование информации всего контента и баз данных.

После того как в системе появились учебные курсы, мы можем начать принятие виртуальных учащихся. Этой работой занимаются тьюторы, они должны вести переговоры с абитуриентами, выписывать счета, следить за их оплатой, контролировать успеваемость и посещение. По итогам обучения тьюторами формируется лист успеваемости, и в случае успешного окончания обучения оформляют выпускной документ: диплом, сертификат или свидетельство.

Сеть центров по поддержке обучения необходима, если требуется проводить обучение с практическими занятиями или предварительной подготовкой перед онлайн-обучением. Важно отметить, что такой центр особенно важен при языковом обучении в иностранном государстве, где нет достаточного методического контингента для всестороннего обучения. В этом случае в каждом центре должны быть в штате директор центра, бухгалтер и преподаватели.

Так выглядит модель построения образовательной сети, специализированная для преподавания русского языка. В каждом отдельном случае персонал и обязанности могут быть конкретизированы под специфическую цель обучения или условия работы. Для внедрения онлайн-обучения следует учитывать время разработки учебных материалов, создание электронных курсов и объединение всего в единый рабочий механизм.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2004.
- [2] Канаев В.И. Дистанционное обучение: технологические аспекты. — М.: Современный гуманитарный университет, 2004.
- [3] Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат. — М.: Академия, 2006.
- [4] Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. — М.: Академия, 2008.

CREATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL NETWORK OF INTERSTATE SUPPORT OF RUSSIAN LANGUAGE

E.A. Morozov

Faculty of re-training of Russian language teachers
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya Str., 6, Moscow, Russia, 117198

The goal of work is to provide a detailed review of the influence of historical distance education theory and practice. The content of the work provides the discussion of past and present practices in higher and distance education.

Key words: innovative education, distant education, innovation, academic mobility.

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ИХ ПРИЧИНЫ

А.Л. Новиков, М.А. Рыбаков

Кафедра общего и русского языкоznания
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена актуальным проблемам состояния и функционирования русского языка в условиях глобальных культурных и социально-экономических изменений. В статье рассматриваются поднятые в научных и общественных дискуссиях проблемы употребления русского языка в современной массовой и межличностной коммуникации и основные факторы, определяющие состояние языка.

Ключевые слова: коммуникация, норма, речь, социолингвистика.

Язык как самонастраивающаяся динамическая система отражает социальные, экономические и политические тенденции жизни общества, изменяется под воздействием речи и, в свою очередь, оказывает влияние на речь различных слоев населения, в том числе речь молодежи, студентов и школьников.

Для того чтобы дать научную лингвистическую оценку состоянию современного русского языка, необходим анализ языковой ситуации в России и социальных факторов, порождающих важнейшие изменения в языке.

Основными социальными факторами развития русского языка являются следующие:

— включение российской экономики и культурно-образовательной среды в процесс глобализации и международной интеграции;

— участие России в деятельности международных организаций, развитие сотрудничества с зарубежными странами;

— ускорение темпов всемирного научно-технического прогресса и отставание отечественных технологий и производства;

— рост социально-экономической и социально-культурной дифференциации российского общества;

— снижение образовательного уровня значительной части населения России, прежде всего в младших возрастных группах.

В целом ряде работ по грамматике русского языка, культуре речи, социолингвистике, стилистике делается вывод о том, что в современном российском обществе снижена требовательность к нормативности речи. Само понятие нормы воспринимается различными социальными слоями неодинаково [2; 6; 7; 10; 11].

Исчезла жесткая регламентация формы публичных текстов, контроль за формой речи со стороны государства. Все слои общества получили формальную возможность активно проявить себя в общественной жизни. Это проявляется в активизации полемических форм диалога, разнообразии коммуникативного поведения людей, в существенных изменениях публицистического стиля и многом другом.

Отрицательной стороной этого процесса является лингвистический нигилизм, т.е. недооценка и прямое отрицание филологических и гуманитарных знаний с позиций технократически настроенной части современного общества [11. С. 11].

Проявлением такого нигилизма являются и федеральные образовательные стандарты третьего поколения, исключившие русский язык и культуру речи как обязательную дисциплину для многих специальностей [11. С. 220—231].

В то же время нестабильность экономической и правовой ситуации в российском обществе приводит к росту агрессивности и грубости. Неудовлетворенность качеством жизни у многих членов общества проявляется в том числе и в форме игнорирующего нормы этики, вызывающего поведения. Накопление в людях агрессивности, а также возникающий страх перед окружающим миром при резком изменении обстоятельств существования приводят к нарушениям стилистических и этических норм речи.

Это, в частности, проявляется в росте удельного веса оценочной лексики в речи, вульгарного и нецензурного словоупотребления, жаргонизации речи отдельных слоев населения и т.д.

В наши дни происходит значительное расширение тематики устного общения, расширение активного словарного запаса значительного круга людей, совершенствование навыков неподготовленной устной речи, ускоренное развитие устной формы существования языка, расширение функций устной и разговорной речи.

Изменения затрагивают и письменную публистику — она тоже становится более разговорной, эмоциональной, раскованной. Сокращается объем письменного межличностного общения, предпочтение отдается устным формам либо коротким текстовым сообщениям. Это, кстати, приводит к снижению уровня владения людьми монологической речью — при том, что потребность во владении монологом, особенно публичным, возрастает.

Как отмечают исследователи, «в современной социальной ситуации начинают деформироваться ценностно-духовные функции языка, снижаются его личностно-образующие возможности. Язык все чаще не справляется с ролью организующего начала в духовной жизни народа» [11. С. 10].

Значительно расширился доступ к информации, что приводит к увеличению словарного запаса во всех возрастных категориях (хотя, как показывают исследования, многие новые слова, особенно иностранного происхождения, пополняющие словарный запас людей, понимаются ими неточно или даже ошибочно). Вместе

с тем наблюдаются черты информационной усталости, что проявляется в тенденции ограничивать получаемую информацию определенными источниками, отвечающими конкретным социальным, эстетическим или политическим ориентациям человека.

В сознании людей существенно увеличилась степень публично допустимого в разговорной речи, сплошь и рядом используются слова и выражения, ранее никогда публично не произносившиеся, расширяется психологическая готовность носителей языка позволить себе «речевые вольности» вплоть до грубой и нецензурной лексики. Увеличивается доля людей, считающих для себя возможным пренебрежительно относиться к нормам речевого этикета, наблюдается тенденция к формированию у людей мнения об «условности» речевого этикета, его ненужности в современном общении. «Свобода речи» заметно расшатывает систему тематических табу, существовавших в русском коммуникативном поведении.

Возросла частотность употребления людьми грубой и нецензурной лексики, в определенных социальных слоях формируется привыкание к подобной лексике, и она утрачивает характер табуированной, что не может не вызывать беспокойства. Резко упала культура речи и общая культура работников средств печати, радио и телевидения. В прямом эфире допускаются многочисленные речевые ошибки, грубые отклонения от норм культуры речи. Ставшее модным раскованное поведение в эфире в языковом плане приводит к повышенной громкости, убыстренному темпу речи, повышенной напряженности артикуляции и чрезмерной эмоциональности диалога со зрителем, а также нередко к использованию разговорной и просторечной лексики, рискованных речевых эпитетов и метафор, сомнительных речевых приемов поддержания внимания.

Несмотря на стремительное усложнение, а значит, и улучшение информационной среды, проблемы функциональной неграмотности стоят особенно остро. Довольно часто люди, получающие среднее и высшее образование, оказываются неспособны обрабатывать знания, представленные и хранящиеся в языке. Функциональная неграмотность затрудняет межкультурную и профессиональную коммуникацию, создает проблемы понимания как на родном, так и иностранных языках, замедляет образовательный процесс, затрудняет повседневное общение на бытовом уровне.

Уровень культуры речи упал во всех социальных и возрастных группах. В ходе одного из социолингвистических исследований были получены следующие данные. Шестьдесят процентов опрошенных утверждали, что наблюдается падение речевой культуры в обществе. Но при этом только 42% опрошенных признали, что им «приятно, когда говорят культурно», для 38% опрошенных это безразлично, а 20% об этом не думали. Только 32% опрошенных стараются всегда соблюдать в речи языковые нормы, причем это оказались преимущественно женщины, 28% признали, что этого никогда не делают, а 40% опрошенных не могут ответить на этот вопрос.

В других исследованиях, например в [11. С. 249—257], результаты опросов показывают более заинтересованное отношение респондентов к проблеме состояния русского языка.

Положение дел в этой области требует более полных и разносторонних социолингвистических исследований, но, тем не менее, уже сегодня возникает вопрос о необходимости целенаправленной работы по поддержанию норм культуры речи в современном российском обществе и формированию у говорящих внимания к собственной речевой культуре.

Получает распространение и волонтиаристское речетворчество. Множество частных фирм выбирают в качестве собственных наименований, фирменных знаков или обозначений товаров неудобопроизносимые языковые единицы, неудачные как в лексическом, так и в фонетическом отношении; различные ведомства вводят образцы документации и правила заполнения бланков, противоречащие лексическим и орфографическим нормам русского языка.

Только в условиях конкуренции политических программ в обществе возрастаёт внимание к речевой стороне выступлений политических деятелей, их речевые ошибки подмечаются и высмеиваются в печати, выступлениях писателей-сатириков, становятся расхожими шутками. Это побуждает политических деятелей нового поколения в некоторой степени ответственнее относиться к своей речи, работать над ней.

Развитие в стране рыночной экономики приводит к появлению новых сфер экономической и финансовой деятельности, возникновению новых и восстановлению старых, дореволюционных учреждений. Возникают понятия, характеризующие различные аспекты рыночных отношений, что приводит к активному заимствованию современной рыночной терминологии, активизации историзмов, активным семантическим процессам в лексике.

Интенсивно формируется реклама как отрасль бизнеса, что ведет к формированию стандартов рекламного текста. Язык рекламы оказывает заметное влияние на общество — рекламные лозунги и призывы, реплики героев рекламных роликов становятся известными поговорками и прибаутками, широко цитируются, становятся компонентами анекдотов и юмористических рассказов.

Открытость общества приводит к значительному расширению кругозора и объема знаний, к значительному улучшению знаний в области иностранных языков. В стране быстро и резко возрастает число граждан (особенно молодых), свободно или уверенно владеющих иностранными языками, правда, прежде всего — в устной форме. Увеличилось число надписей на иностранном языке, иностранной литературы и технической документации.

Резко увеличилось число иноязычных заимствований в русском языке, особенно из английского языка. Это объясняется, с одной стороны, действием общемировой тенденции к интернационализации лексического фонда развитых языков, с другой — потребностями в номинации новых предметов и понятий, вошедших в российскую жизнь в период перехода к рынку.

Нестабильность в политическом и экономическом положении страны, низкий уровень жизни значительной части населения, инфляционные процессы, безработица и дороговизна в России являются причинами стресса, в котором живут сегодня многие россияне самых различных социальных и возрастных групп.

Телевидение и кино в целях реалистического показа жизни сплошь и рядом демонстрируют агрессивные бытовые и семейные диалоги, тем самым фактически приучая аудиторию к подобного рода «общению», формируя представление о нем как о некоей стандартной норме современной коммуникации, как о признаке силы, решительности, бескомпромиссности.

Социальная, политическая и имущественная поляризация общества, наблюдающаяся в современной России, также приводит к росту этих негативных тенденций. Обычным делом становится повышенная речевая агрессивность в отношениях политических оппонентов, должностных лиц и граждан, продавцов и покупателей, посетителей общественных мест и охранников.

Поляризация общества ведет к повышению доли оценочной лексики в речевом потоке, причем возникает внутриязыковая оценочная антонимия — когда одни и те же понятия оцениваются диаметрально противоположно в разных идеологиях.

Интенсивное техническое перевооружение быта может быть названо технической революцией и связано оно, прежде всего, с широким распространением в повседневной жизни сложной бытовой и офисной техники, преимущественно зарубежного производства. Компьютеры, видеокамеры, телевизоры нового поколения, копировальная техника, бытовая техника, зарубежные автомобили — все это способствует появлению в русском языке множества новых понятий и слов, преимущественно заимствованных.

Вместе с тем разнообразные инструкции к импортной технике на иностранном языке, надписи на ней стимулируют изучение английского языка. Распространение видеопродукции американского производства также способствует широкому распространению английских заимствований и целых речевых оборотов.

Современные средства связи — мобильные телефоны, электронная почта, чаты и др. — используются все шире, что приводит к сокращению традиционной письменной формы общения (особенно в межличностной сфере). Уменьшение объема письма и чтения, которым предпочитается телевизор и компьютер, приводит к снижению грамотности населения, особенно молодежи. Сокращается по этой же причине объем чтения художественной литературы, особенно классической.

Увеличение доли средствами массовой информации (радио, телевидение) в коммуникативном мире языковой личности ведет к преобладанию у современного человека восприятия информации на слух и ослаблению навыков понимания и интерпретации письменного текста.

Наиболее заметными последствиями смены коммуникативной парадигмы в обществе являются несколько взаимосвязанных друг с другом процессов, возникших в русской речи. Эти процессы таковы: преобладание устной формы, преобладание диалога, усиление личностного начала в общении.

Диалогизация общения проявляется в увеличении удельного веса диалога, расширении функций диалогической речи, развитии ее новых видов и правил, расширении потребности в диалоге, увеличении общественной эффективности диалога в сравнении с монологом. Персонификация общения заключается в росте индивидуальной неповторимости речи, в формировании непохожести выражения и оформления сходных идей и мыслей разными людьми.

Можно выделить и некоторые «точки роста» современного русского языка, в которых наблюдаются наиболее заметные и интенсивные изменения. Это, прежде всего, область лексики и фразеологии, особенно в таких тематических сферах, как рыночная экономика, финансы, политика, законодательство, бытовая техника, предметы потребления.

Основные изменения происходят именно в этих группах лексики, и обусловлены эти изменения преимущественно экстраглавионистическими факторами, отражающими изменения в российском обществе.

Изменилось коммуникативное ядро русской лексики, т.е. совокупность наиболее частотных и стилистически значимых для говорящего коллектива лексических и фразеологических единиц, употребительных во всех коммуникативных сферах (в первую очередь, в бытовом общении и публицистике), отражающих актуальную действительность.

Изменения в коммуникативном ядре лексикона происходят под влиянием экстраглавионистических факторов и осуществляются в форме активизации, стабилизации и пассивизации лексических единиц. Активизировалась в основном лексика рыночной экономики, политическая лексика, лексика шоу-бизнеса и криминально-правоохранительная лексика. Стабилизировалась политическая и частично коммерческая лексика; пассивизации на некоторое время подвергся советский лексикон, лексика перестройки и часть лексики 90-х гг.

Пополнение лексического состава русского языка происходит преимущественно за счет заимствований и устойчивых словосочетаний.

В стилистической системе русского языка образуется новая функционально-стилистическая подсистема — общенациональный сленг, занимающий место между разговорной и сниженной лексикой. Расширяется пласт межстилевой лексики.

Рассмотренные особенности функционирования русского языка в то же время служат реализации поэтической функции языка. Цитаты, инкрустации разного рода обостряют диалогичность дискурса, повышают момент игры, служат созданию подтекста. Функции цитации и квазицитации многообразны: пародирование, осмеяние речевых штампов, поэтизация, создание загадки.

Присутствие «чужого слова» придает резкую экспрессивность современному дискурсу, создает двуплановость или многоплановость восприятия, усиливает оценочность (обычно отрицательную — выражает иронию, шутку, сарказм и т.п.), приглашает адресата к активному восприятию речи, взаимодействию с автором. Цитаты, клише новояза, сниженные элементы, приходящие в литературный язык из периферийных сфер речи, обусловливают такую особенность структуры современного публицистического текста, которую можно назвать словом *мозаичность* (или *интертекстуальность*).

В целом, для русского языка первого десятилетия XXI в. характерны следующие основные тенденции:

- динамичность нормы;
- экспансия англоязычного мира;
- деформация стилистического баланса;
- трансформация этноисторического пространства;
- смешение устных и письменных жанров речи [11. С. 11].

Смена российского цивилизационного контекста (от социально-авторитарного к рыночно-потребительскому) приводит к упрощению языковой практики, снижению ценностно-смыслового содержания речи [11. С. 11].

Перечисленные явления приводят к таким характеристикам массовой языковой практики, как

- лингвистический утилитаризм (превращение слов-понятий в слова-ярлыки);
- семантический примитивизм (утрата глубинных смыслов и возвышенно-эстетических качеств речи);
- вытеснение чтения прослушиванием;
- мифологизация языка [11. С. 12].

Рост аналитизма обнаруживается в грамматике — в ослаблении склонения. Наиболее интенсивно ослабевает склонение числительных. Люди избегают склонять сложные составные числительные. Это становится массовым явлением.

В склонении существительных наблюдается экспансия именительного падежа. Это явление особенно активно обнаруживается в литературном разговорном языке. Оно хорошо изучено.

Рост аналитизма обнаруживается также в активизации конструкций с предлогами, вытесняющих конструкции без предлогов. Приведем лишь несколько примеров: *изменение расписания* → *изменения в расписании*, *ссора соседей* → *ссора между соседями*, *подарок сестре* → *подарок для сестры, ему свойственно* → *для него свойственно*. Особенно активен предлог *по*, обозначающий сферу деятельности: *позиция по Ирану, план по трубам, конференция по Кавказу*.

Изменения в грамматике часто связаны с изменениями в лексике. Здесь необходимо отметить количественный рост и активизацию употребительности двух классов несклоняемых имен: 1) аналитических прилагательных и 2) аббревиатур.

Число аналитических прилагательных (термин М.В. Панова) увеличивается с такой интенсивностью, что ни ученые, ни словари не успевают их фиксировать. Назову лишь некоторые: *мастер-класс, компакт-диск, шоу-бизнес, бизнес-класс, бизнес-ланч, топ-фильм, топ-звезда, брейк-группа, web-страницы, web-услуги*. Такие единицы чаще находятся в препозиции к существительному, но могут занимать и постпозицию: *дог-шоу, ток-шоу, кофеварка-экспресс* (ср. *экспресс-опрос, экспресс-информация*). Е. И. Голанова убедительно показывает, что если в 60-е гг. подобные единицы были скорее фактами речи, то в наши дни, по-видимому, уже можно говорить о «фактах языка» [4. С. 415—494].

В конце XX в. резко активизируется аббревиатура. Особенно растет число буквенных аббревиатур, которые произносятся побуквенно: *ОДКБ (Организация договора коллективной безопасности), ФССП (Федеральная служба судебных приставов)*. Реже они произносятся как сочетания звуков: *СМИ (средства массовой информации), ШОС (Шанхайская организация сотрудничества)*.

Едва ли не основной чертой современной речи является перемещение элементов разного рода (слов, фразеологизмов, словосочетаний, высказываний и т.д.) из периферийных сфер языка в центр системы.

В качестве периферийных выступают единицы, относящиеся разговорному языку, жаргону, просторечию, терминологическая и профессиональная лексика, а также разного рода клише и цитаты, приходящие в устную литературную речь,

в язык средств массовой информации из художественной литературы, фольклора, масскультуры (названия кинофильмов, цитаты из песен, анекдотов и т.д.) и устойчивого фонда официальных клише советского времени (лозунги, цитаты и т.д.).

Нуждается ли современный русский язык в улучшении, совершенствовании? Есть основания полагать, что, скорее, нуждается в коррекции и совершенствовании языковая компетенция многих говорящих. Нуждается в значительно более высоком уровне культуры все общество. «Порча» языка, о которой так много пишут, затрагивает не систему языка, а языковую способность, умение говорить. Язык нуждается не в административном регулировании, но в заботе о нем, в первую очередь в сфере образования. При этом пропаганда культуры речи, конечно же, нуждается в материальной и социальной поддержке со стороны государства.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М., Игнатьева О.П. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки. — М., 2006.
- [2] Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. — М., 2003.
- [3] Воронцов А.В. Русский язык: социально-политический контекст. — СПб., 2008.
- [4] Голанова Е.И. Активные процессы в сфере публичного общения // Современный русский язык: Активные процессы на рубеже ХХ—XXI веков. — М., 2008.
- [5] Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. — СПб., 2007.
- [6] Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. — М., 1994.
- [7] Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. — М., 2009.
- [8] Лаптева О.А. Живая русская речь с телеэкрана. — М., 2007.
- [9] Русский язык конца ХХ столетия (1985—1995) / Под ред. Е.А. Земской. — М., 1996.
- [10] Шапошников В.Н. Русская речь 1990-х. Современная Россия в языковом отображении. — М., 2009.
- [11] Юдина Н.В. Русский язык в XXI веке: кризис? эволюция? прогресс? — М., 2010.

FUNCTIONING OF THE RUSSIAN LANGUAGE: THE MAIN TRENDS AND CAUSES

A.L. Novikov, M.A. Rybakov

General and Russian Linguistics Department
Peoples' Friendship University of Russia
Mikhaylovsky Str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with urgent problems of a state and functioning of the Russian language in condition of global cultural, social and economic changes. The problems of the Russian language usage in mass and interpersonal communication raised in scientific and public discussions are examined in the article. The basic factors determining the state of the language are also talked over.

Key words: communication, norm, speech, sociolinguistics.

НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОРПУС РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИСТОЧНИК ВЫЯВЛЕНИЯ И СЕМАНТИЗАЦИИ СЛАВЯНИЗМОВ

Ж.К. Киынова

Кафедра русского языка
КазНУ им. аль-Фараби

пр. аль-Фараби, 71, Алматы, Республика Казахстан, 050040

Статья посвящена функционированию славянismов в национальном корпусе русского языка, который служит источником их семантизации в современном русском языке. На основе примеров, взятых из современных текстов, представленных в основном и газетном подкорпусах, дается информативная картина о тенденциях и закономерностях употребления слов.

Ключевые слова: славянismы, семантизация, семантико-стилистические процессы, национальный корпус русского языка, основной подкорпус, газетный подкорпус, синхрония vs. диахрония, культурно-историческая информация.

Одним из источников выявления и семантизации славянismов является Национальный корпус русского языка (далее — НКРЯ), www.ruscorpora.ru — крупный проект Института русского языка В.В. Виноградова РАН, направленный на внедрение новых технологий в исследование русского языка. Это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов в электронной форме.

НКРЯ был открыт для свободного доступа в Интернете 29 апреля 2004 г. и в данный момент включает самые разнообразные русские тексты, преимущественно современные, общим объемом 140 млн словоупотреблений.

Корпус предназначен в первую очередь для обеспечения научных исследований лексики и грамматики языка, а также тонких, но непрерывных процессов языковых изменений, происходящих в языке на протяжении сравнительно небольших периодов — от одного до двух столетий. Другая задача корпуса — предоставление всевозможных справок, относящихся к указанным областям (лексика, грамматика, акцентология, история языка).

Уникальность НКРЯ заключается в том, что он охватывает почти все сферы функционирования языка и включает в себя такие типы текстов, как современная художественная проза разных жанров и направлений, современная драматургия, мемуарно-биографическая литература, журнальная публицистика и литературная критика, газетная публицистика и новости, научные, научно-популярные и учебные тексты, религиозные и религиозно-философские тексты, производственно-технические тексты, официально-деловые и юридические тексты, а также бытовые тексты. Многие из этих современных письменных текстов (середина XX — начало XXI в.) входят в основной корпус, в состав которого также входят корпус живой русской речи (записи устных текстов того же периода) и ранние тексты (середина XVIII — середина XX в.). Кроме того, в НКРЯ представлены такие подкорпусы,

как газетный, поэтический, устный, синтаксический, диалектный, обучающий, параллельный (русско-английский), акцентологический, мультимедийный.

Известно, что НКРЯ создан, прежде всего, для научных исследований, поэтому его данные дают интересный материал для наблюдения и анализа каких-либо языковых единиц, в нашем случае славянизмов — слов, посредством которых шло восприятие русским народом христианской религии и греческого культурного наследия.

Славянизмы как носители культурно-исторической информации связаны с различными реалиями, понятиями и представлениями далеких эпох, в этом и заключается их большая и культурная ценность.

Несмотря на то что большая часть этой лексики архаизировалась, вопрос о славянизмах по-прежнему остается одним из основных в общей проблеме возникновения и развития русского литературного языка, в определении его генетической основы. Именно по отношению к славянизмам, в семантике которых сохранились значимые в культурной традиции носителей языка представления и понятия, можно говорить о культурной памяти слова, поскольку «время дает устоявшуюся культурную информацию о себе самом в его языке, не производя ничего пустого и недостойного» (В.И. Вернадский).

Семантическое описание славянизмов в НКРЯ позволяет «обнаружить» семантико-стилистические процессы, произошедшие на определенном хронологическом срезе, сопоставить их функционирование в различных современных письменных текстах и определить особенности их употребления в контекстах, отобранных из всех созданных в настоящий момент подкорпусов.

Так, богатый материал для изучения языка современных газет дает газетный подкорpus Национального корпуса русского языка, на основе которого можно сделать некоторые предположения о функционировании славянизмов на данном этапе развития языка.

Установка современных журналистов «на живую речевую стихию социума» привела к взаимодействию разнородных языковых средств — как «высоких», так и «сниженных», при этом маркированные «духовно отмеченные слова» могут встречаться в совершенно нейтральных, более того, стилистически сниженных контекстах. Ср.:

Развеселый лик помощника президента Игоря Шувалова и кошмарный смысл его заявления просто ошарашивают («Власть научит бизнес Родине платить», 30.03.2005) (Пример достойного ухода // Известия, 2007.12.24).

Здесь нарушена сочетаемость слов: *лик* — «высокое» слово, изначально обозначающее образы святых на иконах, позже — поэтизм, употребляющийся преимущественно в возвышенных, торжественных контекстах, не может сочетаться с прилагательным *развеселый*.

Вполне закономерен то факт, что в языке газеты наиболее живо и адекватно прослеживаются все динамические процессы, происходящие в современном языке,

как в зеркале отражается «жизнь» современного общества, диктующего приоритеты в употреблении языковых средств.

Слово *чрево* в значении «живот» употребляется в различных переносных значениях. Ср.:

Иными словами, если владелец терминала является агентом поставщика услуг, например телефонной компанией, тогда ему переводить ей деньги не нужно: они юридически попадают в кассу этой телефонной компании в тот момент, когда мы опускаем их в чрево автомата («Агентскую» схему никто не отменяет // РБК 2007.11.13); *Алеше не надо ни дух переводить, ни охораниваться, он сразу проходит в чрево события* с накрытыми столами, замершее в ожидании, в котором гулко щокают каблуки пробегающих официанток и пузырятся от сквозняка на высоких окнах тяжелые, еще зимние, голубые атласные шторы (В.Г. Распутин. Новая профессия, 1998); *С костылями (с ними все-таки было привычнее) заглядывала в черное чрево духовки, совала туда какой-то пирог...* (И. Грекова. Перелом. 1987).

Как видно из приведенных примеров, славянизм «чрево», употребляющийся в древнерусском языке только по отношению к человеку и ассоциирующийся с жизнью (*жена его чревата, чревная болезнь* и др.), в современном языке прилагается к предметам, понятиям и событиям и описывает то, что внутри, в самом центре.

Использование славянизмов в тех или иных текстах связано, в первую очередь, с целевой установкой пишущего и стилеобразующими факторами: если в художественном тексте славянизмы выступают как средство стилизации, то в газетном — как средство речевого воздействия.

Длительное взаимодействие русской и церковнославянской языковых стихий в системе русского литературного языка привело к тому, что за славянизмами закрепилась «книжность» с ее абстрактностью, возвышенностью и поэтичностью, поэтому одной из основных закономерностей в семантической эволюции славянизмов был переход от конкретного значения к абстрактному.

К примеру, глагол *свергнути* первоначально имел значение «скинуть» (*свергнути порты* — снять штаны), в современном языке это слово означает «силой лишить власти, могущества, низложить».

Обрести в древнерусском языке означало «найти», в современном языковом узусе называет протяженное, рассредоточенное во времени действие. В современных текстах это слово лишено волевого, целеполагающего начала и описывает действие, результат которого не зависит от воли субъекта, ср.: *Я наконец нашел возможность общаться с вами* (потому что открыли границы) и *Я наконец нашел возможность...* (именно «изыскал»), о чем свидетельствуют примеры, эксциптированные из НКРЯ:

А моя наивная уверенность, что она может, не теряя брата, обрести во мне сестру, — тем более (Сати Сливакова. Не все, 2002); *Их роман длится уже полтора года и, как видно, помог Мосс вновь обрести радость жизни* после болезненного разрыва с предыдущей любовью — актером Джонни Деппом (Светские новости // «Домовой», 2002.05.04); *Она вышла замуж более 20 лет назад, надеясь обрести*

в семейной жизни покой и мир (А. Лэнгле Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности // «Вопросы психологии», 2004.08.10).

Как видно из приведенных контекстов, *обретают* на жизненном пути, на каком-то его отрезке: *обрести во мне сестру, обрести радость жизни, обрести в семейной жизни покой и мир*. Если исконно эти слова обладали более широкой предметной сферой, то сейчас их сфера употребления сужается, они стали обозначать не конкретные (как это было в древнерусском языке), а абстрактные, отвлеченные понятия, поэтому соотносятся с духовной, идеальной сферой. Именно под воздействием духовной рефлексии носителей языка славянизмы в современном языке — маркированные единицы, обладающие ценностной отмеченностью. Поэтому вполне закономерной считается точка зрения Е.С. Яковлевой, согласно которой «...эта ценностная отмеченность не присуща исконным языковым формам; она является следствием отстоящей во времени духовной рефлексии носителей языка. Так, именно в современном языковом узусе *обрести* предполагает судьбоизначимость «предмета речи», ср.: *Я наконец нашел очки и Я наконец обрел друга*.

Употребляется соответствующий глагол по преимуществу апостериори и потому лишен многих форм. В прошлом же глагол *обрести* был вполне нейтрален и поэтому универсален: прилагался к любому субъекту в любой предметной ситуации, ср.:

И на ину нощ един бес, в хижу мою вошед, походя и нечево не обрете, токмо чотки из рук моих вышиб и исчезе («Житие протопопа Аввакума»); *Сего ради такого и государя себе обрел еси, еже по своему злобесному собацкому хотению...* («Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским») [1. С. 50].

Контексты из современных текстов в основном подкорпусе НКРЯ позволяют сделать предположение о том, что ценностная отмеченность глагола *обрести*, в отличие от синонима *найти*, определяется его сочетаемостью со словами, обозначающими возвышенные понятия и относящимися к идеальной, религиозной и морально-нравственной сфере. Ср.: *обрести веру, душевную опору, вечное спасение, смысл бытия, смысл жизни, радость жизни, жизнь, мудрость и истину, исцеление, любовь, путь и им владеть, новые силы, опору в жизни, спокойствие и безмятежность, вдохновение, доверие, уверенность, братьев, друг друга*.

Кроме того, *обрести* встречаются и в социально-политических контекстах:

*В.Н. Сорока-Росинский предупреждал о катастрофичности подобной ситуации, когда стремительные изменения в образе жизни и распад традиционных социальных связей общества (вся феноменология «смутного времени») ведут к состоянию лиминальности: человек, порвав со своей средой, еще не способен **обрести духовную опору** в новой культурной атмосфере; Основным средством преодоления данной ситуации В.Н. Сорока-Росинский видел предугадывающее общественные потребности реформирование школы, одна из задач которой сводилась к тому, чтобы дать возможность потерявшимся в смутном времени **обрести идеалы*** (М.С. Гусельцева. Философские горизонты психологических исследований // «Вопросы психологии».

2004.06.15); *В процессе обновления общественная элита, помимо воодушевления, должна обрести адекватность* (Михаил Делягин. Глобальные требования к России // «Наш современник», 2004.02.15); *Он постоянно «выбрасывает» из себя обанкротившихся и рекрутирует новых людей, стремящихся обрести финансовую независимость* (Янис Астафьев. Кто будет работать в России в 2015 году? // «Отечественные записки», 2003); *Но, считает политолог, не стоит все сводить к предвыборному пиару: «Яблоко» пытается обрести дополнительную социальную базу и делает это гораздо успешнее, чем СПС со своими спорадическими «выпрыгиваниями» по поводу военной реформы.* «Яблочники» соберут капитальный том, украсят его таблицами — в дальнейшем в новой Госдуме у фракции будет серьезная повестка дня (Ольга Редичкина. Явлинский поставит Чубайса на счетчик (2003) // «Газета», 2003.07.02).

«„Духовность“ исконного церковнославянства — это его общая принадлежность культурному языковому слою; современное же, секуляризованное, сознание может осмыслять эту «духовность» в терминах религиозности, церковности, отводя ей тем самым узкоспециальную предметную область» [1. С. 50].

Так, в современном языке славянизмы сузили сферу своего употребления и потому не описывают физически конкретные предметы и явления, что и актуализирует в их семантике сакральные смыслы. Приведем в пояснение этого тезиса несколько примеров из «Журнала Московской патриархии», помещенных в основной подкорпус НКРЯ:

Я уже сказал, что, к сожалению, опыт псеводуховников перенимают молодые, младостарцы, берущие на себя власть взять и решать, а не помогать людям обрести в Церкви свое место (Патриарх Алексий II (Ридигер). Ежегодное епархиальное собрание города Москвы (2004) // «Журнал Московской патриархии», 2004.02.23); *Святая Церковь желает помочь людям выбраться из бездны духовной пустоты и обрести смысл бытия в истинной вере Христовой* (75 лет Святейшему Патриарху Московскому и всея Руси Алексию (2004) // «Журнал Московской патриархии», 2004.06.28); *Плод, приносимый чтением или слышанием Евангелия, есть вера, но чтобы обрести ее, сначала надо познать из Закона неизбежность суда Божия и страхом грозящих мук отвратиться от греха* (Два труда об истинном христианстве (2004) // «Журнал Московской патриархии», 2004.02.23).

Интересным представляется функционирование глагола *обрести* в контекстах, описывающих современные реалии социально-бытовой сферы жизни:

Шлифовка лазером — очень эффективная процедура, чтобы «обрести» лицо без пигментных пятен, мелких и не очень морщин, убрать последствия угревой сыпи (Красота, здоровье, отдых: Красота (форум) (2005); *Чтобы ее наладить, надо «обрести себя», то есть отказаться от подражательства, найти в себе нечто не повторимое, выявить собственное очарование...* (Каждому городу — свой овоц // «Народное творчество», 2004).

Употребление *обрести* в переносном значении объясняется его образно-воздействующим потенциалом, позволяющим оценить всю ситуацию в целом. И если ситуации, описываемые современными квазисинонимами *найти* и *обрести*, рас-

смотреть с точки зрения отношений «взять»/«получить», то субъект обретающий, конечно, будет отнесен к последнему, «пассивному» типу, ср. соответствующее понимание «обретения» в древнерусском языке:

...да от бога сам милость обрящет («Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским»).

Материал, эксцерпированный из НКРЯ, позволил выявить особенности употребления глагола *обрести* в современных текстах, его семантический объем, установить тенденции в определении роли и места церковнославянской лексики в системе современного русского литературного языка. Уникальность такого источника состоит в том, что «в корпус попадают образцы практически любого существующего в русском языке письменного дискурса — от статьи современного музыкального критика до инструкции по уходу за кактусами, от рассказов Пелевина до справочника по физике» [2. С. 8].

О достижениях корпусной лингвистики в создании такого ценного для исследователей русского языка источника пишет Э.Д. Сулейменова: «Для основной массы исследований последних десятилетий характерна органичная связь с теорией коммуникации, теорией референции, семиотикой, культурологией, социологией, поэтикой, когнитивными науками, герменевтикой и другими науками, что, с одной стороны, позволяет анализировать русский язык с новых позиций и с помощью нового метаязыка, с другой стороны, — делает казахстанскую русистику адекватной современной парадигме мировой лингвистики и науки в целом. Вместе с тем следует отметить и некоторое отставание казахстанской русистики, крайне редко прибегающей в своих исследованиях к богатейшим ресурсам корпусной лингвистики (в частности, фрагментарно используется Национальный корпус русского языка)» [3. С. 20].

Таким образом, электронный ресурс НКРЯ дает ценный материал о функционировании славянизмов в различных культурно значимых текстах (художественных, публицистических, философских, религиозных, научных) в разные исторические периоды развития языка. Славянизмы широко представлены в основном, газетном и поэтическом подкорпусах — это интересный языковый материал, изучение которого позволит сделать определенные выводы о тенденциях употребления слов на синхронном срезе языка.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Яковлева Е.С. О понятии «культурная память» в применении к семантике слова // Вопросы языкоznания. — 1998. — № 5. — С. 43—73.
- [2] Плунгян В.А. Зачем нужен национальный корпус русского языка? Неформальное введение. URL: www.ruscorpora.ru. — С. 7.
- [3] Сулейменова Э.Д. Новые научные парадигмы в казахстанской науке о русском языке // Сб. мат-лов II международного конгресса «Русский язык как язык межкультурного и делового сотрудничества в полилингвальном контексте Евразии». — Астана: ИД «Сары-Арка». — С. 20.

NATIONAL CORPUS OF RUSSIAN LANGUAGE AS THE SOURCES OF PHENOMENON AND SEMANTICISM OF SLAVONICISMS

J.K. Kiynova

Kazakh State University of Al-Farabi
Al-Farabi, 71, Almaty, Republic of Kazakhstan, 050040

This article/paper expresses the functional Slavonicisms in the national corpus of Russian language, which serves as the source of their semanticism in modern Russian language. In the basic examples are excerpts from modern texts, presented in the basic newspaper sub-corpus, basic sub-corpus, giving informative picture about the tendencies and rules of the uses of words.

Key words: Slavonicisms, semanticisms, semantic-stylistic processes, national corpus of Russian language, basic sub-corpus, newspaper sub-corpus, synchronism versus diachronism, cultural-historical information.

ПРОБЛЕМА «МЕНТАЛИТЕТА» В КОНТЕКСТЕ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Ю. Турсиду

Курсы русского языка

Кипр, Лимасол, Димитриу Глину 34, 3095

Данная статья акцентирует внимание на учете национального менталитета обучаемых в процессе иноязычного образования. Понятия «менталитет», как и «ментальность», «этнический менталитет», «национальный менталитет» весьма активно используются в современном научном когориальном аппарате.

Ключевые слова: менталитет, ментальность, национальный характер, национальный менталитет, этнический менталитет, учет менталитета в сфере иноязычного образования.

В современной теории и практике преподавания иностранных языков ведется активный поиск новых подходов к языковому обучению.

Один из таких подходов связан с изучением иностранного языка с учетом особенностей национального менталитета обучаемого.

В современной науке нет, пожалуй, столь распространенного и в то же время столь неоднозначного понятия, как менталитет. Содержательная многозначность явления отражена уже в самом слове «менталитет», этимологически восходящему к латинскому *«mens»* или *«mentis»*. Этимологическое ядро термина имеет более девяти значений, из которых общеупотребимы такие, как «ум», «мышление», «рассудок», «образ мыслей». Слово «менталитет» активно употребляется в большинстве европейских языков, и повсюду оно сохраняет свою изначальную многозначность [9. С. 126—133].

Несмотря на существование различных подходов к изучению менталитета: философский, психологический, культурологический и т.д. [8. С. 23], несомненно, что впервые обоснованную и всестороннюю интерпретацию менталитета находим в трудах представителей французской школы «Анналов» первой половины XX в. [6. С. 17—18]. В работах зарубежных авторов менталитет трактуется неоднозначно: и как совокупность представлений, способов поведения и реакций, которые носят бессознательный и неотрефлектированный характер, как групповые представления и способы поведения, как этнические и познавательные коды, способы мышления и чувствования, как структуры коллективного объяснения действительности; как способы поведения и восприятия [2. С. 32].

Таким образом, представить менталитет однородным опытным «монолитом» нельзя. Сущность феномена намного сложнее. Это проявляется также в том, что у гуманитарных наук существует ряд понятий, довольно близких к понятию «менталитет», используемых для обсуждения тех же феноменов — такие понятия, как «ментальность», «национальный характер», «этнический менталитет», «национальный менталитет». Разберемся в их отличиях и разграничим данные понятия.

Попытки дифференциации понятий «менталитет» и «ментальность» делает известный отечественный историк Л.Н. Пушкарев, акцентируя, в частности, внимание на различии в употреблении терминов «менталитет» и «ментальность». Ментальность и менталитет — близкие, но не равнозначные понятия [5. С. 163]. Но более взвешенной выглядит точка зрения О.М. Казаковой: понятия «менталитет» и «ментальность» представляют собой синонимы, пришедшие в русский язык из разных языков, обозначающие одно понятие, но имеющие небольшие различия в употреблении — менталитет чаще всего используется для характеристики более широких, общих явлений, а ментальность — для более частных [4. С. 76—77].

Этнический менталитет сравнительно недавно вошел в категориальный научный аппарат, изучение этого феномена имеет длительную историю [2. С. 19—30]. Разновидностью этнического менталитета является национальный менталитет, ибо нация, наряду с народностью, племенем, является одной из разновидностей этнических общностей. Наиболее полно данное понятие раскрывает И.М. Вельм, указывая на то, что национальный менталитет — присущая определенной общности совокупность стабильных иррациональных и рациональных особенностей коллективных представлений о себе и окружающем мире, специфический склад мышления и чувств, ценностных ориентаций и поведенческих установок, предрассудков, мнений и верований [2. С. 40—41].

Причины, детерминирующие специфические ментальные отличия одного народа от другого, и существование многочисленных национальных менталитетов выдвигались многими научно-философскими течениями [2. С. 42—43; 9. С. 126—127]. Современные исследования более взвешенно подходят к данной проблеме и считают, что на формирование менталитета оказывают влияние следующие факторы: природные (природная среда обитания человека, расово-этническая принадлежность индивида); общекультурные факторы (совокупность элементов культурного опыта индивида или общности); индивидуальные факторы [2. С. 72—73; 9. С. 128].

Изучение национального менталитета является составной, органической частью содержания иноязычного образования. Необходим учет тех факторов, которые оказали влияние на ментальные особенности данного этноса: географические и природно-климатические условия, специфика национального бытия и образования, особенности социально-политической истории.

Так, национальный менталитет греков-киприотов сложился под влиянием разнообразных цивилизационных потоков, затронувших данный остров.

Культурное влияние имело самые разные источники — все основные цивилизации региона за девять тысяч лет наложили свой отпечаток на развитие острова, при смешении образовав богатую и самобытную синcretическую культуру и неповторимую ментальность его жителей.

Несомненно, что греческий элемент сыграл решающую роль в истории Кипра. Киприоты греческого происхождения весьма трепетно и с гордостью относятся к достижениям древнегреческой цивилизации, считая ее прародительницей современной западной культуры, выражая это в следующей пословице: «Мы дали им свет знаний, а они оставили нам свет дешевых сальных свечей».

Грекокиприоты горячо любят свою землю, гордятся ее великим прошлым, культурой и традициями. Часто такая гордость за свое прошлое приводит к появлению элементов ксенофобии в среде киприотов, что, конечно, затрудняет проявление интереса к чужой культуре и чужому языку.

Такая гордость закладывается в процессе воспитания детей, когда огромное значение уделяется изучению родного языка и культуры. Так, дети разучивают стихи и песни, воспитывающие достоинство греков, однако при этом важное значение уделяется также пониманию кипрской обособленности от материковой культуры. Большинство исследователей сходится во мнении, что в XIII—XV вв. на острове появляется термин «киприот». Несмотря на осознание грекокиприотами своей принадлежности к единой греческой культуре, с этого времени можно говорить о складывании особого этноса грекокиприотов [1. С. 265].

Определенный след в национальном характере греков-киприотов оставил османское владычество. Влияние восточного образа жизни, привычек и эстетических предпочтений проявляется в склонности греков-киприотов к удобству, к роскоши, к блеску. Киприоты любят внешний блеск и нарядность, всегда хотят находиться в центре внимания. Обучающимся (особенно из сегмента взрослого населения Кипра) важно, как выглядит преподаватель, насколько удобно, уютно и роскошно в аудитории, где ведется обучение иностранному языку.

Заметный след оставили на Кипре англичане как последняя оккупационная власть. В городах английский — второй официальный язык, и даже в деревне всегда найдется молодой человек, владеющий английским. От британцев киприоты унаследовали также самообладание, надежность, пунктуальность идержанность, не говоря уже об основательности и административном рационализме.

Тем не менее, грекокиприоты весьма далеки от англичан. Они более подвижны и гибки в работе, чем, например, материковые греки, но, как и все южане, достаточно ленивы.

Киприоты — эмоциональный народ. По характеру они чрезвычайно общительны, непосредственны в проявлении чувств, переживаний. Характерной их чертой является живой темперамент, который проявляется, в частности, и в широком использовании жестикуляции в процессе общения, а также в отсутствии усидчивости и систематических занятий в процессе обучения. Эта живость и неусидчивость особенно ярко проявляются в учебном менталитете грекокиприотов.

Преподавателю, для того чтобы удержать внимание обучающихся и привить им знания в области русского языка, приходится придавать учебному процессу развлекательно-познавательный, а точнее, театрализованный характер, с использованием аудиозаписей с увлекательным материалом, диалоги и полилоги.

Кипр находится на перекрестке культурных влияний трех континентов — Европы, Азии и Африки. Все основные цивилизации региона сыграли определенную роль в формировании этнического менталитета греков-киприотов и кипрской культуры.

Таким образом, можно говорить о восприимчивости к внешним влияниям, однако одновременно следует указать на консервативность кипрской культуры и базовый фактор, определяющий особенности ментальности киприотов.

Этим фактором является влияние греческой ортодоксальной церкви, что ясно прослеживается как в образе жизни, так и в организации греческой общины Кипра.

Православная церковь формирует массовое сознание грекокиприотов. Среди наиболее распространенных религиозных установок — уважение к старшим, тесные родственные и внутриобщинные связи, гордость за собственный образ и условия жизни, соблюдение цикла церковных праздников и религиозных обрядов.

Любой город или деревня на Кипре обладают одной неизменной чертой: в центре находятся площадь и церковь. Церковь занимает важное место в жизни населения. В греческих селах и городах церквей и часовен порой насчитывается больше, чем школ.

Именно религиозный фактор помог сохранить грекам-киприотам традиционный менталитет, а также этническое самосознание, определяемое также и местом проживания на Кипре (грекокиприоты отличают себя от материковых греков) и языком (грекокиприоты говорят на кипрском диалекте греческого языка).

Религиозный стержень истории киприотов греческого происхождения роднит их с историей русского народа, позволяя предполагать наличие некоторого сходства структурных элементов менталитета данных этнических групп. Общие структурные элементы в ментальности греческого и русского народов на базисе общей христианской (православной) религии, которая содействовала культурно-историческому взаимодействию данных народов на протяжении многих веков, предполагают особый выбор текстов при обучении грекокиприотов. Эти тексты имеют долгое бытование в культурно-религиозных сферах обоих народов, они оказали огромное влияние на становление современных греческого и русского языков — это тексты Нового Завета. Активизация новозаветной лексики, во-первых, ориентирует на особенности мировосприятия греков-киприотов, во-вторых, помогает более полно проникнуть в русский язык и культуру.

Изучение национальных менталитетов невозможно без изучения языка, в котором фиксируются явления объективной действительности и человеческого сознания [3. С. 134]. В свою очередь, обучение иностранному языку в современном образовательном пространстве неприемлемо без учета ментальных особенностей обучаемого.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Близнюк С.В. Этнокультурные отношения киприотов в XIII—XV вв. // Элита и этнос средневековья. — М., 1995. — С. 261—270.
- [2] Вельм И.М. Этнический менталитет: истоки и сущность (на примере удмуртского этноса). — Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2002.
- [3] История ментальностей. Историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефераатах. — М., 1996.
- [4] Казакова О.М. Менталитет, национальный характер и общественное сознание: к вопросу разграничения понятий // Человек — философские размышления (материалы Всероссийской научно-практической конференции). — Вып. 1. — Барнаул, 2006. — С. 76—77.
- [5] Пушкиарев Л.Н. Что такое менталитет? (историографические заметки) // Отечественная история. — М., 1995. — № 3. — С. 158—166.

- [6] *Решике Н.А.* Учет особенностей национального менталитета в процессе обучения русскому языку англоговорящих студентов: Дисс. ... канд. пед. наук. — СПб., 2002.
- [7] Споры о главном: Дискуссии о настоящем и будущем исторической науки вокруг французской школы «Анналов»: Сб. ст. / Отв. ред. Ю.И. Бессмертный. — М.: Наука, 1993.
- [8] *Усенко О.Г.* К определению понятия «менталитет» // Российская ментальность: методы и проблемы изучения. — М., 1999. — С. 23—77.
- [9] *Южалина Н.С.* Менталитет как интегральная характеристика духовной жизни // Вестник ЧГАКИ. Серия № 3: Культурологические науки. — 2003. — № 3. — С. 126—133.

PROBLEM “MENTALITY” IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

N. Toursidou

Russian Language Courses

Cyprus. Limassol. 3095 Dimitriou Glinou 34 apt. 1

This article focuses on the mentality of students registered in the foreign language education. The concept of mentality as the mentality, the mentality of ethnic, national mentality is very widely used in modern scientific categorial apparatus. Need to more fully incorporate this concept into the tissue of linguistics to a more successful teaching Russian as a foreign language.

Key words: mentality, national character, national mentality, the mentality of ethnic, accounting mentality in the field of foreign language education.

ЯЗЫКОВАЯ ПАЛИТРА

КАК ОТРАЖЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕНТАЛИТЕТА НАРОДА: БЕЛОЕ И ЧЕРНОЕ В РУССКОЙ, АНГЛИЙСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

А.В. Рогова

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются особенности фразеологических единиц русского, английского и немецкого языков, имеющих в себе семантику цвета. Автор анализирует сходства и различия, проводит параллели и делает вывод о взаимосвязи и символичности цветового восприятия различных народов и их национальных характеров.

Ключевые слова: архетип, цветовое восприятие мира, этнокультурный, языковая картина мира, смысловой подтекст, ассоциативная связь, национальный характер.

Цветовая палитра мира во все времена играла важную роль в системе человеческого мировосприятия. Уже на заре цивилизации краски пейзажа накладывали свой отпечаток на процесс формирования характера этноса, его менталитета. Из поколения в поколение накопленные впечатления передавались и дополнялись все новыми и новыми деталями, которые со временем отразились в обрядах и традициях народов, в фольклорных произведениях, в цветовых предпочтениях и суевериях.

Каждый цвет в различных культурах имеет свое значение, характерное для социальных или этнокультурных групп, объединенных не только географически, но и связанных общей историей, культурой, традициями, представлениями о мире. Семантика цвета может быть различной и неоднозначной, цвет может восприниматься как символ, сигнал, знак. Эмоции, вызываемые тем или иным цветом или оттенком, могут быть индивидуальными и зависеть от характера человека, его темперамента, настроения, жизненного опыта, или коллективными, вызванными многовековыми традициями восприятия, свойственными данному конкретному этносу, формирующиеся под влиянием исторических и географических особенностей, страхов и суеверий, религии и прагматики жизни. В таком случае архетип цвета складывается веками, вбирая в себя опыт множества поколений и отражаясь в народных легендах и сказках, пословицах и поговорках, песнях и костюмах, национальной символике, декоративно-прикладном искусстве, ремеслах и т.п.

Язык народа хранит в себе множество подтверждений связи национального характера и цветового восприятия мира. При этом анализ накопленного материала дает возможность провести четкое разделение этнокультурных особенностей тех или иных народов. Языковая картина мира, отраженная во фразеологизмах, поговорках, пословицах, афоризмах, стихах, позволяет посмотреть на мир глазами других людей, обратить внимание на их ценности, сопоставить нравственно-этические системы народов.

Русский фольклор весьма разнообразен по своему цветовому наполнению. Белый на Руси во все времена символизировал чистоту и святость, о красавицах говорили «бела как лебедь», «бела, румяна — ровно кровь с молоком». Белый цвет, цвет снежной зимы, цвет молока, вызывал в сознании славян теплые чувства. В русском языке часто используются слова «белоснежный», «бел как снег». Этот цвет был привычен, он был связан с простором и свободой, не случайно о бесконечном мире русские говорят «белый свет», а пословица добавляет: «свет бел, да люди черны», обыгрывая многозначность смысловых подтекстов в обозначении цвета.

С другой стороны, белый цвет связан со смертью и болезнью. Седина — знак приближения кончины, белым саваном накрывают покойников. Фразеологизм «белее мертвца» указывает на ассоциативную связь белого цвета с потусторонним миром. Белой была и погребальная одежда, т.к. обряд похорон воспринимался как свадьба со смертью. А фразеологизм «белая смерть», широко использующийся и поныне, раньше использовался в ритуалах и заговорах.

В Германии белый цвет в пословицах и поговорках используется не менее часто. При этом некоторые обороты по своей семантике совпадают с русскими аналогами, например, широко используется фразеологизм «die weiße Fahne hissen» (поднять белый флаг), когда все ясно и понятно, немцы говорят «schwarz auf weiß» (черным по белому), а если в вопросе остались неясности, их называют «ein weißer Fleck (auf der Landkarte)» (белое пятно (на карте)).

Но есть и множество примеров несовпадения немецкого и русского видения мира. Так, немцы говорят: «ein weißer Rabe» (большая редкость, дословно «белая редкость») о чем-то необычном, из ряда вон выходящем. В русском языке таких аналогов нет, возможно, в связи с тем, что белый цвет не воспринимается на Руси как редкость — обилие снега позволяет русскому народу несколько иначе воспринимать белый цвет.

Не находится аналогов и немецкому фразеологизму «das Weiße im Auge sehen» (открыто противостоять кому-то, дословно «видеть близну в глазу»). Вероятнее всего, самым похожим русским выражением было бы «В чужом глазу соринку увидеть», но в русском языке это часть пословицы «В чужом глазу соринку заметил, а у себя бревна не видит», имеющей совершенно другой общий смысл. При этом в данном контексте «белое» предстает в немецком варианте как нечто плохое, неприятное. И совсем непонятным вследствие отдаленности от жизненных реалий является немецкое выражение «zu einem weißen Jahrgang gehören» (принадлежать к году рождения, рожденные в который не должны были служить в армии и нести альтернативную службу).

Англичане традиционно воспринимают белый цвет как цвет чистоты, невинности, а также радости и триумфа.

Многие поговорки в английском языке, схожие по своей структуре с русскими вариантами, имеют, однако, несколько отличный смысловой оттенок. В Великобритании говорят «to be whiter than white» (быть белее белого), имея в виду несравнимую честность и благородство человека. «A white lie» (ложь во имя спасения, дословно: белая ложь) воспринимается в Англии как вещь вполне нормальная,

чаще это устойчивое выражение обозначает мелкое безвредное лукавство, столь свойственное жителям туманного Альбиона, избравшим для себя «positive way of thinking» — позитивный стиль мышления — и делающим достоянием общественности лишь положительную сторону своей жизни. Русские, напротив, не склонны к мелкой лжи (ср. англичане на вопрос «Как дела?» всегда отвечают «Прекрасно!», «Замечательно» и т.п., даже если дела у них идут из ряда вон плохо. Русские же не стесняются ответить «Плохо!», «Ужасно!»)

Не случайно своеобразным параллельным фразеологизмом русского языка является именно «ложь во имя спасения», показывающим различия ценностей двух культур. Русский народ со склонностью к самопожертвованию и самобичеванию не закрепил в языке схожего с английским оборота — ложь, даже самая маленькая, всегда воспринималась как порок.

Для обозначения близости людей англичане используют фразеологизм «so close you can see the whites of his eyes» (дословно: так близко, что можно увидеть белизну в глазах). О белоснежных зубах англичане говорят «pearly whites» (жемчужной белизны), ненужные и бесполезные вещи называют «a white elephant» (дословно: белый слон).

Противоположность белого цвета во всех культурах — цвет черный, и это не случайно.

Белый — цвет дня, черный — цвет ночи, белый ассоциируется со светом, жизнью, а черный — с тьмой и смертью.

Оппозиция этих цветов отражена во многих русских пословицах и поговорках, использовалась также в славянских ритуалах, заговорах и обрядовых песнях. «Полюби-ка нас вчерне, а в беле-то и всяк полюбит», — подмечает народная мудрость, противопоставляя белый и черный цвета, символизирующие в данном контексте соответственно радость и горе. Русский народ подмечает: «Белое — венчальное, черное — печальное», «Рубашка беленька, да душа черненька», «Черная коровка дает белое молочко» и др.

Черный цвет всегда был цветом, полным тайн и мистификаций. Мрак вызывал страх у людей, в夜里 он лишал возможности видеть, был связан со злом, с потусторонним миром. В русском языке закрепилось именно негативное отношение к черному цвету: «Черный глаз, карий глаз — минуй нас», говорит одна из пословиц. О бесполезном, неблагодарном деле в народе говорят «черных кобелей набело перемывать».

Мы хорошо знаем о том, что существует «черная зависть», порой приходится составлять «черный список» и держать себя «в черном теле». Всем известно, что черная кошка, перебежавшая дорогу, предвещает беды и неудачи. Издревле говорят: «черен как сажа», «черен как смоль», «черней вороньего крыла», «чернее ночи/угля/сажи».

Как и русские, немцы не остались в стороне от негативного влияния черного цвета. Они подметили, что некоторым свойственно изображать все в черных красках («schwarzmalen»), порой людей мучают черные мысли («schwarze Gedanken»), а у некоторых и вовсе черная душа («eine schwarze Seele»), есть в немецком языке и выражения «черный список» («die schwarze Liste»), черный юмор («schwarzer Humor»). Часто о чем-то нереальном немцы говорят «warten, bis man schwarz wird»

(дословно: ждать пока не почернеет) — «когда рак на горе свистнет», вторят русские. А вот там, где русские «подкладывают свинью», немцы «подсовывают черного Петра» (дословно) — «jemandem den Schwarzen Peter zuschieben».

Национальный характер немцев особенно четко прослеживается при анализе фразеологизмов, в которых черный цвет символизирует порок как нечто противозаконное, нелегальное, ведь одной из главных черт национального характера немцев является именно законопослушность. Так, безбилетника в Германии называют «Schwarzfahrer» (дословно: едущий черно), а нелегальных рабочих именуют «Schwarzarbeiter» (работающий по-черному). Отметим, что в русском языке есть понятие «чернорабочий», но оно носит в себе совершенно другой смысл.

В некоторых случаях черный цвет в немецкой культуре воспринимается и как нечто позитивное. В современных деловых кругах бытует такое устойчивое выражение, как «Schwarze Zahlen» — черные цифры, показывающие, что фирма получает прибыль (в отличие от красных цифр, символизирующих убытки).

Англичане с черным цветом также ассоциируют негативные эмоции. «A black look» — «черный взгляд», взгляд, полный недовольства. «A black mark» (дословно: «черная отметка») — плохая отметка, выражение «To be in a black mood» означает «быть в плохом настроении» (дословно: «быть в черном настроении»). Часто в английских фразеологизмах чернота символизирует отстранение кого-либо, удаление и создание препятствий при достижении чего-либо. Если кто-то препятствует получению работы, говорят «To blacklist someone» (занести в черный список), если кого-то исключают или увольняют — «To blackball someone», когда человек погряз в долгах, о нем говорят «He is in the black». «Страшная тайна в английском языке носит название черной: «a black secret», а полицейская машина зовется «черной Марией» — «a black maria» (ср. «черный воронок»).

Анализ символики белого и черного цветов в русской, немецкой и английской культурах позволяет нам сделать вывод о глубокой связи национального характера народа с цветовой палитрой языковых единиц.

Схожие по своей семантике сочетания указывают нам на общечеловеческие ценности, общность исторических процессов и реалий жизни. Языковые различия же указывают на самобытность культур, выявляют их отличительные черты, индивидуальные особенности, складывающиеся в единый национальный характер.

Символическая трактовка цвета существует у каждого народа как один из критериев познания мира, его восприятия и оценки. Как культурный концепт цвет представляет собой огромную ценность для народа, ведь он отражается практически во всех сферах.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Мельникова Е.В. Культура и традиции народов мира (этнопсихологический аспект). — М.: Диалог культур, 2006.
- [2] Бастид Р. О чём говорят цвета. Миры и символы // Курьер ЮНЕСКО. — Июнь. 1958. — С. 24—33.
- [3] Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. — М.: Русские словари, 1997.
- [4] Кульпина В.Г. Лингвистика цвета. — М.: МГУ, 2001.

**LANGUAGE PALETTE AS THE REFLECTION
OF FEATURES OF MENTALITY OF THE PEOPLE:
WHITE AND BLACK IN RUSSIAN, ENGLISH
AND GERMAN PHRASEOLOGY**

A.V. Rogova

Faculty of re-training of Russian language teachers

Peoples' Friendship University of Russia

Miklukho-Maklaya Str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the phraseological units of the Russian, English and German languages having the semantics of color. The author analyzes similarities and distinctions, draws parallels and does a conclusion about interrelation and symbolical character of color perception of the various people and their national characters.

Key words: archetype, color perception of the world, ethnocultural, language perception of the world, semantic implied sense, associative communication, national character.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ УНИВЕРСАЛИИ В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ

М.В. Алимова

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается категория аспектуальности как функционально-семантическая универсалия в русском и испанском языках. В русском языке данная категория представлена грамматической категорией вида, в испанском языке она представлена системой глагольных времен.

Ключевые слова: аспектуальность, языковые универсалии, русский язык, испанский язык.

В понятие языковых универсалий включаются такие общие законы или тенденции, которые осуществляются с высокой степенью вероятности для разных языков или для одного языка в процессе его существования во времени.

Тот факт, что на сегодняшний день описаны разнообразные языки, которые известны науке, является причиной для выявления универсальных свойств разноструктурных языков.

Универсальность языковой категории может рассматриваться в нескольких аспектах: универсальность значения, универсальность выражения, универсальность функции и универсальность с точки зрения обязательности присутствия категории на уровне высказывания.

Универсальность значения категории аспектуальности признается в лингвистике многими учеными. Универсальность выражения (сходства формального выражения категорий аспектуальности) вызывает у большинства лингвистов множество сомнений.

Действительно, не может быть таких семантических универсалий, которые во всех языках оформлялись бы одинаковыми средствами. Следовательно, можно говорить об универсальности выражения лишь как об определенной тенденции, о стремлении разноструктурных языков к тому или иному способу выражения, или о фреквентативности, т.е. о частотности данного способа для языков.

Е. Курилович утверждал: «Так же как существительное может обходиться без артикля, глагольная система может функционировать без формального различия времен (ср. семитские языки). Однако вид является конститутивной категорией глагола, существующей во всех языках». Утверждение Куриловича, несмотря на разногласия по поводу семантического статуса формальных глагольных маркеров в разноструктурных языках, находит все больше подтверждений в современных типологических исследованиях.

Если предположить, что категория аспектуальности является семантической универсалией, то необходимо определить, какие именно аспектуальные значения следует рассматривать, т.е. сначала определить семантику аспектуальности, а затем остановиться на плане выражения.

Аспектуальность образует функционально-семантическое поле, конструируемое взаимодействующими языковыми средствами: морфологическими, синтаксическими, словообразовательными, лексико-грамматическими, лексическими и их разнообразными сочетаниями, объединенными общностью семантических отношений, т.е. отношений, содержание которых заключается в передаче характера протекания и распределения действия во времени.

По мнению А.В. Бондарко, аспектуальные значения сосредоточены прежде всего в сфере глагольного предиката, шире — в сфере действия, поэтому аспектуальность может выходить и за пределы предиката. Так как аспектуальная характеристика свойственна не только предикату, но и высказыванию в целом, то речь может идти как об аспектуальной характеристике предиката, так и относительно высказывания в целом. Иными словами, аспектуальность глагола-предиката поддерживается и реализуется в высказывании.

В области глаголов-предикатов Ю.С. Маслов выделяет две сферы аспектуальных значений: 1) качественную и 2) количественную аспектуальность. Система категорий качественной аспектуальности у Ю.С. Маслова открывается делением всех явлений на статичные (состояния, отношения) и динамичные (действия). Динамичные явления распадаются по признаку направленности действия на его «внутренний» предел, на группы предельных и непредельных предикатов. Предельные предикаты, в свою очередь, подразделяются на действия, достигшие предела, и действия, не достигшие предела.

В отличие от качественной аспектуальности категории количественной аспектуальности, к которым относят кратность, длительность и интенсивность, не объединены общей семантической идеей, а признаются «разнокачественными» и логически неоднородными, о чем свидетельствует возможность их сочетания в рамках одной лексемы, т.е. они характеризуют одно и то же действие, но с разных сторон.

Понятие аспектуальности тесно связано с тем, что Г. Гийом называл «внутренним временем» действия, то есть действие существует и рассматривается без относительно к моменту речи. К аспектуальности относятся такие характеристики протекания и распределения действия во времени, как ограниченность/неограниченность пределом, наличие/отсутствие внутреннего предела, представление действия как протекающего процесса или как ограниченного пределом целостного факта, кратность, длительность, выделение той или иной фазы действия (фазовость), актуальность последствий действия для более позднего временного плана, различие между собственно действием, состоянием и отношением. Все эти характеристики так или иначе раскрывают структуру «внутреннего времени» действия. Например: кинуть (однократность), сбежать (однократность), переписывать (многократность), звонить (протекающий процесс).

Очевидно, что выражение аспектуальных значений и смыслов может быть весьма разнообразным в зависимости от конкретного сочетания имеющихся в данном языке аспектуальных значений и форм их выражения. В частности, далеко не во всех индоевропейских языках европейского ареала присутствует вид как грам-

матическая категория глагола, т.е. аспектуальное значение не обязательно выражается грамматически в оппозиции форм одного и того же глагола. С другой стороны, в основании грамматической категории вида в различных языках могут лежать разные аспектуальные значения. Так, если основой славянской оппозиции совершенный/несовершенный вид (далее: СВ/НСВ) является семантическое противопоставление «достигнутости/недостигнутости внутреннего предела действия», то существующая в испанском, английском и некоторых других языках видовая оппозиция прогрессив/непрогрессив опирается на противопоставление по признаку конкретность/неконкретность явления, обозначаемого глаголом. Способы выражения аспектуальности в испанском языке, в частности, характеризуются дополнительной сложностью вследствие имеющего место совмещения и взаимного пересечения нескольких видовых оппозиций. В испанском языке, как и в некоторых других современных романских языках, комбинируются оппозиции perfecta/неперфекта, имперфекта/аориста и прогрессива/непрогрессива.

Разумеется, не может быть установлен замкнутый и точный список даже основных аспектуальных признаков. До сих пор не вполне ясно само содержание понятия «фундаментального признака» и нет строго установленных «критериев фундаментальности». Трудно провести резкую границу между фундаментальным и нефундаментальным, центральным и периферийным признаками.

Тем не менее, возможно выявить несколько критериев, которые играют важную роль в передаче характера протекания действия и постоянно отмечаются в аспектологических исследованиях и грамматических описаниях языков различных типов. При этом допустимо предположить, что не исключается возможности не универсальных содержательных элементов в тех конкретных частных реализациях, которые обусловлены особенностями аспектуальной системы того или иного языка. Особенности состава, функционирования грамматических, словообразовательных, лексических и контекстуальных средств выражения аспектуальных отношений отражаются на самом содержании этих отношений в их конкретных содержательных языковых вариантах, в определенных типах ситуаций и контекстов.

К числу фундаментальных аспектуальных семантических признаков можно отнести такие признаки, как предельность/непредельность, обозначение развивающегося процесса / целостного факта, обозначение действия для более позднего плана (формулировка значения перфекта и его эквивалентов, данная Ю.С. Масловым), обозначение постоянного отношения, локализованность/нелокализованность действия во времени, основные типы временной нелокализованности, в том числе неузульная повторяемость, узуальность и «вневременность» (всевременность), обозначение начала, продолжения и окончания действия, обозначение многоактного, одноактного действия и ряда других способов протекания и распределения действия во времени (по-видимому, среди вышеупомянутых признаков есть и признаки периферийного характера; некоторые признаки специально не упоминаются, т.к. они включены в тот или иной из упомянутых признаков, например, значение результата включается в понятие достигнутого предела).

Зарубежными лингвистами аспектуальность трактуется как сложное явление, но и как чисто понятийный аспект, относящийся к семантической структуре предложения, а на поверхностном уровне выраженный сочетанием глагольных форм во взаимодействии с различными актантами.

Среди этих актандов выделяют субъект, объект, как прямой, так и косвенный, с их грамматическими характеристиками числа и одушевленности, как наиболее значимыми для аспектуальной характеристики действия.

Сфера аспектуальности дает возможность выявить взаимодействие различных грамматических факторов, значения и формы единиц лексического и синтаксического уровней при выражении единого содержания.

Внутри категории аспектуальности принято различать две основные категории: вида и способа действия.

Вопрос о необходимости разграничения вида и способа действия является одним из самых существенных в современной аспектологии, хотя многие ученые стараются не поднимать его в своих работах, находя более целесообразным оперировать общим понятием аспектуальности. Однако, на наш взгляд, различие вида (*aspect*) и способа действия (*Aktionsart*) является чрезвычайно важным, более того, оно является основополагающим в теории аспектуальности.

Например, Дж. Лайонз, Б. Комри связывают понятие способа действия со значением глагола, то есть способ действия имеет лексико-семантическую природу; а понятие вида они связывают с грамматическими оппозициями в конкретном языке.

Безусловно, есть некая общая сущность, объединяющая вид и способ действия в категорию аспектуальности, эта сущность — представление совершения действия.

И глагольный вид, и способ действия относятся к признакам ситуации, связанным с ее развертыванием и реализацией. Способ действия представляет собой сами эти признаки, такие как фазовость, количественные характеристики и т.п., а вид отражает ситуационный фокус, перспективу, через которую рассматривается ситуация со всеми признаками. Перспектива может быть двойственной: внешней или внутренней. Внешней перспективе соответствует перфективное значение, которое терминологически отождествляется с совершенным видом (СВ), а внутренней — имперфективное (несовершенный вид, НСВ).

Если попытаться определить универсальную тенденцию для выражения категорий аспектуальности, то ее можно определить как стремление к кодированию значений, к грамматикализации в широком смысле. Вид как категория, интерпретирующая ситуацию, будет стремиться к кодированию через семантически менее насыщенные маркеры, в отличие от способов действия, которые могут существенно изменить ситуацию, добавляя информацию о способах ее совершения. Многие аспектуальные значения взаимодействуют со всем высказыванием, однако главное положение в кодировании занимает глагол, центр предикатии.

Именно поэтому можно сделать вывод о том, что категория аспектуальности является понятийной функционально-семантической универсалией, находящей выражение в кодировании значений в сфере действия глагола-предиката.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бондарко А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). — М., 1971.
- [2] Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. — Л.: Наука, 1987.
- [3] Васильева-Шведе О.К., Степанов Г.В. Теоретическая грамматика испанского языка. Морфология и синтаксис частей речи. — М., 1990.
- [4] Виноградов В.С. Грамматика испанского языка. 3-е изд. — М., 1990.
- [5] Тимберлейк Д. Инвариантность и синтаксические свойства вида в русском языке // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 15. — М., 1985. — С. 261—285.

FUNCTIONAL AND SEMANTIC UNIVERSALS IN RUSSIAN AND SPANISH

M.V. Alimova

Faculty of re-training of Russian language teachers
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya Str., 6, Moscow, Russia, 117198

In the article the category aspectuality as functional-semantic universals in Russian and Spanish. In Russian, this category is represented by the grammatical categories of the form, in Spanish it is represented by a system of verb tenses.

Key words: aspect, linguistic universals, Russian, Spanish.

МЕТОДИКА РКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА

И.А. Пугачев

Кафедра русского языка инженерного факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

В статье рассматриваются общие проблемы обучения иностранных студентов межкультурной коммуникации, определяется роль русского художественного текста в формировании социокультурной компетенции. На примере работы с конкретным художественным текстом предлагается система заданий по развитию речемыслительных способностей учащихся.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, художественный текст, русская литература.

Известно, что успехи иностранных учащихся в овладении специальностью в значительной мере зависят от степени адаптации личности к новой среде обитания. Положительные эмоции, которые человек испытывает при общении с окружающими, понимание логики их слов и поступков, налаженный быт, удовлетворительное физическое состояние и душевный комфорт являются непременными условиями успешной учебы. Все это невозможно без наличия у иностранного студента межкультурной коммуникативной компетенции, под которой, согласно О.Р. Бондаренко, понимается «успешное использование фоновых знаний о культурно обусловленных коммуникативных особенностях иностранного адресата, а также комплекс умений учитывать имеющиеся межкультурные коммуникативные расхождения в процессе общения с носителями данного иностранного языка» [1].

Для осуществления успешной межкультурной коммуникации у учащихся в должной мере должна быть сформирована социокультурная компетенция. В качестве социокультурной составляющей обучения иностранному языку исследователи рассматривают средства социокоммуникации, специфические черты национальной ментальности и национальное достояние [3; 4].

Первый компонент включает совокупность приемов и средств устной и письменной передачи информации представителями определенной культуры с учетом специфических различий между существующими языковыми вариантами.

Говоря о ментальности как способе мышления представителей определенной культуры, предлагается принимать во внимание факт культурного самоопределения, наличие специфических взглядов на мир у лиц, объединенных не только общностью языка и территориально, но и по интересам, профессии, политическим пристрастиям.

Под национальным достоянием подразумеваются такие культурные направления, как наука и искусство, история и религия, национальные парки и исторические заповедники, все то, что знает и чем гордится каждый носитель языка.

Социокультурная компетенция, достигнутая в результате усиленной работы по всем указанным направлениям в полном объеме, без сомнения, позволит говорящим на русском языке иностранцам чувствовать себя в культурном плане практически на равных с носителями языка, однако совершенно очевидно, что осуществить столь масштабный проект в рамках учебного времени не представляется возможным. Преподаватель должен заинтересовать студентов настолько, чтобы они захотели самостоятельно регулярно использовать самые разные источники социокультурной информации, такие как СМИ, Интернет, фильмы.

Великолепными возможностями помочь современному человеку в раскрытии культуры, психологии, менталитета другого народа обладает художественная литература, ведь именно она открывает широкие возможности для формирования социокультурной компетенции.

Чтение произведений художественной литературы позволяет лучше понять другой образ жизни, мышления и мироощущения и в значительной степени компенсирует отсутствие языковой среды. По словам Ю.М. Лотмана, с помощью художественных текстов мы можем научить иностранных учащихся «читать тексты чужой культуры на чужом языке» [2].

Русский художественный текст не только содержит сведения об истории, философии, психологии и культуре русского народа, но и одновременно демонстрирует лексическое и семантическое богатство русского языка. Допуская свободу выбора языковых средств, свободу интерпретаций изложенных в тексте фактов, индивидуальный характер оценки, художественный текст служит великолепным средством развития речесловарительных способностей учащихся.

Русская художественная литература по праву считается учебником жизни. Такие темы, как любовь, природа, свобода, справедливость, место человека в обществе и пр., вызывают интерес у учащихся благодаря своей актуальности и, что очень важно, дают им возможность установить связи между прочитанным и их личным опытом. Разумеется, необходимо оценивать тексты с точки зрения их художественной значимости и языкового наполнения.

Очевидно, что на *начальном этапе* овладения языком ставится задача накопить определенный словарный запас. Для этого на занятиях по РКИ привлекаются адаптированные тексты небольшого объема и работа направлена, главным образом, на усвоение сюжета. Объектом внимания преподавателя является вербально-семантический уровень понимания. В соответствии с методическими требованиями *основного этапа* обучения студент при работе с текстом должен не только

извлекать фактическую информацию и подразделять ее на основную и второстепенную. Он должен понимать и имплицитно выраженное отношение автора, определять тему и идею, представлять логическую схему развертывания текста, определять сопричастность автора к событию, выражать отношение к прочитанному.

У преподавателей русского языка как иностранного заслуженной популярностью пользуются рассказы А.П. Чехова, в которых краткость и простота сочетаются с исключительной эмоциональной и смысловой емкостью. Рассказы этого великого писателя являются небольшими по объему, что делает их удобными для использования на занятиях. В качестве примера хотелось бы поделиться опытом работы над рассказом А.П.Чехова «Злой мальчик».

Студентам предлагается самостоятельно внимательно прочитать рассказ, после чего проводится предварительное тестирование с целью проверки восприятия учащимися текста в целом и знания фактического материала.

Тест № 1. Студенты выполняют тест без обращения к тексту.

1. *Что вы прочитали?*
а) повесть; б) рассказ; в) сказку; г) статью.
2. *Как называется произведение?*
а) «Бедный мальчик»; б) «Злой мальчик»; в) «Благородный мальчик»; г) «Нехороший мальчик».
3. *Кто написал это произведение?*
а) Пушкин; б) Толстой; в) Чехов; г) Достоевский.
4. *Как звали главного героя?*
а) Коля; б) Петя; в) Миша; г) Вася.
5. *Когда происходило действие рассказа?*
а) зимой; б) весной; в) летом; г) осенью.
6. *В каких отношениях находятся между собой Иван Иванович Лапкин и Анна Семеновна Замблицкая?*
а) брат и сестра ; б) отец и дочь; в) жених и невеста; г) муж и жена.
7. *Куда отправились влюбленные?*
а) на охоту; б) на рыбалку; в) за грибами г) за дровами.
8. *Где они ловили рыбу?*
а) в море; б) в пруду; в) в реке; г) в озере.
9. *Что молодые люди взяли с собой?*
а) удочки, сачки, банки с пивом; б) удочки, ведра; банки с червями;
в) ружья, сачки, банки с червями; г) удочки, сачки, банки с червями.
10. *Кем был Коля?*
а) племянником Анны Семеновны; б) соседом Ивана Ивановича; в) кузеном Лапкина; г) братом Замблицкой.
11. *Сколько денег потребовал мальчик за молчание?*
а) 1 рубль; б) 10 рублей; в) 5 рублей; г) 3 рубля.
12. *Что произошло в конце августа?*
а) Иван Иванович уехал; б) Анна Семеновна заболела; в) Иван Иванович предложил Анне Семеновне стать его женой; г) Иван Иванович предложил Анне Семеновне наказать мальчика.
13. *Какие чувства испытывали молодые люди, наказывая Колю?*
а) сожаление; б) жалость; в) счастье; г) разочарование.

Выполняя тест, студенты убеждаются в том, как важно читать текст внимательно, вдумчиво, не пропуская конкретных деталей.

Далее наступает следующий этап. После предварительного рассказа об авторе и времени написания произведения (Россия второй половины XIX в.) начинается непосредственная работа над текстом, проводится отбор языковых средств, решавших задачам смыслового анализа текста (реалий, языковых единиц, несущих историческую и национально-культурологическую информацию).

Рассказ Чехова имеет подтекст. Именно подтекстом произведение хорошего писателя отличается от телефонной книги. За этим маленьким случаем из жизни просматривается картина нравов определенной части общества, норм обычного поведения, морально-этических взглядов, которые проявляются в повседневной жизни.

1. Нравы (только во мн. ч) — нормы обычного поведения, обычаи. И первое слово, которое мы записываем на поля в качестве активной лексики — «нравы». Это слово нам нужно, чтобы ответить на вопрос: «О чем Чехов написал свой рассказ?» — **О нравах определенной части общества**. Записываем и предложения, в которых «работает» это слово, просим рассказать о нравах в том или ином обществе, кругу. В разных кругах разные нравы.

2. Какое же это общество? Кто такой Иван Иванович, где он работает? Он говорит сам о себе, о своей жизни, называя ее «честной, трудовой жизнью». Может быть, он мелкий служащий, чиновник, работает на почте или в каком-нибудь департаменте, в администрации города. Иван Иванович небогат. Когда Коля попросил часы, для Ивана Ивановича это было слишком дорого. В тексте сказано: «Коля потребовал даже часы». Частица «даже» показывает высокую степень признака. Для сравнения: *Лето было холодное, даже в июне в Москве было только +5*.

3. Где происходит действие? За городом, на даче. В тексте говорится, что Иван Иванович привез Коле из города карандаши и мяч. Иван Иванович работает в городе, а вечером едет на дачу, там же отдыхает по субботам и воскресеньям, хотя он и небогат (**за городом, на даче жить, отдыхать; поехать за город, на дачу**).

4. Почему они вместе обедают? В тексте сказано, что однажды за обедом Коля поглядел на Ивана Ивановича и сказал: «Сказать, а?»

Иван Иванович, возможно, снимает комнату со столом, с пансионом или, скорее всего, его приглашают родители девушки обедать, так как он потенциальный жених. Персонаж другого рассказа Чехова, отец семейства говорит: «Конечно, вы женихи, потому что каждый день у нас обедали. Только женихи каждый день бесплатно обедают». Если родители девушки сдают комнату, значит, они тоже люди небогатые (**снимать комнату у кого-либо, жених — невеста, жениться на ком-л., выйти замуж за кого-л.**). Такова социальная среда, где происходит действие.

5. Почему Коля перебил Ивана Ивановича, когда тот начал говорить о чести? («Вы как честный человек...» — «Дайте рубль» — сказал Коля.) Обратите внимание, как близко соединил Чехов эти понятия — честь и рубль. Это смешно на первый взгляд, а если подумать и вникнуть в суть, то становится грустно. В соединении смешного и грустного заключается особенность стиля этого писателя. *Смех сквозь слезы (перебить кого-л.; извините, я вас перебью* — речевая формула извинения, когда вы не можете дослушать собеседника. **Мне смешно, когда; мне грустно, когда**).

6. Коля уже много слышал таких красивых слов от взрослых. Взрослые любят говорить детям красивые слова, говорят долго и очень скучно, но сами делают по-другому. Коля в том убежден. Как называется человек, который говорит красивые слова, а делает некрасивые дела? **Лицемер(ка)**. Слово «лицемерие» Коля, конечно, не знает, но это явление он видел.

(Взрослые—дети. Мой сын уже взрослый. Какое лицемерие! Эмоциональная реакция на лицемерный поступок. Он лицемер. Она лицемерка).

7. Получается, что за рубль можно быть честным, но какое-то время. Чехов затрагивает тему «деньги». Сам он писал: «*Я рос в среде, где безобразно большую роль играли деньги*». Как нужно понимать эти слова Чехова? По этому вопросу у студентов будет свое мнение. Чего вы не сделаете ни за какие деньги? (**ни за какие деньги, ни за что; ни за какие деньги я не возьму, я не буду + инф.**)

8. То, что делает Коля, называется шантажом: «*Дай рубль, а то скажу*». Он требует денег, а если они не дадут, он расскажет их секрет. Коля шантажирует молодых людей (**шантаж, шантажировать кого-л., это шантаж**).

9. Разговор «о дранье за уши» потребует таких слов, как **жестокость, отомстить кому за что**. Молодые люди отомстили Коле за шантаж. Тот, кто прощает обиды — **великодушный**, а молодые люди не были великодушными, они были жестокими по отношению к мальчику. В этой сцене отражены личные воспоминания Чехова, которого в детстве наказывали физически. Этого он никогда не простил своему отцу. О проблеме физических наказаний также можно поговорить со студентами (**отомстить кому за что; жестокий, великодушный человек, поступок. Это жестоко, это великодушно с вашей стороны. Физические наказания. Я за/против; наказывать кого-либо физически. Чехов был против физических наказаний. Он был против того, чтобы наказывать, унижать кого-л.**).

В процессе работы над текстом составляется повествовательно-цитатный план, по которому затем студенты готовят краткий пересказ.

План

1. Рыбалка
(«Усевшись, они тотчас же принялись за рыбную ловлю»)
2. Признание в любви
(«Я должен сказать вам многое, Анна Семеновна»)
3. Счастливые минуты
(«За поцелуй следовал другой поцелуй, затем клятвы, уверения»)
4. Отравитель счастья
(«Он стоял в воде, глядел на молодых людей и ехидно улыбался»)
5. Маленький шантажист
(«Весь июнь Коля не давал житья бедным влюбленным»)
6. Возмездие
(«Они ни разу не испытывали такого счастья, такого захватывающего блаженства, как в те минуты, когда драли злого мальчика за уши»)

Краткий пересказ содержания рассказа

Иван Иванович и Анна Семеновна были влюблены, но не решались в этом признаться друг другу. Однажды они отправились на рыбалку. Во время рыбалки молодой человек открыл девушке свое сердце. Когда они целовались, их случайно обнаружил Коля, брат Анны Семеновны. В результате все лето Коля терроризировал бед-

ных влюбленных, следил за ними, грозил рассказать обо всем родителям и за молчание требовал бесконечных подарков. В конце концов Иван Иванович попросил у родителей Анны Семеновны ее руки и получил согласие. В тот же день молодые отыскали Коля и отодрали за уши, испытывая в эти минуты настоящее счастье.

На следующем этапе проводится анализ рассказа, устанавливаются причинно-следственные отношения между героями и событиями, определяются мотивы их поведения. Цель работы — выявление и развитие творческого отношения учащихся к прочитанному, выработка умения выразить собственное мнение, формулируя его своими словами. Студенты учатся обобщать прочитанное, определять тему и идею произведения, выражать собственное отношение к героям, делать выводы морально-этического характера.

Итоговое тестирование состоит из заданий в вопросительной и повествовательной формах. При выполнении теста № 2 можно пользоваться текстом, выбирать несколько вариантов и предлагать свой с соответствующей аргументацией и комментарием.

Тест № 2

1. Молодые люди отправились на рыбалку, потому что хотели:
 - а) побывать наедине;
 - б) полюбоваться природой;
 - в) наловить рыбы на ужин, так как ничего было есть.
2. Признаваясь Анне Семеновне в любви, Иван Иванович рассчитывал:
 - а) взять ее в жены;
 - б) получить денег взаймы;
 - в) помешать ей ловить рыбу.
3. В земной жизни нет ничего абсолютно счастливого, потому что:
 - а) счастью обязательно кто-то начинает мешать;
 - б) счастье быстро надоедает;
 - в) счастья просто не существует.
4. Шантажист — это человек, который:
 - а) не терпит, когда другие целуются в его присутствии;
 - б) угрожает разоблачением или разглашением каких-либо компрометирующих сведений с целью добиться чего-либо;
 - в) тот, кто умышленно использует что-либо в личных корыстных целях.
5. Отрывок «Впрочем, в этой земной жизни нет ничего абсолютно счастливого. Счастливое обыкновенно носит отраву в себе самом или же отправляется чем-нибудь извне» представляет собой:
 - а) рассуждение;
 - б) описание;
 - в) повествование.
6. После того как Коля, получив рубль, уплыл, молодые люди больше не целовались, потому что:
 - а) жаль было потерянных денег;
 - б) они боялись, что еще кто-нибудь сможет их увидеть;
 - в) Коля испортил им настроение.
7. Коля все лето терроризировал влюбленных, потому что:
 - а) ему нравилось получать подарки;
 - б) он наслаждался своей властью над молодыми людьми;
 - в) он боролся за чистоту нравов.

8. Влюбленные получали огромное наслаждение, когда драли мальчишку за уши, потому что:
 - а) были садистами;
 - б) получили возможность наказать шантажиста и отомстить;
 - в) считали, что детей нужно физически наказывать, чтобы они выросли настоящими людьми.
9. Что является темой рассказа?
 - а) нравы в России того времени;
 - б) порочные наклонности у детей;
 - в) жестокое обращение с детьми в России в XVIII в.

В заключение работы над рассказом студентам предлагается написать небольшое сочинение о том, как бы сложилась судьба героев в современной России.

Чтение художественного текста всегда рассматривается преподавателями не только как цель речевой деятельности, но и как средство для развития других ее видов, в первую очередь говорения.

Конечная цель работы над художественным текстом заключается в формировании умения студента самостоятельно читать художественную литературу на русском языке. Это особенно важно в условиях отсутствия языковой среды.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бондаренко О.Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе: Труды Московского государственного лингвистического университета. — М.: Изд-во МГЛУ, 1991. — Вып. 370. — С. 38—39.
- [2] Овчаренко А.Ю. Художественный текст в поликультурном образовательном процессе. — Вестник Российской университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2010. — № 1. — С. 83—89.
- [3] Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. — Липецк: Изд-во ЛГПИ, 1998.
- [4] Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. — М.: Академический проект, 2004.

THE ART TEXT AS DIDACTIC AND LINGVOCULTURAL UNIT

I.A. Pugachev

Russian Language Department of the Engineering Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Ordjonikidze Str., 3, Moscow, Russia, 117923

In article shared problems of training of foreign students of intercultural communications are considered, the role of the Russian art text in formation socialcultural the competence is defined. On an example of work with the concrete art text the system of tasks on development communicative abilities of students is offered.

Key words: socialcultural competence, the art text, the Russian literature.

ВЕРБАЛЬНАЯ И НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Г.Б. Папян

Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В данной статье рассматриваются сходства и различия вербальных и невербальных средств общения в разных странах и роль невербальных средств общения в процессе взаимодействия преподавателя с учащимися.

Ключевые слова: вербальные и невербальные средства общения, жест, культура, общение.

Русский язык — государственный язык и язык культуры и образования не только для народов России, но и для множества жителей сопредельных с нею стран — бывших республик СССР. В преподавании русского языка как иностранного возникла необходимость обращения к неверbalному поведению в национальной среде. Поведение человека (вербальное и невербальное) строго формируется обществом и регулируется этикетом. От человека в определенной социальной роли общество ждет конкретных действий, то есть норм поведения, предусмотренных этикетом.

Вербальное (или речевое) общение — это «процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного, контакта между людьми при помощи языка» [1. С. 46].

Невербальное общение представляет собой «язык жестов», который включает в себя такие формы самовыражения, которые не опираются на слова и другие речевые символы.

Невербальное общение включает в себя жесты, мимику, позы, визуальный контакт, тембр голоса, прикосновения и передает образное и эмоциональное содержание. Невербальные средства важны не только для коммуникации, но прежде всего для формирования внутреннего мира обучающегося и его отношения к носителям изучаемого вербального языка, к их культуре, к их способу жизни.

В этом отношении особенно важен язык повседневного поведения.

Временами с помощью этих средств можно сказать гораздо больше, чем с помощью слов. Например: во время урока РКИ преподаватель с помощью языка мимики и жестов выступает в роли переводчика. «Откройте тетради...», — говорит преподаватель и «переводит» сказанное жестом. Преподаватель РКИ должен формировать у учащихся умение учитывать в общении этот самый невербальный компонент, т.к. в общении с носителями языка это очень важно.

Иностранцы, приезжающие в Россию, как впрочем, в любую другую страну, испытывают большие затруднения в общении, прежде всего потому, что многого не понимают в невербальном поведении русских людей, ждут от них иных действий и качеств при «проигрывании» различных коммуникативных ролей. Это вполн-

не естественно, так как у различных народов различный опыт общения, свое восприятие социальных ролей, своя социальная психология личности.

Жесты всегда красноречивее слов, но трудности возникают, когда оказывается, что, у одних и тех же народов одно и то же выразительное движение может иметь совершенно различное значение, и, используя естественный для нас жест, мы можем обидеть собеседника. Например, стандартный кивок головой, под которым мы понимаем положительный ответ, в Болгарии и Индии означает «нет».

Отрицательный жест у неаполитанцев тоже несколько для нас непривычен, это вздернутая вверх голова при неодобрительно оттопыренной нижней губе.

Или другой распространенный жест — «OK» (большой и указательный пальцы, сомкнутые колечком) для нас (да и во всех англоязычных странах) означает «все хорошо, договорились и т.п.», а вот, например, во Франции и в Германии этот жест будет расценен как ноль, применительно к человеку это будет означать «ты полный ноль». В Японии он означает деньги, в Бразилии он вовсе считается вульгарным, а в Тунисе так посылают собеседника к черту или даже грозятся убить.

В некоторых странах Африки смех — показатель изумления и замешательства.

Во многих государствах при знакомстве принято первым делом называть фамилию.

Для привлечения внимания на собрании поднимают руку, при этом у немцев ладонь обращена вперед, а русские поворачивают ребром вперед.

В Японии не обращаются по имени, даже при неформальных встречах, зато необходимым ритуалом является церемонный поклон со сложенными на груди ладонями.

В Греции и Турции нельзя показывать два пальца (например, имея в виду: откройте вторую страницу) — это считается очень оскорбительным жестом.

Американцы считают на пальцах, отгибая их от кулака, а не загибая их, как мы, но если у русских чаще всего принято загибать пальцы, начиная с мизинца, то японец сначала загибает большой палец, а после пяти начинает обратный процесс.

Еще один жест — кулак с поднятым вверх большим пальцем, у нас это, несомненно, знак одобрения. В тоже время в мусульманских странах он считается крайне неприличным.

Немцы часто поднимают брови в знак восхищения чей-то идеей, в Англии так выражают скептицизм.

В общении мы не придаем значения левой или правой руке, но у тех, кто исповедует ислам, она считается нечистой, протягивая книгу или подарок мусульманину левой рукой, можно оскорбить его.

Покрутив указательным пальцем у виска, мы имеем ввиду, что у собеседника «не все дома», а вот голландцы указывают этим жестом на очень остроумную фразу. А если голландец стучит себя по лбу, вытягивая указательный палец вверх, то можно собой гордиться, этим жестом он хочет сказать, что по достоинству оценил «ваш ум и смекалку».

Шлепанье ладонью по лбу у немцев означает примерно то же, что у нас покрутить пальцем у виска. В то же время жители Великобритании или Испании этим жестом показывают, что очень довольны собой.

Еще один интересный факт: говоря о себе, мы обычно указываем рукой на грудь, а вот японцы — на нос.

На Тибете, показывая язык, прохожий вовсе не хочет никого обидеть, он хочет сказать «не беспокойся, я ничего против тебя не замышляю».

Европейцы, прощаясь, машут ладонью, поднимая ее вверх и шевеля пальцами. Американцы и японцы воспримут этот жест как призыв «иди сюда». Прощаясь, американцы держат ладонь горизонтально, лишь слегка ее приподнимая, как будто похлопывают кого-то по голове или по плечу. Русские при прощании обычно машут рукой не вперед-назад, а из стороны в сторону, правда, латиноамериканец воспринял бы это как жест приглашения. Армяне также при прощании машут ладонью, поднимая ее вверх и шевеля пальцами.

Если сравнивать невербальные и вербальные средства общения армян и русских, то нельзя найти много различий, т.к. современный процесс глобализации способствует стиранию разновидностей невербальных средств общения в армянской и русской среде. Несмотря на то что Армению географически почти со всех сторон окружают мусульмане, и их обычаи в незначительной степени, но все же сказываются на невербальных средствах общения людей, все же и армяне и русские христиане, которых связывала история и культура, мало чем различаются. Русский язык в Армении, а в частности в Ереване, знает каждый образованный человек, и это упрощает изучение русского языка. Армянский язык, хотя за ним стоит древнейшая национальная культура, не принадлежит к числу широко изучаемых иностранных языков. Он не является официальным языком международного общения, за ним не стоит такой набор функций, который свойственен основным европейским языкам [3. С. 277].

Невербальные средства общения играют определенную роль в процессе взаимодействия преподавателя с учащимися, повышают эффективность не только общения, но и обучения.

Для успешного взаимодействия с учащимися преподавателю важны как знания основ наук и методики учебно-воспитательной работы, так и умения передавать свои знания учащимся через систему живого и непосредственного общения. «Жест, мимика, взгляд, поза подчас оказываются более выразительными и действенными, чем слова», — утверждает Е.А. Петрова [2. С. 10].

Основная задача преподавания РКИ — это обучение языку как реальному и полноценному средству общения. Важным моментом является то, что язык должен изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народа, говорящего на этом языке. Овладение языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны.

Одним из показателей педагогической и коммуникативной культуры преподавателя является его компетентность как субъекта невербальных коммуникаций.

Невербальное поведение является индикатором актуальных психоэмоциональных состояний личности, выполняет функцию контроля аффекта, его нейтрализации.

Е.А. Петрова считает, что одной из серьезных проблем профессиональной деятельности педагога является преобладание в неверbalном языке жестов доминирования, агрессивности, превосходства.

Стремление соответствовать социальному статусу в самом начале педагогической деятельности закрепляется в «типичном учительском неверbalном языке». Среди наиболее распространенных эмоциональных состояний педагогов отмечаются неуравновешенность, агрессивность, недовольство, напряженность. Если учитель имеет такие особенности, это отражается в его жестах, мимике, паралингвистических проявлениях.

Стремление соответствовать социальному статусу в самом начале педагогической деятельности закрепляется в «типичном учительском неверbalном языке». К нему относятся:

- а) указательные жесты, направленные на ученика (выполняется указательным пальцем или указкой);
- б) взгляд поверх очков (воспринимается детьми как критический, агрессивный);
- в) жесты доминантности, превосходства, влияния:
 - руки, перекрещенные перед собой, с оставленными напоказ большими пальцами;
 - руки в бока или перекрещенные позади туловища;
 - руки в карманах, напоказ оставлены большие пальцы;
 - указательный палец слегка подпирает щеку, большой палец под подбородком, полусогнутые вдоль щеки;
 - рука опирается на подбородок, указательные пальцы под носом;
 - рот прикрывается ладонями;
- г) жесты неосторожности, подозрения, недоверия:
 - крепко сцеплены пальцы рук;
 - приподнимание плечами;
- д) жесты нервозности, защиты:
 - покусывание дужки очков;
 - постукивание пальцами по столу;
 - одевание и снимание кольца;
 - застегивание и расстегивание «молнии» (кнопок, пуговиц, одежды);
 - защитные жесты — скрещенные на груди руки, перекрещивание ног [2. С. 108].

Проблема восприятия неверbalного поведения человека относится к проблемам с многовековой историей. К ней обращались и обращаются философы, психологи, социологи, искусствоведы, врачи, лингвисты. Большую роль в речевом общении играют неверbalные компоненты, которые организуют общий мир, существующий и хорошо согласованный с верbalным.

В процессе коммуникации люди всегда учитывают эти два мира. Говорящий на разных языках обычно обращается к кинесике. Если же общий верbalный канал имеется, то фонация и кинесика рассматриваются как «подсобный функциональный компонент» [4. С. 59].

Также для любого преподавателя профессионально значимы вербальные способности: лексическое богатство, развитая оперативная память, обеспечивающая речевую активность и находчивость, языковая оригинальность и самобытность. Речевое поведение преподавателя в значительной мере детерминирует коммуникативную культуру обучаемых. Использование ими различных моделей речевого поведения зависит от экспрессивного репертуара педагогов. Исследователи констатируют стереотипность экспрессии многих из них. Причем более выразительными оказываются проявления негативного отношения к обучаемым и значительно менее выразительными — положительного.

Повседневное общение с преподавателем можно рассматривать как естественный тренинг, в процессе которого у обучаемых формируются определенные коммуникативные умения и навыки. Именно поэтому речевое поведение преподавателя как руководителя педагогического общения призвано быть эталонным.

«В основе педагогической деятельности лежит коммуникативная деятельность, с помощью которой учитель передает знания, организует обмен информацией, управляет познавательно-практической деятельностью учащихся, регулирует взаимоотношения между обучаемыми. Особенность профессионально-педагогического общения в том, что оно носит интенсивно-преобразующий характер» [5. С. 30].

В своей книге «Живое слово» Т.А. Ладыженская выделяет следующие основные стили общения педагога:

- общение-устрашение (когда учитель внушает страх учащимся);
- общение-заигрывание (при котором учитель стремится понравиться, «снимая» между собой и детьми необходимую дистанцию);
- общение с четко выраженной дистанцией (в этом случае дети отделяются от учителя, не раскрывают себя, что отрицательным образом отражается в их высказываниях на свободные темы);
- общение дружеского расположения (когда между учителем и учениками устанавливаются дружеские отношения) ;
- общение совместной увлеченности познавательной деятельностью.

Самым плодотворным является общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. В основе этого стиля лежит единство высокого профессионализма педагога и его этических установок.

Увлеченность совместным с учащимися творческим поиском — результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом.

Дружеское расположение — важнейший регулятор делового педагогического общения. Это стимулятор развития и плодотворности взаимоотношений педагога с учащимися. Но необходимо отметить, что «дружественность» должна иметь меру и быть педагогически целесообразной, не переходить в панибратство. Несомненным плюсом этого стиля для учителя является то, что учащимся интересно общаться, они хотят обсуждать проблемы, они задают вопросы, они открыты. Но не будем забывать, что это далеко не всегда легко преподавателю, так как требует от него соучастия в решении личных проблем его учащихся.

Исходя из вышеизложенного мы видим, что словами можно передать только фактические знания, но чтобы выразить чувства, одних слов часто бывает недостаточно. Они передаются на языке неверbalного общения. Знание этого языка показывает, насколько мы умеем владеть собой.

Невербальный язык скажет о том, что люди думают о нас в действительности. Оно ценно особенно тем, что проявляется спонтанно и бессознательно. Поэтому, несмотря на то, что люди взвешивают свои слова и контролируют мимику, часто возможна утечка скрываемых чувств через жесты, интонацию и окраску голоса. Т.е. невербальные каналы общения редко поставляют недостоверную информацию, так как они поддаются контролю в меньшей степени, чем словесное общение.

Если между двумя источниками информации (вербальным и невербальным) возникает противоречие: человек говорит одно, а на лице у него написано совсем другое, то, очевидно, большего доверия заслуживает невербальная информация. Невербальное общение «выдает» собеседников, ставит порой под сомнение то, что было сказано, обнажает истинное лицо.

Различия между культурами не позволяют дать единственно верную оценку точек расхождения и соприкосновения между культурами разных стран, описать идеальный характер коммуникации между их представителями.

Очевидно, что выводы, которые можно сделать, довольно многозначны и не вписываются в привычные рамки «хорошо—плохо».

То, что интерпретируется как «плохо» с позиции представителей одной культуры, может быть «хорошо» с точки зрения другой, и наоборот. Однако знание другой культуры позволяет наиболее оптимально построить процесс коммуникации и избежать всевозможных подводных камней в процессе общения. Всем известно, что невербальное поведение коммуникативно и национально обусловлено и должно учитываться при изучении иностранного языка.

Однако не все понимают, что язык жестов не является общечеловеческим языком и нередко переносит символику жестов из одной культуры в другую, в результате чего коммуникация не имеет успеха или затрудняется. Овладение языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний (фактов культуры), но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного и некоммуникативного (т.е. жесты, мимика, позы и т.д.) поведения народа этой страны.

Целью преподавателя является воспитание, независимо от национальной принадлежности и культуры, личности, воспитание культурной, интересной, разносторонне развитой личности, которая в будущем станет хорошим специалистом.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001.
- [2] Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе: Учеб. пособие по курсу «Основы пед. мастерства». — М., 1998.

- [3] *Маркосян А.С.* Очерк теории овладения вторым языком — М. УМК «Психология», 2004.
- [4] *Колищанский Г.В.* Паралингвистика. — М.: Наука, 1974.
- [5] *Ладыженская Т.А.* Живое слово. — М., 1986.

NONVERBAL COMMUNICATION IN PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE

G.B. Papyan

Filology Faculty

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya Str., 6, Moscow, Russia, 117198

In the article verbal as well as nonverbal similarities and differences of verbal and nonverbal means of communication in different countries and role of nonverbal means of communication in the process of interaction between teacher and students are considered.

Key words: Verbal and nonverbal means of communication, gesture, culture of communication.

УЧЕБНО-РЕЧЕВЫЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ (китайская аудитория)

А.С. Шкаликова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В данной статье рассматриваются вопросы эффективности использования учебно-речевых игр на уроках РКИ. Применение таких игр на начальном этапе обучения способствует развитию устного и письменного общения.

Ключевые слова: учебно-речевые игры; игровой метод; начальный этап обучения; фонетические, грамматические, орфографические, лексические игры.

В последние годы китайская аудитория все больше проявляет интерес к получению образования в России. И это не случайно, поскольку российско-китайские взаимоотношения в исторической ретроспективе насчитывают примерно 400 лет. Эти государства на протяжении длительного времени связаны долгосрочными интересами в области экономики и образования. Однако, приезжая в Россию, китайские студенты сталкиваются с проблемой адаптации к межкультурному общению. Они погружаются в совершенно иную культуру, иные условия жизни, иную систему обучения.

Для любого иностранца адаптация ко всему новому, в частности к новому языку, — сложнейший социально-психологический процесс, который порой бывает очень трудно пережить. Для китайских студентов привыкание к новым условиям жизни проходит вдвойне болезненно, поскольку они ведут достаточно замкнутый образ жизни, мало общаются с представителями других народностей в неформальной обстановке (в силу особенностей национальной культуры поведения, ментальных особенностей).

На первых этапах обучения преподаватель — это практически единственный представитель иной культуры, с которым контактируют китайские студенты. Преподавателям РКИ известно, что в первые месяцы обучения студентов образовательный процесс затруднен в силу тех же ментальных особенностей: учащиеся чрезмерно молчаливы, неэмоциональны, неконтактны. Российскому (вероятно, европейскому преподавателю также) сложно понять, усвоен материал студентами или нет, в результате очень часто возникают «педагогические тупики»: преподаватель много работает, уделяет большое количество времени подготовке к урокам, а студенты «преподносят» ему свои уроки, требуя к себе иных подходов, иного отношения.

Характерологический портрет китайца таков: трудолюбивый, осторожный, организованный, серьезный, эмоционально сдержанный и вежливый. Вследствие этого преподавателям, работающим в китайской аудитории, необходимо строить уроки с учетом упомянутых психологических и культурных особенностей студентов.

Поскольку китайские студенты привыкли к иной традиции обучения (большая наполняемость групп от 30 до 70 человек, письменная форма обучения превалирует над устной, ответы учащегося всегда должны быть зафиксированы на бумаге), у них оказываются несформированными такие качества, как коммуникабельность, умение отстаивать свою точку зрения. Но зато у этих студентов очень развито чувство коллективизма, они могут хорошо работать в команде, умеют идти на компромисс между собой.

Зная эти качества, преподаватель может переключить их в нужное русло и с помощью игрового и занимательного материала сделать обучение более радостным, живым, интересным, ведь одной из основных задач преподавателя является заинтересовать студентов материалом урока. Китайские студенты не исключение.

Есть разные способы стимулировать аудиторию к активности, но самыми эффективными являются игра, творчество и любознательность, эти же приемы нужно использовать и в китайской аудитории.

Уже на первых этапах обучения можно и нужно вводить в уроки игры и игровые ситуации, однако важно делать это максимально корректно.

Поскольку отличительной чертой китайской культуры является почтительность (к старшему по возрасту, по званию), преподаватель не должен становиться в глазах китайских студентов аниматором, артистом, постоянно подогревающим интерес к происходящему действию.

Обучающая игра — это не игра-развлечение, она не должна доминировать в образовательном процессе, особенно если мы работаем с китайской аудиторией. Но в то же время игровой метод обладает очень важной особенностью — игра создает положительный психологический климат в учебном коллективе, способствует оптимизации учебного процесса, помогает преподавателю познакомить студентов с русским языком, русской культурой и традициями. «Место игр на уроках и отводимое им время зависят от ряда факторов: подготовки учащихся, изучаемого материала, конкретных целей и условий урока» [6. С. 6].

Сегодня существуют различные варианты игр: учебно-речевые (фонетические; для работы с алфавитом; лексические; грамматические; обучающие чтению, аудированию, устной и письменной речи); сюжетно-ролевые игры; имитационные деловые игры; ситуационно-ролевые игры бытового и обиходного содержания (они знакомят студентов с речевым этикетом и культурой поведения).

В нашей статье речь пойдет об учебно-речевых играх, поскольку на начальном этапе обучения главная задача преподавателя — создать условия для развития умений и навыков в области таких видов речевой деятельности, как слушание (аудирование), говорение, чтение и письмо.

Знания, полученные на начальном этапе обучения, в дальнейшем будут способствовать развитию устного и письменного общения, без которого невозможно развитие личности ни в одной языковой среде.

М.Ф. Стронин подразделял учебно-речевые игры на следующие категории: фонетические, грамматические, орографические, лексические, которые обобщенно называл «подготовительные игры», т.е. игры, рекомендованные для начального этапа обучения.

Согласно градации, предложенной М.Ф. Строниным, рассмотрим примеры некоторых игр, которые можно использовать на занятиях с китайскими студентами.

I. Фонетические игры. Эти игры можно разделить на игры собственно фонетические, игры по аудированию и игры для работы с алфавитом.

Поскольку А.А. Акишина, О.Е. Каган обращают внимание на то что «...различие звуков вначале вырабатывается на уровне аудирования, а затем переносится на произношение» [1. С. 165], то на самых первых этапах изучения русского языка рекомендуется вводить именно игры по аудированию.

Фонетике и аудированию должно отводиться большое количество времени, так как последующие этапы обучения языку связаны с нейролингвистическими аспектами порождения речи: иностранцы, владеющие определенным лексическим запасом и грамматическими навыками конструирования фраз, но не имеющие слухо-произносительных навыков, доведенных до автоматизма, не успевают в процессе говорения (и аудирования) соотнести форму и значение фразы.

Фонетические игры и игры по аудированию для китайских студентов рекомендуется подбирать с учетом типичных трудностей, которые выявляются у носителей данного языка. Приведем примеры лишь некоторых из них.

Одной из наиболее распространенных ошибок у китайских студентов является ошибка, связанная с неразличением согласных звуков: произнесение/написание [л] вместо [р]; [с], [ц] вместо [ч]; неразличение учащимися согласных звуков по глухости/звонкости, твердости/мягкости и т.д. И.С. Милованова предлагает следующее упражнение на устранение фонологических ошибок, которые могут мешать пониманию. Приведем пример.

Задание: прослушайте стихотворение, услышав звук [р'] хлопните в ладоши или поднимите карандаш/ручку. Посчитайте, сколько слов со звуком [р'] вы услышали.

Приготовила Лариса

Для Бориса

Суп из риса,

А Борис Ларису

Угостил ирисом.

А. Демин [5. С. 32].

Также можно предложить и игру «**Кто лучше знает звуки**»: на доске зафиксированы разные звуки. Представители от каждой команды выходят к доске. Преподаватель называет звук, студент ищет его соответствие на доске и обводит цветным мелом/маркером. Побеждает та команда, участники которой распознают больше звуков.

Что касается фонетических игр, цель которых — тренировать учащихся в произнесении русских звуков, выходящих впоследствии в речь, то здесь можно предложить следующие игры.

«Кто правильнее прочитает». Цель этой игры — формирование навыка произношения связного высказывания или текста.

Ход игры: на доске записывается небольшой текст.

Пример.

В этом году летом Катя вместе с мамой будет отдыхать в деревне у бабуши и дедушки. Они будут жить в Подмосковье, недалеко от Подольска (от города Подольска до Москвы 40 километров). Дедушка и бабушка — пенсионеры. У них свой большой дом, хороший сад. Москвичи любят отдыхать в деревне. Можно ходить в лес, купаться в реке, гулять в поле.

Родители Кати пригласили в деревню и Сюоли. Сюоли очень рада поехать отдохнуть с Катей. Ей хочется посмотреть русскую деревню, узнать, как живут там люди [2. С. 319].

Преподаватель читает текст и объясняет значение слов, предложений, обращает внимание на трудности произношения отдельных звуков. Текст несколько раз прочитывается обучаемыми. После этого даются две-три минуты для знакомства с текстом. Группа делится на две команды. Участники команд читают предложения по цепочке. За безошибочное чтение начисляются очки; за каждую ошибку снимается одно очко, и команды возвращаются на предложение назад. Побеждает команда, набравшая больше очков.

Нельзя не упомянуть и о таком развлечении, как пение. Пение на уроках иностранного языка позволяет включить в активную познавательную деятельность каждого студента, создает предпосылки для коллективной работы в атмосфере положительных эмоций. В качестве примера можно рекомендовать фрагмент из песни «Четыре чертенка», в которой многократно повторяются непривычные для произношения русские звуки [р] и [ч]. А чтобы было интереснее, преподаватель может разделить группу на две команды и дать установку: «Чья команда лучше споет песню».

*Ни на мгновенье годы детства не вернутся,
Но вспоминается как много лет назад,
Однажды мне пропели песенку смешину
Про четырех чумазых черненьких чертят.
Уже ни как не назову себя ребенком,
Но станет весело, едва произнесешь:
Четыре черненьких чумазеньких чертенка
Чертили черными чернилами чертеж.
Четыре черненьких чумазеньких чертенка
Чертили черными чернилами чертеж.
(Слова В. Гин. Музыка И. Николаев)*

Для команды-победительницы преподаватель может подготовить небольшой приз.

Игры для работы с алфавитом тоже очень важны на начальном этапе обучения. Основной целью таких игр является контроль усвоения алфавита.

Пример № 1. Группа разбивается на две команды. По ходу игры преподаватель показывает каждой команде карточки с буквами русского алфавита. Выигрывает та команда, участники которой правильно и без пауз называют все буквы.

Пример № 2. Игра «Составим слово». Цель: формирование навыка написания слов. Ход игры: для игры следует подготовить 33 карточки с буквами. Преподаватель

пишет какое-то слово на доске и раздает обучаемым по несколько карточек. Учащийся, у которого на карточке есть первая буква слова, начинает игру. Он поднимает карточку вверх так, чтобы видели все, и называет букву. За ним другой учащийся поднимает карточку, которая может быть продолжением слова. Тот, кто закончит слово, читает его и получает право назвать другое слово. Темп игры должен быть быстрым. Игру можно усложнить, давая задания составить словосочетания или предложения.

II. Грамматические игры. Цель грамматических игр — научить студентов употреблению речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности; создать естественную ситуацию для употребления этих речевых образцов.

Примером грамматических игр может служить следующая игра.

Картинки с различными ситуациями, вырезанные из журналов и газет, являются хорошим наглядным пособием для тренировки различных грамматических форм русского языка. С помощью изображений каких-либо реалий из повседневной жизни (например: занятие спортом; прием гостей; поход в театр, библиотеку; политический, научный, профессиональный диспут и т.д.) можно тренировать видо-временную глагольную систему; грамматические структуры такого типа, как общие и специальные вопросы; разговорные формулы, выражающие согласие/несогласие, речевые модели вежливости и т.д. По ходу игры преподаватель показывает картинку, задает к ней разные вопросы, учащиеся находят у себя такую же картинку и отвечают.

III. Орфографические игры. Формирование навыков сочетания букв в слове — вот основная цель орфографических игр. В качестве примера орфографических игр можно предложить игру «Буквы потерялись».

В процессе игры преподаватель пишет крупными буквами на листе бумаги слово и, не показывая его, разрезает на буквы, говоря: «Было слово. Оно рассыпалось на буквы». Затем рассыпает буквы, перемешивая их на столе. После этого преподаватель дает установку учащимся: «Догадайтесь, какое это было слово». Выигрывает та команда, которая первой правильно назовет слово и запишет его на доске. Выигравшая команда придумывает свое слово. Действие повторяется.

IV. Лексические игры. Функции лексических игр разнообразны: они и активизируют речемыслительную деятельность учащихся, и развивают их речевую реакцию. Но основной задачей лексических игр является тренировка употребления лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке. В такой игре может участвовать вся группа.

Для тренировки лексики можно использовать следующую игру: преподаватель дает установку: «Давайте поможем русскому повару приготовить китайское блюдо (например, утку по-пекински)».

Учащийся берет находящиеся на столе картинки с продуктами, складывает их в кастрюлю, называя каждый предмет по-русски: «Это утка (мед, сахар, корица, репчатый лук, имбирь, соль, соевый соус)».

В дальнейшем студент кратко описывает предмет, который он берет: «Это сахар. Он белого цвета, сладкий на вкус» и т.д.

Тема приготовления блюда предлагается лишь как один из вариантов этой игры, преподаватель может подбирать разные темы исходя из возраста, интересов и уровня лексического запаса учащихся.

Игры на уроках иностранного языка рекомендуется использовать для снятия напряжения, монотонности, при отработке языкового материала, при активизации речевой деятельности. Их лучше всего проводить в середине или в конце урока.

Важно, чтобы работа с играми приносила положительные эмоции и пользу и, кроме того, служила действенным стимулом в ситуации, когда интерес или мотивация учащихся к изучению русского языка по разным причинам начинает ослабевать, ведь «задача игры — создать атмосферу, в которой учащийся чувствует себя комфортно и свободно, стимулировать интересы обучаемого, развивать у него желание говорить на иностранном языке» [3. С. 4].

В то же время следует еще раз упомянуть о том, что игры не должны доминировать в учебном процессе, игровая линия может лишь развиваться параллельно основному содержанию обучения, игра должна помогать активизировать учебный процесс, способствовать запоминанию большого количества новых слов, грамматических структур, что является преобладающим на начальном этапе обучения любому иностранному языку.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

- игры и игровые ситуации в китайской аудитории можно и нужно применять в целях адаптации к межкультурному общению;
- игры, используемые на занятиях с китайской аудиторией, повышают эффективность учебного процесса, т.к. приближают студентов к миру русскоязычного общения, имеющего свои особенности;
- разработка и внедрение игр в образовательный процесс способствует более успешному развитию речи на разных этапах (особенно на начальном этапе) обучения русскому языку и эффективно адаптирует китайских студентов к особенностям российского образования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. — М.: Изд-во «Русский язык. Курсы», 2004.
- [2] Балыхина Т.М., Евстигнеева И.Ф., Маерова К.В., Менишутина О.И., Румянцева Н.М. Учебник русского языка для говорящих по-китайски. — 4-е изд., стереотип. — М.: Изд-во «Русский язык. Курсы», 2008.
- [3] Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. — Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006.
- [4] Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. — СПб.: Изд-во «Каро», 2008.
- [5] Милованова И.С. Фонетические игры и упражнения. — М.: Флинта: Наука, 2003.
- [6] Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. — М.: Просвещение, 1984.

**TEACHING AND COMMUNICATIONAL GAMES
ON LESSONS OF RSL AS A MEANS OF TRAINING
OF ACTIVATION OF COMMUNICATIONAL SKILLS
AT A STARTING STAGE OF LEARNING
(the Chinese Students)**

A.S. Shkalikova

Peoples' Friendship University of Russia
Miklyho-Maklaya Str., 10/3, Moscow, Russia, 117198

In the article the points of effectiveness of teaching and communicational games on lessons of RSL are considered. The application of teaching methods stimulates oral and writing communication.

Key words: teaching and communicational games, game method, starting stage of learning, phonetical, grammar, spelling, lexical games.

КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ: НОВЫЙ РАКУРС (культура русской речи для иностранцев)

М.Б. Будильцева, Н.С. Новикова

Кафедра русского языка инженерного факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

В статье рассматривается необходимость создания специального курса культуры речи, ориентированного на иностранных учащихся, и предлагается структура такого курса.

Ключевые слова: культура русской речи, русский язык как иностранный, учебное пособие для иностранцев.

В программу первого курса российских вузов входит дисциплина «Русский язык и культура речи», предполагающая выработку у учащихся навыков общения в социокультурной, деловой и профессиональной сферах. В международных вузах, как, например, Российской Федерации (где работают авторы данных строк), этот курс изучается иностранцами совместно с российскими студентами.

Если принять во внимание, что не все из студентов-иностранных 1 курса изучали РКИ на подготовительном факультете (или в центрах довузовской подготовки), а у тех, кто прошел обучение на подфаке, лингвистическая, коммуникативная и культурологическая компетенция соответствует (в лучшем случае!) I Сертификационному уровню, то возникает естественный вопрос: способны ли студенты-иностранные освоить материал курса «Русский язык и культура речи», рассчитанный на природного носителя языка? Как показывает опыт — нет.

Столкнувшись впервые с такой проблемой, мы, преподаватели, читающие данный курс, обнаружили, что если материал первых вводных лекций, посвященных введению в предмет, описанию специфики современного русского языка, отличительным особенностям языка и речи, еще как-то понимается студентами-иностранными (и то, оговоримся сразу: не всеми, а наиболее сильной частью контингента!), то последующие темы (например, орфоэпические, лексические, морфологические, синтаксические нормы) ими уже просто не воспринимаются, ибо ориентирован этот материал на природных носителей языка, для которых основные ошибки и трудности употребления языковых единиц лежат в совсем другой плоскости.

И тут преподавателю приходится искать выход из положения, разрешая студентам-иностранным не посещать занятия по культуре речи с условием выполнения дома определенного перечня индивидуальных заданий (к культуре речи, безусловно, не относящихся, а нацеленных, по большей части, на повторение трудных грамматических тем).

Прослушав, таким образом, пару вводных лекций с русскоязычными товарищами по группе и выполнив дома полученные от преподавателя задания, студент-иностранец в конце семестра получает зачет по курсу «Русский язык и культура речи».

Очевидно, что такая система является ущербной с самого начала: студент фактически ничего не выносит из данного курса, хотя, на самом деле, курс культуры речи, нацеленный на формирование навыков «правильного» речевого поведения в условиях неродной языковой среды, нужен иностранцу как воздух!

Ведь не секрет, что очень часто речь иностранца кажется странной и неуместной (даже при правильном грамматическом построении!), она «режет слух» носителю языка, который пытается объяснить иностранцу, что мы так не говорим, что в данной речевой ситуации мы используем другие языковые средства. И наша главная задача как педагогов — сформировать у иностранных учащихся коммуникативную компетенцию, т.е. знания о том, **что** говорить в определенных ситуациях и **как** говорить, чтобы, с одной стороны, быть правильно понятым, и, с другой стороны, не выглядеть «белой вороной» в реальных ситуациях общения.

Именно эту задачу и мог бы решить курс культуры речи, специально ориентированный на тех, для кого русский язык является неродным — тем более, что этот контингент постоянно растет: если раньше речь шла только об иностранцах из дальнего зарубежья, то сейчас в эту группу попадают и выходцы из бывших советских республик — мигранты, волею судьбы вынужденные жить и работать на территории России. Для них подобный курс тоже оказался бы весьма и весьма полезным.

Естественно, курс культуры речи для иностранцев должен существенно отличаться от одноименного курса для русскоязычных учащихся.

Вообще при детальном рассмотрении проблемы возникает естественный вопрос: если для всех очевидна принципиальная разница в методических принципах преподавания РКИ и русского языка как родного в целом, то почему до настоящего времени не уделяется должного внимания вопросам, связанным с различием преподавания культуры речи для природных носителей языка и для изучающих его впервые? Ведь нацеленность на адресата — один из важнейших принципов при составлении любого курса или учебного пособия и, естественно, содержательный и методический аспекты изучения предмета «Русский язык и культура речи» в иностранной аудитории имеет свою специфику.

Именно эта специфика и нашла свое отражение в предлагаемом курсе «Русский язык и культура речи для иностранцев».

Разработанный курс включает в себя 9 тем: 1) «Русский язык в современном мире»; 2) «Орфоэпические нормы»; 3) «Морфологические нормы. Имя существительное»; 4) «Морфологические нормы. Имя прилагательное»; 5) «Морфологические нормы. Местоимение»; 6) «Морфологические нормы. Имя числительное»; 7) «Морфологические нормы. Глагол»; 8) «Морфологические нормы. Наречие»; 9) «Морфологические нормы. Предлоги. Частицы. Междометия».

Как следует из перечня тем курса, в него не включены разделы, посвященные лексическим, синтаксическим и словообразовательным нормам, речевому этикету, особенностям различных функциональных стилей (в частности, правилам написания таких документов, как заявление, объяснительная записка, резюме и т.п.). Связано это с тем, что курс культуры речи рассчитан, к сожалению, только на один семестр (38 часов), и, естественно, за это время «нельзя объять необъятное»!

К тому же культура речи читается исключительно на первом курсе, когда у студентов-иностранцев подчас еще не хватает языковой подготовки, чтобы усвоить некоторые трудные моменты курса.

Возникает законный вопрос: как же быть с словообразовательными, лексическими, синтаксическими нормами и другими неохваченными темами? Ответ напрашивается сам собой: данные разделы можно (и нужно!) использовать в спецкурсах по культуре научной и деловой речи, деловому этикету, а материалы по речевому этикету — в курсе «Общее владение языком» (ОВЯ).

Именно поэтому на кафедре русского языка инженерного факультета РУДН было разработано пособие «Русский язык и культура речи для студентов-иностранцев» (М.Б. Будильцева, Н.С. Новикова, Л.К. Серова), в которое включены все вышеперечисленные темы, а также разделы: «Словообразовательные нормы», «Лексические нормы», «Синтаксические нормы», «Функциональные стили, подстили речи, жанры», «Общая характеристика официально-делового стиля речи и некоторые виды документов» и «Разговорный стиль речи».

Для проверки уровня усвоения теоретического материала курса и сформированности необходимых практических навыков авторы предлагают использовать вышедшее в 2010 г. в издательстве «Русский язык. Курсы» пособие «Контрольные тесты к курсу „Культура русской речи“» для иностранных студентов (авторы: М.Б. Будильцева, Н.С. Новикова, И.А. Пугачев, Л.К. Серова).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Пугачев И.А., Будильцева М.Б., Варламова И.Ю., Царева Н.Ю. Практикум по русскому языку и культуре речи. — М.: РУДН, 2007.
- [2] Будильцева М.Б., Новикова Н.С., Серова Л.К. Русский язык и культура речи. Учебное пособие для студентов-иностранцев. — М.: РУДН, 2009.
- [3] Будильцева М.Б., Новикова Н.С., Пугачев И.А., Серова Л.К. Культура русской речи: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. — М.: Русский язык. Курсы, 2010.
- [4] Будильцева М.Б., Новикова Н.С., Пугачев И.А., Серова Л.К. Контрольные тесты к курсу «Культура русской речи» для иностранных студентов. — М.: Русский язык. Курсы, 2010.

RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE COURSE: NEW DIMENSION (Speech Culture for Foreigners)

M.B. Budiltseva, N.S. Novikova

Russian Language Department of the Engineering Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Ordjonikidze Str., 3, Moscow, Russia, 117923

The abstract contains analysis on the necessity of introduction of the separate course on speech culture targeted at foreign learners and outlines the proposed structure of such course.

Key words: Russian speech standards, Russian as a foreign language, textbooks for foreigners.

НАШИ АВТОРЫ

Аббасова Аида Акимовна — студентка магистратуры филологического факультета РУДН (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Алимова Мария Владимировна — аспирант кафедры общего и русского языкознания филологического факультета РУДН, преподаватель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН, ассистент кафедры русского языка ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Балыхина Татьяна Михайловна — доктор педагогических наук, академик МАНПО, заслуженный деятель науки РФ, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Баранова Нина Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономико-математического моделирования (ЭММ) экономического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: bar@economist.rudn.ru)

Богданова Ксения Александровна — специалист по международным отношениям, технический мастер факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Будильцева Марина Борисовна — кандидат филологических наук, зав. кафедрой русского языка инженерного факультета по научной работе РУДН (e-mail: NatalyNov@yandex.ru)

Валеева Марина Александровна — кандидат педагогических наук, декан факультета социальной педагогики, доцент кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета (e-mail: ivanitsheva@mail.ru, ivanicheva@list.ru)

Иванищева Надежда Александровна — канд. пед. наук, доцент кафедры экономической географии и методики преподавания географии, докторант кафедры общей педагогики, зам. руководителя по учебной работе в Институте естествознания и экономики ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» (e-mail: ivanitsheva@mail.ru, ivanicheva@list.ru)

Киынова Жанар Кабдыляшымовна — доцент кафедры русского языка КазНУ им. аль-Фараби (e-mail: zhkiynova@mail.ru, zhkiynova@gmail.com)

Матюшок Владимир Михайлович — доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой ЭММ экономического факультета РУДН (e-mail: bar@economist.rudn.ru)

Морозов Евгений Александрович — аспирант кафедры теории и истории журналистики филологического факультета РУДН, старший преподаватель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Новиков Алексей Львович — доцент кафедры общего и русского языкознания филологического факультета РУДН, кандидат филологических наук, доцент (e-mail: kaf_yazik_rudn@mail.ru)

Новикова Наталья Степановна — канд. филол. наук, доцент, профессор кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: NatalyNov@yandex.ru)

Пак Любовь Геннадьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета (e-mail: ivanitsheva@mail.ru, ivanicheva@list.ru)

Папян Гаяне Бориковна — аспирант кафедры методики преподавания русского языка филологического факультета РУДН, ассистент кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: luxueux@rambler.ru)

Пугачев Иван Алексеевич — кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: pugachev-ivan@mail.ru)

Ревинова Светлана Юрьевна — кандидат экономических наук, доцент кафедры ЭММ экономического факультета РУДН (e-mail: bar@economist.rudn.ru)

Рогова Анна Владимировна — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Рыбаков Михаил Анатольевич — доцент кафедры общего и русского языкознания филологического факультета РУДН, кандидат филологических наук, доцент (e-mail: kaf_yazik_rudn@mail.ru)

Турсиду Наталья — преподаватель русского языка в Российском центре науки и культуры в Республике Кипр (e-mail: tournat@cytanet.com.cy)

Шкаликова Алина Сергеевна — аспирант кафедры методики преподавания русского языка филологического факультета РУДН, ассистент кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: alinka@starlink.ru)