

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МЕГАПОЛИСЕ*

Т.М. Балыхина, М.С. Нетесина

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

В статье рассматриваются вопросы, связанные с трудностями межкультурной коммуникации в мегаполисе: требования к межкультурному диалогу, стратегии и тактики межкультурной коммуникации, состав трудовых мигрантов в Москве, межкультурные навыки и умения, свойства мультикультурной личности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, мегаполис, трудовые мигранты.

Требования к межкультурному диалогу. В миграционные процессы вовлечены люди самых разных национальностей, которые говорят на разных языках, воспитаны в разных культурных традициях. Участники миграционных процессов пытаются найти общий язык с представителями принимающих культур. Включение в диалог культур и достижение взаимопонимания становится возможным при условии открытости людей к межкультурному общению, их готовности воспринимать различия этносов не как недостатки, а как условие многообразия, уважать точки зрения, отличные от собственных, находить пути коммуникативного взаимодействия на основе толерантности. Оказывается, что только знания языка недостаточно для успешного построения диалога культур в условиях поликультурного и полилингвального мира.

Межкультурный диалог, однако, не только имеет свои преимущества, но и требует от человека определенных знаний, умений, навыков, проявления нравственности, этики, духовности. Особую значимость приобретает умение грамотно и эффективно использовать коммуникативные средства для восприятия, осмыс-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Коммуникативное пространство мегаполиса: анализ звучащей речи» за № 11-04-00071а.

ления и репродукции информации на иностранном языке, способность достигать взаимопонимания в иноязычной коммуникативной среде, реализовывать коммуникативные интенции в русле стратегий и тактик речевого поведения, соответствующих культурно-языковым традициям носителей изучаемого языка. Для мигрантов важно приобрести умение смотреть на мир не «со стороны», а жить и общаться в многоликом, полиэтническом мире.

Стратегии и тактики межкультурного взаимодействия. Оптимальной в решении проблем взаимодействия мигрантов и принимающего населения становится интеграционная модель. По мнению экспертов ООН, успех интеграции мигрантов в принимающее общество определяется прежде всего знанием национального (государственного) языка (среди других факторов — способность найти приемлемо оплачиваемую работу, правовой статус и степень участия в общественной и политической жизни, доступ к системе социального обеспечения, соблюдение принципов культурного разнообразия). Мигранты же, принятые и уважаемые другими членами общества, полнее реализуют свой человеческий потенциал и принесут большую пользу принявшей их стране, городу.

Как показывают последние исследования, когда мигрант приезжает в чужую страну, то делает выбор из нескольких стратегий [7]. Он может приложить все свои усилия, чтобы перенять обычаи страны, выучить ее язык, получить гражданство и остаться навсегда. При отсутствии возможностей или желания он может искать убежища у своей диаспоры, искать работу с помощью своих товарищей по иммиграции, в основном пользоваться своим родным языком. Существует и так называемая транснациональная миграция, которая совершается не просто между выпускающей и принимающей страной, а иммигрант в ходе физического перемещения становится частью глобальной системы, состоящей из экономических, финансовых и личных контактов.

Определены базовые условия, которые в случае соблюдения и уважения как мигрантами, так и принимающим обществом смогут помочь процессу интеграции (табл.).

Таблица

Базовые условия для мигрантов и принимающего общества

Базовые условия для мигрантов	Базовые условия для принимающего общества
Знание языка нового общества	Толерантность и открытость
Доступ к системе образования и рынку труда	Понимание преимуществ и сложностей многокультурного общества
Возможность социального продвижения посредством образования и высокой трудоспособности	Доступ к объективной и беспристрастной информации
Доступ к получению гражданства при соблюдении соответствующих условий	Уважение и понимание положения мигрантов, их традиций и культуры
Равенство перед законом	Уважение прав человека (мигрантов, особенно беженцев)
Свобода религии и культуры; уважение законов и традиций принимающего общества	Готовность принимать мигрантов

И для принимающей стороны, и для мигрантов в равной степени перспективной будет опора на ряд стратегий и тактик межкультурного взаимодействия [5], например:

— культурного уважения (коммуникативные партнеры должны быть подготовлены адекватно воспринимать культурные различия);

— равенства коммуникативных шансов (следует адекватно использовать свои коммуникативные преимущества, не преуменьшая значимость коммуникативных намерений партнера);

— долгосрочной продолжительности результатов коммуникативного взаимодействия (опирается на идею о необходимости перспективного общения, в процессе которого участники коммуникации культурно обогащаются).

Лицо трудовой миграции в Москве. Между тем результаты опроса трудовых мигрантов в очередях ФМС [4] показывают, что 76% мигрантов из Средней Азии (бывшие граждане Узбекистана (38%), Таджикистана (24%), Киргизии (23%)) чувствуют себя одинокими в Москве. Плохое отношение москвичей заставляет страдать 10% опрошенных: из Узбекистана (38%), Таджикистана (24%), Киргизии (23%).

Интеграция мигрантов в принимающее их общество, в данном случае московское коммуникативное пространство, — долгий и сложный процесс, требующий от мигрантов и граждан принимающих стран уважения и желания приспособиваться друг к другу.

В Москве проживают люди самых разных национальностей. Например, в Центральном административном округе Москвы есть районы компактного проживания азербайджанцев, грузин, татар, чеченцев, вьетнамцев, представителей других этнических групп, слабо владеющих русским языком. В образовательных учреждениях Центрального округа обучаются и воспитываются более 62 000 детей, среди которых по данным на 1 сентября 2010 г. — 6637 детей-мигрантов [8]. В этих учреждениях самоидентифицировано 50 национальностей, в ряде учреждений их доля превышает 20% от общего количества учащихся.

Эта проблема актуальна не только для Москвы, но и для Подмосковья, где на данный момент, по утверждению экспертов, положение дел даже сложнее, чем в столице. К примеру, полиэтнические классы имеются в 26 школах из 27 обследованных школ города Одинцово и Одинцовского района. На данной территории проживают и обучаются дети различных национальностей; украинцы, азербайджанцы, молдаване, армяне, таджики, белорусы, узбеки и др., всего свыше 25 национальностей.

В последние 10 лет миграционный поток в Москву формируется в основном за счет трудовых мигрантов. Дети из таких семей, как и взрослые, не владеют государственным — русским — языком, у них отсутствуют достаточные для социализации знания об основах российского законодательства, культуры и истории, традиций и норм поведения в московском быту.

Составляющие межнационального общения в культурном пространстве мегаполиса. Воспитанию культуры межнационального общения способствует включение в социальное и культурное пространство города, формирование у но-

вых соотечественников установок законопослушания и уважения к российским и столичным традициям, создание возможности реального участия в жизни Москвы. Изучение русского языка — языка новой родины — должно иметь ярко выраженную гуманитарную, культурно-познавательную направленность и быть ориентировано на историческую и современную Россию (и Москву). Здесь выделяются две составляющие: реалии и традиции русской культуры, их московская специфика и связанные с ними и основанные на них социальные реалии сегодняшней российской жизни и жизни московского мегаполиса [9]. Культуроведческая компетенция подразумевает совокупность знаний реалий быта, материальной и духовной культуры новой родины (распространенные игры, детские стихи, песни, сказки, мультфильмы, начальные сведения о русском — московском — быте и правилах речевого этикета в типовых ситуациях, исторические справки и т.д.).

Широко известна точка зрения, что русским можно считать человека, который думает по-русски, даже если он говорит не только на русском языке. За этим высказыванием стоит представление о существовании языковой картины мира человека, то есть исторически сложившейся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженной в языке совокупности представлений о мире, определенном способе концептуализации действительности. Наиболее характерно проявляется связь с русской культурой в семантике таких единиц языка: *пирог*, *каша*; *липа*, *дуб*, *береза*, *калина*, *малина*; *день Победы*, *Новый год* и *старый Новый год*; *Маршinka* и *Третьяковка*; *Александр Невский*, *Сергий Радонежский*; *серебряная свадьба*, *хлеб-соль*; «*В лесу родилась елочка*» и «*Течет Волга*»; «*Война и мир*», «*Преступление и наказание*» [9. С. 112] — и многих других. Важность и значимость таких слов подтверждается и самим языком — они могут:

— образовывать фразеологизмы, метафоры, сравнения (для обозначения самых простых вещей в языке имеется выражение «*проще пареной репы*», хотя пареную репу уже не готовят);

— входить в пословицы и поговорки («*Не красна изба углами, а красна пирогами*»);

— давать названия новым предметам и событиям (фамилия знатного рода Строгановых не только вошла в название художественного училища, основанного графом С.Г. Строгановым, но и в название одного из любимых блюд русской кухни — *бефстроганов*);

— называть ситуацию («*Не ждали*» — картина И.Е. Репина, «*Отцы и дети*» — роман И.С. Тургенева);

— иметь переносные значения (*лапоть* — неграмотный человек, *варяг* — человек, который живет, «наезжая» в чужие края за легким заработком); употребляться как характеристика человека (имена гоголевских *Хлестакова*, *Манилова*, *Плюшкина*).

Эти слова и выражения также могут служить для русских знаками или символами важных событий и явлений русской истории и культуры, в частности, истории и культуры Москвы (к примеру, история названий станций московского метрополитена).

Итак, для каждого, кто хочет говорить по-русски как русский, необходимо знать ассоциативные связи изучаемых слов, потому что эти связи активно или пассивно знает любой русский человек. Владение русским языком предполагает умение употреблять слова в мини-контекстах, которыми с детства пользуются носители языка, знание прецедентных феноменов (1), хорошо известных всем представителями национально-лингвокультурного сообщества; 2) актуальных в когнитивном — познавательном и эмоциональном — плане; 3) обращение к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества [1. С. 58; 6. С. 104].

Так, среди ассоциативных связей слова «белый» можно назвать такие: *белый снег, белое поле, белая бумага, белый хлеб, белый гриб, белые ночи, белый заяц, черное и белое не берите «да» и «нет» не говорите* (народная игра), *«Белый аист летит...»* (песня Александры Пахмутовой), *«Белый пудель»* (повесть А.И. Куприна), *белый лист* (бумаги), *черным по белому, белый свет, «очи черные, скатерть белая»* (отрывок из песни В.С. Высоцкого), *белый медведь, «Спят твои соседи, белые медведи, спи скорей и ты, малыши»* (песня о белом медвежонке Умке), *белый и пушистый* (ироническая характеристика человека), *Белый клык* (собака из повести Джека Лондона), *белый лебедь, «А белый лебедь на пруду...»* (популярная песня), *«Белая гвардия»* (известный роман М.А. Булгакова), *Саша Белый* (герой популярного фильма «Бригада»), *Белый дом* (дом правительства в Москве, с которым связаны события 1991 и 1993 г.), *белые ленточки и шарики* (символика оппозиции на выборах президента РФ 2012 г.), *«Белый ветер»* (название магазина электроники в Москве), *белый воротничок* (о служащем, работнике офиса в Москве), *белые пятна, «Белые розы»* (популярная песня группы «Ласковый май»), *Белые столбы* (известная психиатрическая больница), *Белая дача* (сеть магазинов в Москве «Мега Белая дача») и т.д.

Межкультурные навыки и умения. Дескрипторы межкультурных навыков и умений демонстрируют разницу в уровнях владения неродным языком и культурой (от низшего к более высоким).

Я открыт для диалога с представителями других народов и готов узнать что-то новое о них; я знаю, что мир разнообразен, и это разнообразие вызывает мой интерес. При этом я достаточно хорошо знаю историю собственного народа, его традиции, нормы этикета и поведения в обществе.

Я умею воспринимать иноязычную культуру, вступать в контакт с представителями других народов. Я могу сопоставлять явления родной и изучаемой культуры, находить сходства и различия в нормах этикета, повседневной жизни, быте и пытаться объяснить их.

Я умею выступать в роли посредника между представителями разных культур, могу использовать различные стратегии для установления контакта. Знаю историко-географические, политические, экономические факты из жизни народа — носителя изучаемого языка. Понимаю социальные процессы, происходящие в обществе.

Я умею устранять недопонимание и конфликтные ситуации, связанные с межкультурными различиями. Я знаю художественную литературу изучаемого

народа и понимаю ее роль в культуре; я понимаю роль изучаемого языка как в мире, так и для его носителей, его историю и генеалогию.

Самое важное в речевом общении для данной группы пользователей русского языка и одновременно жителей Москвы — установление контакта. Показательна ошибка, произошедшая из-за незнания московских реалий, а также несформированности грамматических навыков: — *Встретимся на «Библиотеке» в центре зала. — Кто мне пустит там, на библиотека?* В первой реплике имеется в виду станция метро «Библиотека имени Ленина», отсюда и предлог *на*. Не понимая, что речь идет о станции метро, и не обращая внимание на предлог, мигрант говорит о том, что не может пройти на территорию библиотеки. Коммуникация не состоялась.

Общение вне родины, тем более не на родном языке — это непросто. На родине формы общения уже проверены, они создавались веками: как обращаться к родителям, как разговаривать с соседями, что прилично сказать в одной ситуации и нельзя говорить в другой.

Все это передается человеку вместе с бытом, с окружающей жизнью, и он чувствует себя уверенно в мире, который сам создал вокруг себя, создали его предки, что создает высокую степень психологического комфорта [2. С. 89].

Для детей из семей добровольных мигрантов типичными являются такие проблемы: низкий уровень общей социальной и психологической адаптации из-за затрудненности контактов с местным населением, плохое знание норм и правил поведения местного населения, недостаточная сформированность социально-коммуникативных навыков [3]. Выявлено, например, что на территории Москвы азербайджанцы нуждаются друг в друге, вспоминая и воссоздавая свою культуру общения на новой территории проживания, в том числе через беседу. Беседа — это мир культурного общения, который создает ритуал разговора.

Живое непосредственное общение насыщено огромным количеством языковых и речевых элементов с ярко выраженной национальной спецификой, толкование которых требует привлечения контекста и ситуации. Это, прежде всего, грамматические формы, «значения которых в реальном контексте не совпадают с общеизвестными значениями данных грамматических категорий в системе традиционной формальной грамматики» [9. С. 71]: некатегориальные значения формы числа (*Нет времени чаю распивать. Как мы себя чувствуем?*); неимперативные значения императивной формы (*Все уже в отпуске, а я бегай с отчетами. Попробуй купи АИФ утром! Хоть весь день звони — не дозвонишься*); некатегориальные значения инфинитивной формы (*Стоять! Быть дождю*); некатегориальные значения формы прошедшего времени, не обозначающие действие в прошлом (*Сделал все как следует, и никаких проблем не будет. Пошли в кино?*); некатегориальные значения формы будущего времени (*Никак не пойму. Она как закричит!*); неполные предложения, междометия и частицы, которые в устной разговорной речи зачастую заменяют полные грамматически оформленные высказывания (*Я — в парк, она — за мной. Ну да? Да ну? Надо же! Вот это да!*).

В подобных высказываниях соотнесение с наклонением и временем и восприятие результирующего значения осуществляется за счет семантики лексического наполнения, интонационного наполнения и контекстных связей.

Незнание российских или московских реалий, фактов культуры, традиций и обычаев приводит к коммуникативным сбоям: непониманию, недоумению, обиде, презрению, насмешке, вражде. Называя, например, главную войну Советского Союза *Второй мировой войной*, мигрант неминуемо, может быть, сам того не желая, высказывает свое отношение к ней, преуменьшает роль СССР в победе, впрочем, как и нынешнее молодое поколение россиян, которое в большой своей части имеет другой взгляд на *Великую Отечественную войну*, нежели советское поколение.

Часто встречается неуместное, несоответствующее ситуации общения употребление слов и выражений *ну, что ли, а, давай, привет, пока*, причем даже в официальной обстановке.

Есть особенности использования жестов и мимики. Эти средства общения различны в разных культурах. Так, например, в русской культуре главное правило использования жестов — их умеренность. Мигрантам же свойственна активная жестикуляция и экспрессивная мимика (в дополнение к громкому голосу и привлекающим внимание носителя русского языка интонациям).

Безусловно, звучащая речь мигрантов — жителей Москвы неоднородна. Порой демонстрируется хорошее качество русской речи, в том числе следование правилам толерантной коммуникации. Если речь направлена на достижение результата, в ней присутствуют даже риторические вопросы и восклицания, придающие ей особую выразительность и призванные воздействовать на слушателя (*Вы же не хотите работать сегодня! Что дало советское государство Таджикистану? Дети собирали хлопок, для кого они собирали?*).

Свойства мультикультурной личности. Заключая вышесказанное, следует отметить, что для успешной самореализации в мультикультурной и многоязычной среде [8. С. 115] (тем более в коммуникативном пространстве мегаполиса) личность должна обладать особыми качествами. Психологами, социологами, лингвистами широко обсуждалась и обсуждается проблема мультикультурной личности, создавалось множество моделей ее оценки: «Модель ориентации на универсальное-специфическое» (Universal-diverse orientation) [11], «Модель мультикультурной личности» (Multicultural identity model), «Модель совладания с культурными различиями» (Coping with cultural diversity) [10]. Среди основных свойств мультикультурной личности часто называются открытость, гибкость, жажда приключений, чувство юмора, культурная эмпатия, ориентация на действие и др., а основными стратегиями аккультурации — стратегии интеграции и сбалансированного бикультурализма [10], а также билингвизм [12].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. — М., 2002. — С. 284.
- [2] Мартынова М.Ю. Мир традиций и межкультурное общение. — М., 2004. — С. 89.
- [3] Павленко В.Н. Аккультурационные стратегии и модели трансформации идентичности у мигрантов // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы. — М., 2001. — С. 25—39.

- [4] Половина среднеазиатских мигрантов хотят стать гражданами России, но не хотят, чтобы их дети были похожи на россиян. URL: <http://www.regnum.ru/news/polit/1579861.html>
- [5] *Рогова А.В.* Стратегии и тактики межкультурной лингводидактики как инновационной основы обучения русскому языку: Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2012. — С. 205.
- [6] Русский язык в семьях соотечественников: Сборник научно-методических материалов для преподавателей русского языка, работающих с детьми мигрантов / Под ред. Т.М. Балыхиной, А.А. Денисовой / Проект «Сохранение русского языка в семьях соотечественников, проживающих за рубежом» Федеральной целевой программы «Русский язык» (2006—2010 гг.). — М.: РУДН, 2007. — С. 119.
- [7] «Этнодиалоги». Научно-информационный альманах. — № 2 (32). — 2010. — Можайск, 2011. — С. 224.
- [8] «Этнодиалоги». Научно-информационный альманах. — № 2 (35). — 2011. — Можайск, 2011. — С. 320.
- [9] «Этнодиалоги». Научно-информационный альманах. — № 3 (36). — 2011. — Можайск, 2011. — С. 384.
- [10] *Clement R., Noels K.* Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups // *Journal of Language and Social Psychology*. — 1992. — 11 (4). — P. 203—232.
- [11] *Liebkind K.* *New Identities in Europe*. — Hampshire: Gower, 1989.
- [12] *Paulgaard G.* Local identities in a globalized world // *Young*. — 2002. — Vol. 10. — No. 3—4. — P. 95—107.

FEATURES OF THE STRATEGIES AND TACTICS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CITY

T.M. Balykhina, M.S. Netesina

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 questions related to the difficulties of intercultural communication in the city: the requirements for inter-cultural dialogue, strategy and tactics of cross-cultural communication, the composition of labor migrants in Moscow, intercultural skills, cross-cultural characteristics of the individual.

Key words: intercultural communication, metropolis, migrant workers.

СООТНОШЕНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИНГВОДИДАКТИКИ И АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ: ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ БАКАЛАВРОВ

А.В. Морозова, Т.Т. Черкашина

Кафедра русского языка и межкультурных коммуникаций в управлении
Государственный университет управления
4-я Новокузьминская, 11-40, Москва, Россия, 109377

В статье рассматриваются методологические особенности языкового образования (в аспекте преподавания русского языка как иностранного) в концепции современного многоуровневого высшего образования на этапе бакалавриата.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, методология обучения, бакалавриат, многоуровневое образование.

В традиционной методике накоплен колоссальный опыт обучения русскому языку как иностранному (РКИ). В связи с современными реалиями мы остановимся на лингвориторическом подходе преподавания РКИ иностранным студентам-бакалаврам.

Лингводидактика и методика преподавания РКИ всегда опирались на «образ» языка в лингвистической теории, господствующий в науке и практике в конкретный исторический период. Прикладные и пограничные науки закономерно предлагают свои стереотипные пути внедрения и реализации результатов фундаментальных исследований, которые вписываются в систему гуманитарного блока высшего менеджмент-образования. Однако до тех пор, пока модели обучения языку ограничиваются рамками системного моделирования и не принимают во внимание языковую личность, вокруг которой и для которой оно организуется, они, на наш взгляд, обречены на отчуждение от реального процесса обучения русскому языку как иностранному и невозможность формирования языкового сознания студентов.

Сугубо нормативный аспект языкового образования все-таки далек от прагматических интересов студентов-иностранцев, поэтому обучать языку только как системе ради нее самой без ориентации на функционально-деятельностные профессиональные запросы языковой личности бесперспективно.

Инновационный подход к отбору и интерпретации содержания учебного материала должен отражать принцип вариативности его содержания, которая заложена в ФГОС ВПО, что не противоречит компетентностной модели обучения и отражает различные образовательные запросы потенциальных адресатов интегративного курса «Русский язык как иностранный», который включает в себя не только лексико-грамматический, но и культурологический, а также риторический аспекты.

Не отвергая существующие традиционные методы, которыми пользуется методика русского языка как иностранного: 1) *анализ* (лексическо-грамматический, лингвостилистический, коммуникативно-прагматический); 2) *интерпретация* как подбор собственных вариантов значений и ассоциаций при выборе языковых средств, например, средств диалогизации монолога и др.; 3) конструирование (сопоставление, сравнение, группировка, подбор целесообразных и уместных структурно-семантических компонентов); 4) классификация (выбор оснований, подведение под понятие); 5) синтез (обобщение фактов, смыслов и проч.); 6) моделирование (творческая реконструкция в соответствии с поставленной учебной задачей), — мы предлагаем дополнительные методические приемы, позволяющие развивать и совершенствовать речемыслительные действия студентов, вынужденных выступать с учетом речевой позиции *Автора, Слушателя, Эксперта*.

К ним относятся: 1) семантизация (узнавание языка-кода); 2) объективация (установление границ коммуникативно-значимой информации); 3) предметизация (определение предмета обсуждения); 4) смыслопостижение или улавливание смыслов; 5) смыслопорождение как соотнесение «своего» и «чужого» текстов; 6) идеализация как результат понимания: осознание нового знания в качестве понятого и приращение «чужой» идеи; 7) схематизация (моделирование хода присвоения знаний).

Иностранный бакалавр, изучающий дисциплину «Русский язык как иностранный», должен уметь ориентироваться в речевой ситуации, анализировать эффективность своей и чужой речи. Методической задачей отбора содержания обучения является стратегическая цель — формирование диалогической компетентности, что объясняет включение следующих дидактических компонентов: 1) рассмотрение общей организации диалога (диалогические единства, типы диалогов); 2) формирование диалогических отношений: наблюдение за речевым поведением человека, получившего право на речь, оценка эффективности созданного и представленного им текста на основе анализа и самоанализа речевого поведения автора и слушателя (речевая позиция *Эксперт*).

Инновационный подход к формированию диалогической компетентности учащихся главной целью ставит развитие возможностей и потребностей творческого, критического, креативного способа мышления, становление диалогического опыта и приобретения инструментария действия в ходе ролевого, имитационного моделирования типичных управленческих ситуаций, умение использовать специальные языковые контактоустанавливающие средства, чтобы действовать, управлять с помощью речи в формате паритетного диалога.

При помощи каких упражнений можно научить студента использовать эти средства? Как связаны между собой навыки использования специальных языковых контактоустанавливающих средств и умения создавать определенные речевые жанры, востребованные в менеджменте?

Во-первых, можно сказать о том, что способность языковой единицы приобретать новые смыслы в процессе коммуникации — так называемая диалогичность — является проявлением одной из основных функций языка — коммуни-

кативной. Анализ методической литературы показывает, что приемы диалогизации монологической речи студента-бакалавра мало разработаны в теории и практике преподавания РКИ.

Учитывая, что в методике и в сознании человека нет механизма анализа изолированных слов и словосочетаний, упражнения на опознавание языковых средств диалогизации монолога должны сопровождаться заданиями, которые требуют от студентов-иностранцев не простого их перечисления, поэтому предлагается: 1) семантизировать имеющиеся в тексте-источнике контактоустанавливающие языковые средства и заменять их на синонимичные; 2) создавать свой текст в заданном РЖ, демонстрируя умение моделировать план реализации замысла в изменяющихся условиях общения.

Контактоустанавливающие языковые средства формируют умение удерживать внимание аудитории, подчеркивают адресованность информации, «ведут» по речевому «маршруту», активизируя внимание к наиболее значимым проблемам, побуждают к совместному речемыслительному действию автора и слушателя. Одним словом, знакомство студентов-иностранцев с грамматическими возможностями контактоустанавливающих средств русского языка расширяет их лингвистический кругозор и формирует навык речевого взаимодействия.

Однако использование языковых контактоустанавливающих средств, навыками употребления которых студенты должны научиться пользоваться, выполняя упражнения в процессе обучения, не могут привести к формированию профессиональной готовности действовать в позиции субъекта (Автор, Слушатель, Эксперт) и в заданном речевом жанре (РЖ), поэтому введение языкового материала должно происходить в рамках обучающих игр на основе коммуникативно-функционального принципа в виде упражнений аналитического и аналитико-конструктивного характера в соответствии с целью высказывания.

Овладение речевыми умениями диалогизировать монолог и выступать в позиции автора, слушателя, эксперта позволит снять отдельные трудности, возникающие у студентов при продуцировании РЖ в конкретной ситуации общения. С этой целью следует использовать формы работы, направленные на осмысление, видоизменение, перефразировку, трансформацию готовых языковых единиц речи. При этом работа должна строиться с учетом сближения учебной речевой практики с квазипрофессиональной и учебно-профессиональной. Так, в связном высказывании следует опускать средства связи, а также части компонентов, входящих в данное высказывание, которые требуют восстановления.

Выполняя упражнения, студенты приобретут навыки: 1) диалогически формулировать и предъявлять «свой» текст, ориентируясь на субъектную позицию адресата речи (адресованность, авторство РЖ); 2) диалогически воспринимать «чужой» текст, то есть приобретут навыки эмпатического слушания, оценивая не только текст, но и контекст речи; 3) трансформировать полученную информацию, превращая ее из безликой в личностно значимый текст; 4) создавать совместно с партнерами по взаимодействию т. н. «соавторский» текст или текст-диалог; 5) формировать в себе внутреннюю потребность развивать субъектность.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхина Т.М.* Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку: Научное издание. — М.: Изд-во МГУП, 2000.
- [2] *Балыхина Т.М.* Содержательно-композиционная специфика устной профессионально-деловой речи: Учебное пособие. — М.: РУДН, 2008.
- [3] *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. — М., 2010.
- [4] Роль новых педагогических технологий в совершенствовании учебного процесса: Монография / Т.М. Балыхина, О.Д. Митрофанова, Л.А. Константинова, Т.Т. Черкашина и др. — Тула: Гриф и К, 2009.
- [5] *Черкашина Т.Т.* Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога: Монография. — М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2011.

CORRELATION OF TRADITIONAL METHODS OF RUSSIAN LANGUAGE, DIDACTICS AND ANTHROPOCENTRIC LINGUISTICS: A RHETORICAL APPROACH TO FOREIGN BACHELORS LEARNING

A.V. Morozova, T.T. Cherkashina

Department of Russian Language
and Intercultural Communication in management
State University of Management
4th Novokuzminskaya, 11-40, Moscow, Russia, 109377

The article considers the methodological features of language education (in terms of teaching Russian as a foreign language) in the concept of a modern multi-level higher education in the undergraduate stage.

Key words: teaching Russian as a foreign language teaching methodology, bachelor, level education.

ВОЗМОЖЕН ЛИ ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

**К.М. Герасимова, Н.Е. Темкина,
Н.Н. Клименко**

Кафедра русского языка № 3
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена актуальной проблеме межкультурной коммуникации и диалога культур. Дать в руки студентов-иностранцев некоторый инструментарий, который поможет им осмыслить чуждый для них мир, является задачей преподавателей-русистов. Понимая диалог как средство познания, стремления к нему студентов-иностранцев и должны добиваться педагоги-русисты, формирующие творческие поиски учащихся. Отсюда и подход к учебным материалам, призванным породить желание к общению, которое тем плодотворнее, чем больше возможностей для сравнения, которое стимулирует мышление и является основой понимания того, что ни отдельная личность, ни народы, ни нации сегодня не могут полноценно жить и развиваться вне диалога культур.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, диалог культур, средство коммуникации, диалогическое общение, обмен знаниями, взаимопонимание, взаимопомощь, взаимопотребность.

Ни для кого не секрет, что наш мир огромен, что в мире сосуществуют разные народы, а следовательно, разные культурные ценности, разное отношение к тем или иным явлениям культуры, различные обычаи, устои, традиции и т.п. Кто же и как же вступает в диалог, на каком уровне, по каким вопросам, с какими целями? Очевидно, что это необъятное поле вопросов, на которые, как нам думается, довольно сложно найти ответ.

Проблема межкультурной коммуникации и диалога культур, естественно, интересует преподавателей-русистов, призванных дать те или иные знания (кроме языка) в самых различных сферах культуры студентам-иностранцам. Как известно, в большей части студенты-иностранцы приезжают в Россию не только не владея русским языком, но и имея весьма смутное представление о стране и ее культуре. Они начинают овладевать русским языком на подготовительных факультетах различных институтов и университетов. Первоочередная задача преподавателей-русистов — это дать в руки студентов-иностранцев некоторый инструментарий, который поможет им осмыслить чуждый для них мир.

Очевидно, что общение — процесс весьма сложный в любой аудитории (группе, сообществе), поскольку любое общение предполагает стремление участников не только высказаться по тому или другому вопросу, но убедить своего оппонента в том, что именно его высказывание интересно, верно, бесспорно.

Конечно, здесь речь о диалоге.

Диалог — это обмен репликами, вступать в который и вести который, кажется, умеет каждый. Цель диалога — выслушать каждого участника. Однако если

мы ограничимся этой целью, то диалога практически не будет, а будут некие высказывания ряда людей. Объясним на примере диалога:

- Вы любите ли сыр? — спросили раз ханжу,
- Люблю, — он отвечал, — я вкус в нем нахожу (К. Прутков).

Как видно, диалог состоялся, но он замкнут, никакого дальнейшего общения не предполагается, вопрос задан и ответ получен. Мы же говорим о диалоге как некотором средстве, которое обогащает всех участников, развивает каждую личность диалога.

Равно как отдельные личности, так и отдельные группы могут и должны вступать в диалог, то есть общаться. И, конечно, на подготовительном факультете общение столь же важно, как и в любом другом сообществе.

Одним из средств, как полагают педагоги-русисты, такого диалогического общения оказываются вечера-концерты самого разного характера: тематические (например, Великая Отечественная война 1941—1945 гг.), в которых участники демонстрируют свои возможности в области изучаемого языка (в нашем случае русского), выступая в роли чтецов, певцов, актеров; национальный праздник той или иной страны: Монголии, Китая, арабских стран и др., в которых студенты из этих стран исполняют песни на родном языке, танцуют и играют на национальных инструментах и т.п.; разнообразные выставки, где представлены национальные костюмы, утварь, различные украшения и т.п.

Однако мы считаем, что и в том, и в другом случае не возникает ни межкультурной коммуникации, ни диалога культур.

Дело в том, что при проведении тематических вечеров-концертов студенты играют весьма пассивную роль, поскольку они не участвуют в выборе материала, но выполняют то, что предназначено им педагогом. Это вполне закономерно, так как студенты-иностранцы в первый год обучения не обладают достаточными знаниями в области языка, а их межкультурная компетенция остается под большим вопросом. При проведении разнообразных выставок происходит некоторый обмен знаниями, возникает некоторый диалог культур, но он носит слишком поверхностный характер, здесь и у организаторов, и у созерцателей нет стремления понять, что же объединяет представителей разных культур.

Идея диалога культур как залога мирного и равноправного развития впервые была выдвинута М. Бахтиным. Диалог, как писал философ М. Бахтин, является не «средством», а «самоцелью». Именно в диалоге люди познают друг друга, познают культуру в широком смысле слова, своего собеседника как представителя иной культуры, которая, соприкасаясь с другими культурами, порождает сообщество, стремящееся к объединению, а не к «разложению».

Очевидно, что пассивное восприятие той или иной культуры лучше, чем активное неприятие, и в этом случае, несомненно, работа педагогов-русистов достойна уважения, но очевидно и то, что она недостаточна.

Необходимо не просто заниматься «натаскиванием» студентов-иностранцев, но показывать им в течение всего срока обучения на подготовительном факультете взаимопроникновение разных культур. Это возможно делать на занятиях и по грамматике, и по лексике и, конечно, по развитию речи и т.п.

Например, говоря о падежах, возможно (особенно если студенты являются носителями индо-европейской семьи языков) показать, как эта или иная грамматическая категория выражается в родных языках студентов.

Язык и культура находятся в постоянном диалоге, во взаимодействии, поскольку язык отражает культурно-национальную ментальность его носителей. Понимание того, что тот или другой грамматический материал не есть нечто невероятное, но это явление присутствует и в родном языке, не только способствует лучшему запоминанию, но дает студентам представление о том, что его родной язык, следовательно, и его культура, находится не в обособленном пространстве, а в единении с другими культурами. Так уже на начальном этапе обучения возникает интерес, и, следовательно, стремление к диалогу, к общению.

Пробудившийся интерес порождает и стремление к взаимопониманию, что является важнейшим стимулом в освоении языка, в освоении культуры.

Студент-иностранец приезжает в Россию, чтобы получить образование, однако не у всех студентов ярко выражена мотивация: получить образование — да, но осваивать культуру страны, постигать ее достижения в той или иной области знания, стремиться не только выучить язык, но и, хотя бы в малейшей степени познакомиться с традициями, обычаями и т.п. — нет, поскольку это требует от студентов невероятных усилий, огромных затрат как физических, так и психических сил.

Стоит ли студентов-иностранцев упрекать в пассивности, в почти откровенном отказе от подобной деятельности? Несомненно, нет. Здесь именно педагог-русист должен проявить максимум настойчивости и желания пробудить у студентов стремление к ознакомлению с культурой страны изучаемого языка.

В свою очередь, педагог-русист должен сам проявлять чудеса информированности, обладать невероятной межкультурной компетенцией, чтобы начать диалог, который бы способствовал преодолению замкнутости и вызвал живой интерес. Как известно, интерес побуждает человека к тем или иным деяниям, интерес порождает диалог. В диалоге каждый участник должен ощущать потребность, а диалог культур — это взаимопонимание и взаимопотребность. Так как же развить у студентов-иностранцев стремление к взаимопомощи и взаимопониманию?

Прежде всего хотелось бы заметить, что имеющиеся учебники и пособия по русскому языку как иностранному первого года обучения, как правило, не обладают текстами, которые могут вызвать живой интерес, так как их создатели, стремясь к минимизации лексического материала, их выхолащивают: тексты слишком грамматикализованы.

Но даже при первом знакомстве со студентами-иностранцами можно пробудить их интерес к культуре иной среды. Так, предьявляя им конструкцию: «Как вас (тебя) зовут?», можно дать простой ответ: «Меня зовут Андрей», но можно это представить таким образом: «Меня зовут Андрей, мама зовет меня Андрюшенька, папа зовет Андрюша, брат и сестра — Андрюшка».

Студенты узнают, что есть несколько форм одного и того же имени. В разных странах существуют или не существуют различные формы имени, но у студентов пробуждается интерес: как же могут звать человека его родители, его близкие люди. Поставленный простой вопрос и полученный ответ — это первый шаг к по-

ниманию того, что в разных языках и в разных культурах есть нечто общее, некое единство, возможно, сходство. Это общее объединяет все человеческие культуры, и не требуется подмены одной культуры другой, все они самоценны.

Небрежное или равнодушное отношение педагогов-русистов, некоторый свойственный им евроцентризм, особенно ярко проявляющийся при обучении студентов-иностранцев из Китая и стран Юго-Восточной Азии, к культуре этих стран, не дает ни малейшего шанса для диалога культур, поскольку априори отрицает наличие общечеловеческих ценностей, свойственных всем культурам.

Педагог-русист должен знать, что великие русские поэты и мыслители, такие как А. Пушкин и А. Лосев, полагали, что их мировоззрение сформировалось под влиянием как русской, так и европейской культуры, что и в прошлом, и в настоящем этнокультурное сосуществование невозможно без уважительного и бережного отношения к ценностям других народов. Именно поэтому так необходимо стремиться находить что-то общее и в то же время видеть что-то уникальное в каждой культуре.

Из сказанного выше неизбежно возникает мысль о том, что педагогам-русистам нужно в какой-то степени переосмыслить материал (не грамматический), а тематический (учеба, город, магазин и т.п.), который преобладает практически во всех пособиях начального этапа обучения.

Как уже говорилось, стимулом к общению является живой интерес, а его можно пробудить лишь такими текстами, в которых представлены проблемы общечеловеческого характера: любовь, дружба, ненависть, рождение и смерть, религиозность и безбожие и т.п.

Несомненно, нам могут возразить, заявляя, что для разговора на столь серьезные темы нужны достаточно серьезные знания в области языка, но нам думается, что и на начальном этапе обучения можно выделить тот лексический материал, который даст возможность студентам-иностранцам поговорить на интересующую их тему. Скажем, можно наряду с глаголами движения дать глаголы типа любить — ненавидеть, родить(ся) — умереть, уважать — презирать и т.д., можно дать существительные жизнь — смерть, радость — горе и т.д., можно отобрать тексты, которые вызовут живой интерес.

Для изучающего язык абсолютно безразлично, какая группа глаголов или существительных ему предъявляется, его не интересуют ни методические, ни какие иные изыскания в области преподавания языка, его интересует лишь одно — как можно лучше освоить язык, и, возможно, культуру страны изучаемого языка (в нашем случае русской культуры). Ни для кого не секрет, что студенты-иностранцы, приехавшие из той или иной европейской страны, быстрее осваивают не только собственно язык, но и быстрее и легче преодолевают и языковой, и культурный барьер, нежели студенты-иностранцы из стран Юго-Восточной Азии или Китая. Этому есть целый ряд и причин, и объяснений, в нашу задачу не входит рассмотрение ни того, ни другого, но сказали мы об этом потому, что, как нам кажется, в первую очередь, сами педагоги-русисты не могут вступить в диалог с представителями неевропейских культур в силу того, что, как правило, не знают и не понимают эти культуры.

Сегодня, когда мир стремится к диалогу, нужно обратить весьма пристальное внимание на материал, который предлагается студентам-иностранцам. Почти во всех пособиях даются сведения биографического характера о Ломоносове или Пушкине: дата рождения, годы учения, служба, но эти сведения не могут вызвать интерес, поскольку сами имена ничего подчас не говорят студентам: они не знают ни эпохи, ни проблем, которые стояли перед этими личностями, словом, для студентов все это — пустой звук.

Вновь мы слышим возражения: студенты должны знать хоть что-нибудь о великих творцах России. Да, несомненно, но в каком ключе, как связаны эти имена с историей и культурой их стран, какова связь времен? Вот вопрос из вопросов!

Но ведь и на начальном этапе обучения можно показать, что того же Александра Пушкина чрезвычайно интересовал Восток, а без таблицы Менделеева или открытий Миклухо-Маклая не получила бы такого развития ни химия, ни антропология и т.п.

Стремясь к диалогу, педагог-русист должен понимать, что навязывание, а тем более убеждение в том, что все должны знать Пушкина или Ломоносова, не только не способствует развитию диалога, но оказывается страшным тормозом, вызывает у студентов отторжение, поскольку ни российские реалии, ни имена им ни о чем не говорят, а интереса не вызывают. Какой уж тут диалог! А ведь именно диалог позволяет познать мир, осмыслить место и роль своей культуры в историческом процессе. Как бы ни были далеки друг от друга страны, народы, культуры — все они взаимосвязаны, и необходимо понять, что и развитие языков, и развитие культур, и прогресс творческой мысли немислимы без диалога, поскольку именно через диалог происходило и происходит саморазвитие человечества. Конечно, каждая культура уникальна, но, как показывает человеческий опыт, замкнутая в самой себе культура умирает, только в диалоге сопоставимы национальные ценности.

Именно поэтому необходимо, на наш взгляд, на начальном этапе обучения пытаться строить учебный процесс так, чтобы студенты-иностранцы чувствовали, что их мир, их культура, их ценности важны не менее, чем те, которые мы, педагоги-русисты, стремимся им преподнести. Следовательно, необходимо студентам дать понятие того, что культура — это не только достояние какого-либо народа или нации, но достояние всего человечества, и сохранение этнической культуры теснейшим образом связано с развитием общечеловеческой культуры. В пособиях по развитию речи необходимо давать не только рассказы о жизни и деятельности русских ученых, поэтов, музыкантов и т.п., но рассказы о жизни выдающихся деятелях стран Азии, Африки и т.д.

Именно в сопоставлении времени, условий, традиций, обычаев и рождается диалог культур, который, собственно, и есть настоящая и единственная форма межнационального общения. Понимая то, что диалог — средство познания, студенты-иностранцы будут стремиться к нему, а именно этого и должны добиваться педагоги-русисты, формирующие творческие поиски учащихся. Отсюда и подход к учебным материалам, призванным породить стремление к общению, которое тем плодотворнее, чем больше возможностей для сравнения, которое стимулирует мышление и является основой понимания того, что ни отдельная личность, ни на-

роды, ни нации сегодня не могут полноценно жить и развиваться вне диалога культур.

Как известно, чтобы как можно лучше понять ту или иную культуру, лучше всего обратиться к языку, т.е. начать его изучать.

Сколь трудно изучение языка, столь же трудно освоение и понимание чужого мира. Но, чтобы понимать язык чужой культуры, человек должен знать собственную культуру, традиции и обычаи своего народа. Только при такого рода знании возможен диалог культур.

В настоящее время очень часто культурная компетенция студентов-иностранцев находится на весьма низком уровне: они не знают ни своей истории, ни географии, ни поэзии, ни музыки и т.д. Этот весьма печальный факт невольно приводит педагогов-русистов к мысли о том, что уровень мышления и осознания себя как личности у студентов-иностранцев не позволяет им освоить чужую культуру, и, как следствие, становится непреодолимым препятствием для диалога. В подобной ситуации педагог-русист должен стремиться к неформальным контактам со студентами-иностранцами, т.е. стать для них другом, помощником, заинтересованным лицом, и тогда диалог культур на начальном этапе обучения станет возможен, поскольку каждая из сторон этого процесса будет взаимообогащаться и развиваться.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аверинцев С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н. и др.* М.М. Бахтин как философ: Сб. статей / Рос. академия наук, Институт философии. — М.: Наука, 1992.
- [2] *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1986.
- [3] *Сагатовский В.Н.* Диалог культур и «русская идея» // Возрождение культуры России. Диалог культур и межнациональные отношения. — Вып. 4. — Спб., 1996.
- [4] *Латишин А.Г.* Международное сотрудничество в области гуманитарного образования: перспектива кросс-культурной грамотности // Кросс-культурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии. Сб. ст. — Владимир, 1999.

THE PROBLEMS OF TEACHING WORD FORMATION TO FOREIGN STUDENTS OF THE HUMANITARIAN SPECIALITIES

**K.M. Gerasimova, N.E. Temkina,
N.N. Klimenko**

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 10, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the problems of dialog as one of the ways of increasing knowledge and motivation of foreign students in the field of Russian language and culture.

Key words: cross-cultural communication, intercultural communication, intercultural dialogue, means of communication, dialogue, exchange of knowledge, information, mutual understanding, mutual aid, interdependence.

РОЛЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО, КАК ИНОСТРАННОГО И КАК НЕРОДНОГО

А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина

Кафедра методики преподавания русского языка
Филологический факультет
Московский государственный педагогический университет
ул. Малая Пироговская, 1, Москва, Россия, 119992

Идея взаимосвязи языка и культуры активно реализуется в антропоцентрической образовательной парадигме. Авторы статьи определяют роль культурологического подхода в современной системе образования, роль культуроведческого подхода в методике преподавания русского языка как родного, роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного.

Ключевые слова: взаимосвязь языка и культуры, культурология, культуроведение, лингвокультурология, лингвострановедение, лингвокультурологический подход, методика преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного.

Идеи взаимосвязи языка и культуры, изложенные в работах таких ученых, как И. Гердер, В.ф. Гумбольдт, Э. Сепир, Б.Л. Уорф, Й.Л. Вайсгербер, Э. Бенвенист, М.В. Ломоносов, Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, А.А. Потебня, Г.О. Винокур, Н.И. Толстой, Ю.Д. Апресян, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ю.С. Степанов, В.В. Колесов и др., оказались чрезвычайно плодотворными на рубеже XX—XXI вв.

Вторая половина XX в. была ознаменована зарождением и развитием новой антропоцентрической научной парадигмы, в которой ключевую позицию занимает личность. В связи с этим началось бурное развитие отраслей науки, которые ориентированы на человека, его существование в культуре. В лингвистике сформировалось понятие языковой личности, языковой картины мира, активно развивается когнитивное и лингвокультурологическое ее направление.

Лингвокультурология — «новая филологическая дисциплина, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность духовных ценностей и опыта языковой личности данной национально-культурной общности...» [5. С. 182]. В.В. Воробьев отмечает, что эта наука исследует прежде всего живые коммуникативные процессы «с синхронно действующим менталитетом народа» [Там же].

Развитие антропоцентрической научной парадигмы дала толчок для внедрения культурологической образовательной базы (В.С. Бюлер, Ю.С. Курганов, И.Н. Закатова, Б.Н. Неменский, А.С. Запесоцкий, А.Ф. Мальшевский, Н.Б. Крылова и др.) в обучение русскому языку. Вступление современной науки в «век культурологии и культуроведения» [10] позволило расценить новые отрасли лингвистики как фактор «обновления методической науки и лингводидактического поиска» [Там же]. Стремление включать в процесс обучения языку «некую стабиль-

ную совокупность знаний о данной культуре... которая может рассматриваться как самостоятельный предмет, входящий в этот процесс» [13. С. 22], стало неотъемлемой чертой современной методики обучения русскому языку.

Лингвокультурология, по мнению одного из основателей этой науки В.В. Воробьева, «в силу своей интегративности и устремленности к выводам лингво- и этнокультурного характера» [4], «способна более четко, чем другие фундаментальные науки, изучающие язык и культуру в их взаимодействии, обозначить общее направление исследований: человек как *языковая личность*, язык как воплощение культурных ценностей, культура как наивысший уровень языка и др.» [Там же].

Потенциал лингвокультурологии по-разному используется в методике обучения русскому языку как иностранному и как родному.

В обучении русскому языку как иностранному осмысление взаимосвязи обучения языка и культуры пришло в 70-е г. XX в. Этот взгляд был реализован в практическом методическом курсе обучения русскому языку иностранцев — *лингвострановедении*. Это понятие изначально трактовалось как «область методики, связанная с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе овладения иностранным языком и через посредство этого языка» [3], а с 90-х гг. — как «методическая дисциплина, реализующая практику *отбора* и *презентации* в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения *языковой личности* с целью обеспечения *коммуникативной компетенции* иностранцев, изучающих русский язык (Ю.Е. Прохоров) [Цитируется по: 1. С. 128].

Методика РКИ, развиваясь, на рубеже XX—XXI вв., не могла не обратиться к данным лингвокультурологии. И если целью курса лингвострановедения, прочно вошедшего в практику преподавания русского языка как иностранного, является «обучение культуре через язык» [9], то целью лингвокультурологии является «такое описание взаимодействия языка и культуры, которое может послужить теоретической базой для лингвострановедения» [Там же]. Осмысление объема понятий *лингвокультурология* и *лингвострановедение* привело ученых к пониманию того, что они «не находятся ни в родовидовых, ни в синонимических отношениях друг с другом» [Там же. С. 15] и что для дальнейшего развития науки целесообразна «интеграция этих двух научных дисциплин» [Там же].

Опора на теоретические основы лингвокультурологии, внедрение в учебный процесс данных этой науки привело к формированию *лингвокультурологического подхода*, который определяется в методике РКИ как «один из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры» [8. С. 101].

В методике обучения русскому языку как родному осознание того факта, что основной целью процесса обучения является формирование языковой личности учащегося, разработка и внедрение в образование компетентностного подхода способствовало внедрению *культурологического подхода в практику преподавания русского языка*, где он реализуется на уровне предметного содержания дисциплин

лины, а также на уровне способов методического преломления его в процессе обучения русскому языку.

А.Д. Дейкина, осмысливая проблемы изучения русского языка как феномена культуры, подчеркивает, что при культурологическом подходе предметное содержание дисциплины «русский язык» оформляется как «мировоззренческое с вычленением национально-регионального компонента», поэтому важно решить следующие вопросы: «какие культурные ценности могут быть определены как доминирующие; какими способами возможно передавать их в школьном курсе русского языка; каков объем трансляции (передачи) культуроведческой информации и культуроведческого знания; в какой степени приобретаемая компетенция связана с конкретными задачами обучения русскому языку; на каких понятиях культурологии основывается задача создания культурного поля изучения родного языка» [7. С. 11].

Что касается «процедурного „как“, то, по мнению ученого, важно решить вопросы, связанные с разработкой и внедрением в методику адекватных новому содержанию способов, методов и приемов, позволяющих на уроках русского языка усвоить не только предметное содержание, но и „постичь мир“» [Там же. С. 13], «освоить культуру родного народа и родной страны» [Там же], «совершенствовать себя» [Там же].

В связи с этими процессами в методике преподавания русского языка как родного сформировалось три подхода: культурологический (А.Д. Дейкина, Т.Ф. Новикова), культуроведческий (Л.А. Ходякова, А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, О.В. Гордиенко, Т.М. Пахнова, Л.И. Новикова) и лингвокультурологический (Е.В. Любичева, Т.К. Донская, Н.Л. Мишатица, Л.Г. Саяхова).

Проанализировав видение учеными-методистами направленности *культурологического подхода* (А.Д. Дейкина), его определение и возможности реализации в школьной и вузовской практике (Новикова Т.Ф.), мы сделали вывод о том, что *культурологический подход* свойствен всей современной системе образования, его реализация должна позволять формировать личность, живущую в культуре, содержанием, методами и средствами всех учебных предметов и внеучебной деятельностью.

Культурологический подход как мировоззренческая основа всего образования был интерпретирован в методике преподавания русского языка прежде всего как *культуроведческий*. Его внедрение в педагогический процесс было подготовлено публикациями и выступлениями ведущих методистов страны: Н.М. Шанского, Е.А. Быстровой, А.Д. Дейкиной, Т.К. Донской, Л.А. Ходяковой, С.И. Львовой, Т.М. Пахновой и др.

Изначально понятие *культуроведческого подхода* связывалось прежде всего с изучением живописи на уроках русского языка: Л.А. Ходякова определила его как «усвоение учащимися в процессе изучения языка жизненного опыта народа, его культуры (национальные традиции, религия, нравственно-этические традиции, религия, нравственно-этические ценности, искусство) и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых» [15.

С. 16]. Методической школой МПГУ были введены и обоснованы понятия, связанные с культуроведческой компетенцией: *культуроведческий подход*, *культуроведческий аспект обучения русскому языку*, *культуроведческий фон*, *культурный концепт*, *культуроведческий текст* (А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова, Л.И. Новикова).

Понятие *лингвокультурологический подход* появилось в методике обучения русскому языку как родному в работах Е.В. Любичевой, Н.Л. Мишатиной, Т.К. Донской. В кандидатском и докторском исследованиях Н.Л. Мишатиной этот подход реализован с целью формирования лингвокультурологической компетенции учащихся. Смысловым ядром новаторской методической системы ученого является понятие концепт, в результате чего в докторском исследовании Н.Л. Мишатиной появилось соответствующее понятие: *лингвоконцептоцентрический подход* [12]. Несмотря на то, что лингвокультурологический подход является одним из ключевых понятий кандидатского диссертационного исследования и одной из его задач является создание «методической системы формирования лингвокультурологической компетенции при реализации лингвокультурологического подхода к изучению языка и обучению речи» [11. С. 5], четкого определения лингвокультурологического подхода Н.Л. Мишатиной не дает. Поэтому, опираясь на определение подхода как «совокупности используемых методов, обладающих неким вполне определенным спектром возможностей, предопределяющих адекватное отображение объекта предмета исследования» [6], принятое в современной философии образования, сформулируем собственное понимание *лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку как совокупности методов, позволяющих в процессе обучения русскому языку формировать языковую личность учащегося в контексте культуры*.

Мы считаем, что лингвокультурологический подход позволяет посмотреть на учебный процесс в целом через призму языковой личности, определить и использовать интегративные возможности русского языка и как учебного предмета, и как личностно формирующего, мировоззренческого компонента учебного процесса. Лингвокультурологический подход позволяет осознать взаимосвязь языка и культуры на всех уровнях общедидактической интеграции учебных предметов: *предметной* (что позволило Н.Л. Мишатиной использовать понятие лингвокультурологической компетенции вместо культуроведческой в ряду предметных: языковой, лингвистической и коммуникативной [11. С. 4]), *метапредметной* и *надпредметной*.

На уровне предмета системные знания не только о языке, но и о культуре позволяют учащимся интерпретировать языковые факты в культурном контексте. На метапредметном уровне обучение единому комплексу видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо), единая система формирования универсальных учебных действий в антропоцентрической системе образования должны базироваться на культурологической основе. На уровне надпредметном лингвокультурологический подход позволяет постоянно держать в центре внимания единую цель современного образования — формирование полноценной языковой личности учащегося, его мировоззрения, системы ценностей.

Разработанность основных положений лингвокультурологического подхода в методиках обучения русскому языку как иностранному и как родному позволило реализовать его в методике русского языка как неродного. Его авторы интегрировали методы и приемы обучения русскому языку в контексте культуры, свойственные обоим методикам, поскольку для обучения русскому языку как неродному актуальным является и направленность на формирование языковой личности учащегося и реализация диалога культур в практике обучения [14].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что лингвокультурологический подход является универсальным для методики русского языка как иностранного, родного и неродного, в которых он различается своей направленностью.

Если в методике РКИ реализация этого подхода позволяет учащимся более полноценно осуществлять межкультурную коммуникацию, в методике русского языка как родного главная цель его применения в практике обучения — формирование языковой личности носителя языка в контексте его родной культуры. В обучении русскому языку как неродному обе эти функции совмещаются. В любом случае реализация лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку «обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» [5. С. 182], способствует тому, что «усвоение языка достигает полноты, человек одновременно получает огромное духовное богатство, хранимое языком, проникает в новую национальную культуру» [3. С. 5].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009.
- [2] Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М., 1973.
- [3] Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. — М.: Русский язык, 1980.
- [4] Воробьев В.В. Лингвокультурология (Теория и методика). — М.: Изд-во РУДН, 1997.
- [5] Воробьев В.В. О статусе лингвокультурологии // Матер. IX Конгресса МАПРЯЛ (Братислава, 1999): Докл. и сообщ. русских ученых. — М., 1999.
- [6] Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. — М.: Школа, 1994.
- [7] Дейкина А.Д. Русский язык как учебный предмет в общеобразовательном пространстве родной культуры // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. Доклады и тезисы докладов участников Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А.В. Текучева (11—12 марта 2003 г.) / Составители: проф. А.Д. Дейкина, проф. Л.А. Ходякова. — М.: МПГУ, 2003. — С. 10—15.
- [8] Дигина О.Л. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку // *Lingua mobilis*. — № 4 (18). — 2009. — С. 99—105.
- [9] Зиновьева Е.И. О соотношении терминов «лингвострановедение» и «лингвокультурология» // Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. — Вып. 9. — СПб., 2000. — С. 14—18.

- [10] *Митрофанова О.А.* Лингводидактические уроки и прогнозы XX века // Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. — Братислава. — 1999. Доклады и сообщения российских ученых. — М., 1999.
- [11] *Мишати́на Н.Л.* Лингвокультурологический подход к развитию речи учащихся 7—9-х классов: Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2000.
- [12] *Мишати́на Н.Л.* Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — СПб., 2010.
- [13] *Прохоров Ю.Е.* Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: теория и практика обучения русскому языку как иностранному. — М., 1998.
- [14] *Саяхова Л.Г., Муллагалиева Л.К.* Русский язык в диалоге культур. — М.: Ладамир, 2006.
- [15] *Ходякова Л.А.* Живопись на уроках русского языка: Теория и методические разработки уроков: Учебное пособие. — М.: Флинта: Наука, 2000.

LINGUISTIC CULTURAL STUDIES IN THE METHODOLOGY OF RUSSIAN LANGUAGE AS A NATIVE, AS FOREIGN AND AS A SECOND LANGUAGE

A.D. Deikina, O.N. Levushkina

Department of teaching of Russian
Faculty of Philology
Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str., 1, Moscow, Russia, 119992

The idea of the relationship of language and culture is being actively implemented in anthropocentric educational paradigm. The authors define the role of the cultural approach in the modern education system, the role of cultural studies approach to the methods of teaching Russian as a native language, the role of linguistic-cultural approach to the methods of teaching Russian as a native language as a foreign language and as a second.

Key words: relationship of language and culture, cultural studies, cultural studies, linguistics, linguistics and area studies, lingvokulturologicheskij approach, methods of teaching Russian as a native language as a foreign language and as a second.

ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЙ ФУНКЦИОНАЛ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМЬИ

О.Ю. Арсентьева

Кафедра менеджмента

Институт подготовки и повышения квалификации кадров лесного комплекса
ГОУ ВПО «Уральский государственный лесотехнический университет»
ул. Студенческая, 19, Екатеринбург, Россия, 620049

В статье раскрыт профилактический функционал организации социально-педагогической поддержки семьи как системы социальной защиты. Обоснована необходимость социальной защиты отдельных социально-уязвимых групп населения. Рассмотрены общественные функции социального обеспечения разных категорий граждан.

Ключевые слова: профилактический функционал, социально-педагогическая поддержка, социальная помощь, социальная защита, функции социального обеспечения.

Отсутствие последовательно осуществляемой социально-педагогической поддержки семьи профилактического характера на различных стадиях ее становления является одной из проблем современного российского общества. Мы рассматриваем в этой связи проблему более эффективной организации социально-педагогической поддержки семьи как проблему построения структуры, объединяющей различных специалистов: социальных педагогов, психологов, медиков, социальных работников, юристов, экономистов и др., которые в совокупности решали бы проблемы профилактики затруднений и проблем в жизнедеятельности семьи. При этом в зоне нашего интереса оказалась семья, желающая получить подобную поддержку со стороны специалистов, семья, осознающая недостаточность своих знаний о путях и условиях создания, укрепления и дальнейшего функционирования семьи.

Масштабы и новизна современных проблем семьи обуславливают необходимость поиска новых, нетрадиционных подходов, определяют многовариантность их решения. В этом поиске не последняя роль принадлежит теоретическому осмыслению предпосылок формирования социально-педагогической поддержки семьи, тенденций ее развития, проблем и противоречий этого процесса.

Потребность в выверенной тактически и стратегически государственной программе социальной поддержки граждан, направленной на обеспечение минимальных, нормативно закрепленных гарантий, мер сдерживания, блокирования негативных социальных тенденций, возникших в последние годы, определяют содержание современной государственной социальной политики.

В современных социокультурных условиях актуализируются вопросы социальной защиты отдельных социально-уязвимых групп населения: детей, молодежи, инвалидов, пожилых людей, безработных, беженцев и др. Появляются исследования, посвященные раскрытию механизма социальной защиты в форме социаль-

ной работы, что во многом связано с созданием государственных целевых программ помощи конкретным группам населения.

Научный интерес часто перемещается с описания социальной защищенности на организационно-технологические формы и модели социальной защиты. Исследуются вопросы организации социальной защиты на региональном уровне и в связи с развитием местного самоуправления.

Большой интерес представляют попытки исследования вопросов социальной защиты в рамках коммерческого и так называемого «третьего», некоммерческого и негосударственного сектора [1]. При исследовании проблемы социальной защиты преобладает социально-демографический, нормативно-правовой и организационно-управленческий подходы.

Социальная защита как определенная система отношений в обществе существовала всегда. В отечественной литературе высказывается точка зрения, согласно которой защита человека становится социальной не потому, что его защищает общество, а потому, что защищается социальность человека, его социальные права и свободы, гарантируется удовлетворение его базовых жизненных потребностей. В силу этого человек может существовать в обществе именно как человек [3].

Исследователи этой проблемы подчеркивают, что общественные системы вырабатывают защитные механизмы, точно так же как биологические организмы вырабатывают защитные механизмы против болезней. Социозащитная форма деятельности в обществе присутствовала в той или иной форме в соответствии с определенным этапом его развития. На начальных этапах формирования общества защита носила просто характер включенности в общество, защищенность индивида возникала от самого факта включенности в социум.

Институализация социальной защиты начинается с момента становления рыночного общества, потребовавшего создания государственных систем социального обеспечения и социального страхования в связи с увеличением объективных социальных рисков в таких масштабах, которые не были присущи прежним этапам развития общества. В противном случае в обществе могла возникнуть угроза серьезных социальных потрясений. Поэтому в ряде стран данные социальные институты инициировало государство, рассматривая их как условие национальной безопасности. Создаются такие институты социальной защиты, как пенсионные системы, страхование на случай потери работы, медицинское страхование.

Наибольшее развитие системы социальной защиты получают в период, когда в ряде развитых стран распространяется концепция государства всеобщего благоденствия.

Осуществление социальной поддержки в России в виде вспомоществования и элементов социального призрения имеет длительную историю.

В целом, социальная защита трактуется как общественные отношения, связанные с поддержкой отдельного человека или группы людей в трудной жизненной ситуации, с которой они в силу объективных причин или обстоятельств субъективного характера не могут справиться самостоятельно. Эти отношения возникают также в связи с устранением подобных ситуаций, их причин или следствий.

Представление о социальной защите как системе общественных отношений позволяет дать более развернутое определение. Она рассматривается как система общественных отношений по обеспечению условий для нормальной жизнедеятельности населения. В нее входит деятельность государства, органов местного самоуправления, организаций по созданию благоприятной для человека окружающей среды, охране материнства и детства, оказанию помощи семье, охране здоровья граждан, профессиональной подготовке граждан, содействию занятости, охране труда, регулированию заработной платы и доходов населения, обеспечению граждан жильем, материальному обеспечению и обслуживанию нетрудоспособных и других нуждающихся в социальной поддержке граждан.

В современных условиях в России формируется новая модель социальной защиты населения, соответствующая рыночным отношениям. Во многом она основана на системе социальной защиты советского периода.

Система социальной защиты населения в современном российском обществе еще не получила окончательного институционального оформления. Но ее формирование происходит как становление и развитие трех важнейших государственных институтов: система социального обеспечения, реализующая принцип всеобщности и унифицированности при предоставлении социальных благ; система социального страхования, предполагающая принципы солидарности и обязательности; система адресной социальной помощи и социального обслуживания малообеспеченных и социально слабых слоев населения, в основе которой лежит принцип социальной заботы государства в отношении этих слоев общества и социальной благотворительности.

В последнее время создаются основания для развития частной системы социальной защиты. Она базируется в любом обществе на принципе ответственности каждого члена общества за свою судьбу и судьбу своей семьи [4]. Гарантиями этой системы социальной защиты являются зарабатываемые собственным трудом и предпринимательской деятельностью доходы, доходы от собственности, а также личные сбережения. Она ориентирована на принцип распределения по труду, создается на добровольном принципе и предусматривает соблюдение принципа эквивалентной взаимосвязи страхового взноса и получаемого социального блага.

Социальная защита как система практических действий осуществляется на базе соответствующих нормативных правовых актов, денежных и материальных ресурсов и включает непосредственную организаторскую работу.

Понятия «социальная помощь» и «социальная поддержка» являются относительно новыми для российской науки и практики. Социальная помощь — это система общественных отношений, складывающихся между гражданами (семьями), имеющими душевой доход ниже прожиточного минимума, и органами государства по поводу предоставления им денежных выплат, натуральных выдач и услуг сверх получаемых ими заработка, пенсий, стипендий, пособий и т.п. с целью обеспечения им прожиточного минимума и удовлетворения их основных потребностей. Согласно Федеральному закону от 24 октября 1997 г. «О прожиточном минимуме в Российской Федерации» социальная помощь граж-

дана, имеющим доход ниже величины прожиточного минимума, оказывается органами исполнительной власти субъектов РФ.

«Социальная поддержка» включает меры по предоставлению помощи лицам (семьям), имеющим доход не ниже прожиточного минимума, но нуждающимся в дополнительной поддержке в связи с трудной жизненной ситуацией. В соответствии с Законом РФ от 28 августа 1995 г. «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» социальная поддержка входит в предмет ведения органов местного самоуправления.

Социальное обеспечение как социальный институт выполняет ряд важных общественных функций. *Функции социального обеспечения* — это обусловленные его природой и целевым назначением направления воздействия на общество. Выполняя свойственные ему функции, социальное обеспечение выступает активным фактором развития общества. Различают экономическую, социальную, политическую, духовно-идеологическую, демографическую функции социального обеспечения [2; 5].

Экономическая функция социального обеспечения заключается в его положительном воздействии на экономику, на интересы и потребности людей как участников процесса производства. Она распадается, в свою очередь, на распределительную, обеспечительную и производственную.

С помощью распределительной функции происходит доведение до потребителей специфических материальных благ и услуг особым экономическим способом. Данная функция включает в себе способы аккумуляции средств в особых фондах и их распределения на различные цели — это действия органов государства, органов местного самоуправления, администраций организаций по отчислению денежных средств в фонды, предназначенные для социального обеспечения, по направлению указанных средств для выплаты пенсий, пособий, обслуживания пенсионеров и т.п.

Сущность обеспечительной функции состоит в поддержании достаточного уровня материального благосостояния лиц, для которых средства социального обеспечения (пенсии, пособия и т.п.) являются источником существования, в предупреждении обнищания народа.

Производственная функция включает в себя стимулирование граждан к труду, а также повышения производительности труда, воспроизводства рабочей силы путем создания благоприятных условий для формирования способности к труду у несовершеннолетних и освобождения трудовых ресурсов от пожилых и больных работников.

Социальная функция означает, что социальное обеспечение направлено на предупреждение, смягчение или устранение последствий различных жизненных ситуаций. В зависимости от конкретной направленности она может выступать как защитная, реабилитационная или компенсационная функция.

Защитная функция означает защиту граждан от неблагоприятных последствий жизненных ситуаций (болезнь, инвалидность, старость и т.п.), а также от различных негативных следствий рыночной экономики (безработица). Данная функ-

ция реализуется за счет выплат пенсий, пособий, материальной помощи, предоставления услуг.

Реабилитационная функция состоит в восстановлении физических и иных способностей нетрудоспособных, адаптации их к трудовой деятельности. Она осуществляется с помощью таких видов обеспечения, которые помогают восстановлению трудоспособности граждан и вовлечению их в трудовой процесс (пенсии по инвалидности, пособия по временной нетрудоспособности, по беременности и родам, трудовое устройство и профессиональное обучение инвалидов, снабжение их протезно-ортопедическими изделиями и средствами перемещения и т.п.).

Компенсационная функция связана с возмещением утраченного заработка или дохода, а также повышенных расходов в случае утраты заработка или доходов, снижения уровня материального обеспечения в связи с уходом на пенсию по старости, инвалидности, при потере кормильца, в случае рождения ребенка, при повышении цен, безработице и т.п.

Политическая функция означает, что социальное обеспечение служит средством реализации политики государства, в частности, социальной политики. Оно способствует предотвращению снижения жизненного уровня населения, улучшению материального положения его различных групп и слоев, снижению роста социальной напряженности в обществе.

Духовно-идеологическая функция социального обеспечения означает, что оно влияет на общественное сознание, на идеологию, мораль, социально-психологическое состояние в обществе. Она условно может быть подразделена на идеологическую функцию, моральную, социально-психологическую.

Идеологическая функция выражается в том, что социальное обеспечение может оказывать положительное воздействие на сознание людей, укреплять доверие к государству, к власти.

Моральная функция основана на утверждении гуманизма в общественном сознании, таких ценностей, как милосердие, сострадание, помощь ближнему и т.п.

Социально-психологическая функция проявляется в формировании чувства уверенности, защищенности, собственного достоинства у людей в условиях возрастающих социальных рисков в современном обществе.

Демографическая функция проявляется во влиянии социального обеспечения на демографические процессы в обществе. В ее содержание входит материальное стимулирование создания, развития и укрепления семьи, повышения рождаемости, повышения продолжительности жизни и т.п.

Таким образом, профилактический функционал социально-педагогической поддержки жизнедеятельности семьи должен составлять особый предмет внимания со стороны системы социального обеспечения и организаторов социально-педагогического консалтинга.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Арсентьева О.Ю. Семья как социально-педагогический институт: монография. — Екатеринбург: УрГУ, 2006.
- [2] Кузьмин А.И. Теоретико-методологические принципы исследования самосохранительной функции семьи: Автореф. дисс. ... докт. социол. наук. — Екатеринбург, 1997.

- [3] *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика. Полный курс: учебник. — М.: Юрайт, 2011.
- [4] *Недвецкая М.Н.* Основы педагогического взаимодействия школы и семьи. — М.: АПКиППРО, 2008.
- [5] *Хоментаскас Г.Т.* Семья глазами ребенка. — М.: Педагогика, 2009.

THE PREVENTIVE FUNCTIONAL OF A SOCIALLY-PEDAGOGICAL SUPPORT TO FAMILY LIVING ABILITIES

O.Ju. Arsenteva

Ural State Forestry University
Studencheskaya str., 19, Ekaterinburg, Russia, 620049

In the article the preventive functional of a socially-pedagogical family support service organization as a social protection system is opened by the author. The necessity of social protection of separate socially-vulnerable groups of the population is proved in the article. The public functions of social security of different categories of the citizens are considered by the author.

Key words: preventive functional, socially-pedagogical support, the social help, social protection, social security functions.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

СИСТЕМА КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ В РАМКАХ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОДХОДА

С.В. Чернышов

Нижегородский государственный
лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
ул. Минина, 31а, Нижний Новгород, Россия, 603155

В статье рассматриваются коммуникативно-речевые навыки и умения, которые могут быть использованы в обучении выразительности иноязычной речи студентов старших курсов языковых вузов и позволяют сформировать достаточный уровень эмотивной компетенции студентов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, речевые умения, коммуникативная стратегия, умения и навыки, языковая компетенция.

Новые условия межкультурной коммуникации предъявляют требования студентам языковых вузов не только грамотно излагать свои мысли в условиях диалога культур, но и использовать разнообразные выразительные возможности иностранного языка для достижения задач неречевого характера.

Выразительность речи, на достижение которой направлена реализация предлагаемого нами эмоционально-концептуального подхода, предполагает высокую степень сформированности у студентов языковых вузов эмотивной компетенции.

Эмотивная компетенция включает обширные знания об эмоциях, их функциях, знание эмотивного фонда своего языка (и чужого), средств номинации, выражения и описания своих эмоциональных переживаний в процессе межкультурного взаимодействия с учетом особенностей языковой картины мира носителя языка.

Как отмечает Е.И. Пассов, «выразительность — это качество продукта говорения, как и информативность, служит его воздействию. Выразительность проявляется в пяти параметрах: а) интонационное оформление, б) логическое ударение, в) паралингвистические средства, г) праксемические средства, д) *эмоциональная окраска* (выделено нами)» [4].

Одной из предпосылок речевой выразительности является система коммуникативно-речевых навыков и умений, позволяющих студентам усилить впечат-

ление от сказанного (написанного), вызвать и поддержать внимание и интерес у адресата, воздействовать не только на его разум, но и на чувства, воображение.

Коммуникативно-речевые навыки и умения закладывают основу эмотивной компетенции студентов языковых вузов, формируемой в процессе обучения выразительности иноязычной речи. Они требуют систематической и осознанной тренировки в специально подобранных упражнениях, системно представленных в рамках предлагаемого нами подхода.

Система коммуникативно-речевых навыков и умений в обучении выразительности иноязычной речи лексико-фразеологическими средствами иностранного языка включает базовые и специальные коммуникативно-речевые навыки и умения.

Базовыми коммуникативно-речевыми навыками и умениями в обучении выразительности речи на основе лексико-фразеологических средств языка выступают речевые навыки и умения, которые уже сформированы у студентов к последнему этапу обучения в языковом вузе в различных видах речевой деятельности. В процессе работы над выразительностью иноязычной речи предполагается только совершенствование этих навыков и умений.

Эмоционально-концептуальный подход в обучении выразительности иноязычной речи на основе лексико-фразеологических единиц иностранного языка предполагает включение в предметный аспект содержания обучения лексем, предназначенных для выражения эмоций говорящих (адресантов) и/или для эмоционального воздействия на слушающих (адресатов) — эмотивов. К числу эмотивов В.И. Шаховский относит любые лексемы, которые можно применить для выражения той или иной типизированной эмоции [6].

С.В. Табурова к эмотивам относит: 1) аффективы; 2) коннотативы; 3) сленгизмы, жаргонизмы, вульгаризмы; 4) экспрессивы [5].

В качестве эмотивов мы выделяем также фразеологические единицы, которые в силу особенностей своей структурно-семантической организации рассматриваются нами как цельнооформленные нерасчлененные воспроизводимые в речи целиком языковые единицы, обладающие всеми качествами, присущими эмотивам.

Не вдаваясь в подробности отбора эмотивов в предметный аспект содержания обучения иностранному языку, отметим, что в целях использования эмотивов как действенного средства выразительности студенты должны овладеть определенными операциями на уровне навыка. Мы выделяем три навыка овладения эмотивами: а) потенциальный (понимание эмотивов в контексте); б) рецептивный (узнавание ранее изученных эмотивов и определение их эмоционального значения, отнесение эмотива к семантическому полю той или иной базовой эмоции); в) продуктивный (употребление эмотивов в собственной речи).

Навыки владения эмотивами могут быть осознанными или неосознанными. Неосознанное владение формируется путем положительного переноса при наличии в двух языках эмотивов, имеющих одинаковый объем коннотативного значения.

Особо следует подчеркнуть, что в процессе обучения выразительности речи на основе эмотивов студенты языкового вуза должны приобрести навык осмыс-

ления того, что представляют собой тот или иной эмотив, каков объем его эмоционально-концептуальной сферы, выражению какой базовой эмоции он служит, какие национально-культурные реалии обозначает и т.д.

Непосредственное функционирование речевых навыков в общении с учетом целей и ситуаций, в выражении своих мыслей, намерений, переживаний, воздействуя на собеседника в процессе коммуникации и адекватно воспринимая мысли других людей, является показателем сформированности речевых умений, которые различаются, как известно, по видам речевой деятельности.

Под коммуникативно-речевыми умениями понимаются более или менее совершенные способы выполнения речевых действий, основанных на адекватном эмоциональном использовании вербальных и невербальных средств коммуникации в соответствии с целями, условиями и адресатом сообщения. Система коммуникативно-речевых навыков и умений, помимо базовых речевых навыков и умений, включает в себя и специальные экстралингвистические навыки и умения, которые формируются на основе учета экстралингвистических факторов (особенностей адресата, осознание ситуации общения, интонация, мимика, жесты и т.д.), а также личностных качеств адресанта (характера, темперамента, уровня образования и культуры и т.д.).

А.А. Леонтьев отмечает, что «владеть речевым умением — значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые (да и неязыковые) средства» [3].

Исходя из данного определения, помимо базисных речевых умений, в содержание обучения выразительности речи следует включать и специальные жанрово-стилистические умения, определяющие уровень совершенства выполнения конкретного речевого действия (продуцирования и произнесения высказывания определенного жанрово-стилистического типа в соответствующих условиях общения).

Формирование жанрово-стилистических умений происходит поэтапно. Так, на первом этапе формируется умение воспринимать и анализировать текст определенного типа, стиля и жанра, в котором в качестве средств достижения выразительности речи используются эмотивы. На втором этапе совершенствуются умения создания текста определенного типа, жанра и стиля по аналогии с использованием эмотивов, содержащихся в предложенном тексте. На третьем этапе происходит формирование умений по созданию высказывания определенного стиля и жанра с использованием эмотивов адекватно условиям коммуникации. В связи с этим жанрово-стилистические умения подразделяются на логико-аналитические, конструктивные и творческие.

Экстралингвистические навыки и умения не требуют специальной системы упражнений на отработку и доведения до совершенствования. Они складываются и совершенствуются с приобретением эмоционального опыта иноязычного общения.

Между тем в содержание обучения выразительности речи на основе единиц лексико-фразеологического уровня языка входят навыки и умения, которые тре-

буют разработки специальной методики, основанной на определенной системе упражнений и выстраиваемой на определенных принципах. К таким речевым навыкам и умениям относятся рассмотренные выше навыки овладения эмоциями и жанрово-стилистические умения, проявляющие себя, прежде всего, в таком виде речевой деятельности, как говорение.

«Говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего» [2].

Речевое высказывание (текст) есть продукт говорения, то, в чем реализуется и объективируется цель, предмет, способ и средства говорения [2]. Предметом говорения является мысль как отражение в сознании человека связей и отношений реального мира, а целью говорения — выражение этой мысли. Важной характеристикой мысли является то, что она есть продукт творческой мыслительной деятельности говорящего [1]. В качестве средств говорения выступают средства языка (в данном исследовании в качестве основных средств выступают эмоции) в качестве способа — речь, понимаемая как способ формирования и формулирования мысли в самом процессе речевой деятельности говорения.

Поскольку ситуации реального общения могут быть разнообразными, выразительное высказывание (как диалогическое, так и монологическое) должно соответствовать требованиям стиля, ситуации, культурному и образовательному уровню реципиента (от этого зависит степень и качество восприятия речи); иметь соответствующую речевую форму; сопровождаться соответствующей мимикой, жестами; оказывать общее положительное прагматическое воздействие на собеседника, создавать положительный эмоциональный фон коммуникации.

Конкретизируя жанрово-стилистические умения преимущественно в таком виде речевой деятельности, как говорение и принимая во внимание требования к его продукту (т.е. речевому высказыванию), можно выделить следующие умения:

1) умение различать тексты тех или иных жанров и стилей, выделять в них жанровые и стилистические особенности;

2) умение воспринимать текстовую выразительность и анализировать оправданность использования средств выразительности в зависимости от жанра и стиля высказывания;

3) умение выстраивать высказывание по предложенному плану с использованием эмоций;

4) умение тезисно передать содержание предложенного текста с использованием эмоций;

5) умение создавать текст определенного типа, жанра и стиля по аналогии с использованием эмоций, содержащихся в предложенном тексте;

6) умение адекватно использовать эмоции английского языка в различных ситуациях речевого общения;

7) умение ориентироваться в ситуации и содержании общения: осознавать общее коммуникативное намерение, предмет речи, выстраивать общий замысел речи, учитывать особенности адресата;

8) умение планировать высказывание: определять ход развития мысли, микротем и их последовательность, ведущий стиль и жанр, отбирать в содержание высказывания средства языковой и речевой выразительности с учетом адресата, задач речевой деятельности и стиля;

9) умение создавать творческое высказывание: развивать тему беседы и основную мысль, отбирать необходимое содержание с учетом ситуаций общения, замысла и стиля, распределять микротемы, выбор языковых и речевых средств выразительности, конструировать предложения с учетом замысла и логики развития высказывания, стиля и требований иноязычной культуры речи;

10) умение осуществлять контроль за речью: оценивать соответствие высказывания ситуации общения, замыслу речи, требованиям культуры речи и речевого поведения, воспринимать и предвидеть реакцию адресата, совершенствовать высказывание по ходу его создания;

11) умение сравнивать замысел высказывания с продуктом и результатом речи;

12) умение оказывать эмоциональное речевое воздействие на собеседника, управлять эмоциональным фоном коммуникативного акта посредством использования разнообразных стратегий и тактик.

Предложенный перечень специальных умений, входящих в систему коммуникативно-речевых навыков и умений в эмоционально-концептуальном подходе в обучении выразительности иноязычной речи, является не исчерпывающим и может дополняться новыми речевыми умениями в зависимости от уровня и качества сформированности базовых навыков и умений.

По мнению автора, представленная система коммуникативно-речевых навыков и умений в полной мере позволяет достичь положительных результатов в обучении выразительности иноязычной речи студентов старших курсов языковых вузов и сформировать достаточный уровень эмотивной компетенции студентов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2004. — С. 55—58.
- [2] Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1978.
- [3] Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл, 1997. — С. 222.
- [4] Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — С. 25.
- [5] Табурова С.К. Эмоциональный уровень мужской и женской языковой личности и средства его выражения: Дисс. канд. ... фил. наук. — М., 1999. — С. 23.
- [6] Шаховский В.И. Эмоциональный дейксис речевого жанра // Языковая личность: жанровая речевая деятельность: тез. докладов научной конференции. — Волгоград, 1998. — С. 72—74.

**SYSTEM OF COMMUNICATIVE LANGUAGE
SKILLS AND ABILITIES IN EXPRESSIVE SPEECH
UNDER EMOTIONAL AND CONCEPTUAL ASPECT**

S.V. Chernyshov

State Linguistic University of N.A. Dobrolyubov
Minin str., 31a, Nizhny Novgorod, Russia, 603155

The article deals with communicative language skills and abilities that can be used in teaching senior students and allow to generate a sufficient level of emotional competence of students.

Key words: intercultural communication, verbal skills, communication strategies and skills, linguistic competence.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕБ-ДИЗАЙН ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

А.Д. Гарцов, А.Д. Федоренков

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

Статья рассматривает широкий круг вопросов, связанных с педагогическим моделированием в процессе создания электронных средств обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: дизайн, педагогика, электронные средства обучения.

Активное использование электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий во всех сферах кардинальным образом повлияло на изменение стиля жизни, работы, обучения, научной и коммерческой деятельности человека. Появление дисплейной формы подачи информации обусловило зарождение экранной культуры, стали выработываться стандарты представления мультимедийных, интерактивных информационных потоков. С появлением мировой сети Интернета и переходом к цветным мультимедийным дисплеям требования к оформлению информационного материала стали возрастать. Появились дизайн-студии, веб-дизайнеры, которые на профессиональной основе, с учетом имеющегося опыта, инструментария и возможностей компьютеров, серверных технологий и сетей, стали предлагать новые оформительские и проектные решения для сайтов, порталов, административных, коммерческих, электронных образовательных ресурсов.

Развитие электронного образования обусловило появление электронных средств для обучения (ЭСО) в сети, с использованием разнообразных электронных устройств. С изменением информационно-образовательной среды обучения начали формироваться электронные дисциплины: электронная педагогика, электронная лингводидактика. В русле новых дисциплин стали зарождаться новые научно-методические аспекты, одним из которых явился педагогический веб-дизайн электронных средств обучения.

Педагогический веб-дизайн, как и лингвистический [1], является отраслевым и имеет свои специфические особенности, характерные только для сферы деятельности, которую он обслуживает. До того как мы начнем рассматривать историю педагогического веб-дизайна и технологий, раскроем определение данной области.

Рассматриваемый термин пришел к нам из английского языка. «Instructional Design» образован от двух слов, Instruction и Design. В буквальном значении Instruction означает ряд мероприятий, способствующих обучению. Слово Design обозначает *творческую деятельность*, целью которой является определение формальных качеств *промышленных изделий*. Эти качества включают и внешние черты изделия, но главным образом те структурные и функциональные взаимосвязи, которые превращают изделие в единое целое как с точки зрения *потребителя*, так и с точки зрения *изготовителя*. Дизайн стремится охватить все аспекты *окружающей человека среды*, которая обусловлена промышленным производством (1).

Чтобы получить уникальный продукт процесса дизайна, мы используем знания, наблюдение и творческие способности. Цель педагогического дизайна заключается в планировании и создании ситуаций, которые расширяют возможности обучения для отдельных учащихся. Это означает, что обучение нужно планировать так, чтобы оно было эффективно и систематически спроектировано. Существует несколько слов и словосочетаний со словом «Instruction» (рус. — обучение). Наиболее распространенные — Instructional Science (рус. — педагогическая наука), Instructional Technology (рус. — образовательные технологии), Instructional Design (рус. — педагогический дизайн). Педагогическая наука обеспечивает теоретическое обоснование построения процесса обучения. Образовательные технологии — это прикладной аспект педагогической науки, в основе которого лежит педагогический дизайн.

Понятие «педагогический дизайн» пришло к нам и адаптировано из иностранной литературы несколько лет назад, в настоящее время все чаще появляется на страницах российских образовательных изданий.

В работах зарубежных педагогов и психологов уделяется большое внимание педагогическому дизайну. Многие зарубежные авторы дают свои, различные определения педагогического дизайна. Некоторые из них приведены ниже:

— педагогический дизайн обозначает использование систематического процесса для понимания проблем обучения, осознания, что нужно сделать для решения этих проблем, и затем осуществление этого решения [4];

— педагогический дизайн — это наука создания подробного описания условий разработки, оценки и реализации ситуаций, способствующих обучению [6];

— педагогический дизайн — это целостный процесс анализа потребностей и целей обучения и разработка системы способов передачи знаний для удовлетворения этих потребностей [5].

В сети Интернет среди зарубежных источников встречается несколько определений, рассматривающих данное понятие в различных ракурсах. В частности, интерес представляют трактовки педагогического дизайна, заимствованные (в адаптированном варианте) из «Учебного и педагогического дизайна» Лаборатории прикладных исследований Университета штата Пенсильвания, США. Приведем некоторые из них.

Педагогический дизайн как дисциплина представляет собой отрасль знаний, в рамках которой проводятся исследования и разрабатывается теория о педагогических стратегиях, в том числе о процессе их разработки и реализации.

Педагогический дизайн представляет собой науку о создании детальных спецификаций для разработки, реализации, оценки и сохранения ситуаций, которые обеспечивают процесс изучения как крупных, так и малых предметных блоков всех уровней сложности.

В России до недавнего времени педагогическому веб-дизайну уделялось не так много внимания. Есть лишь работы небольшого количества исследователей, среди которых можно выделить труды К.Г. Кречетникова, А.Ю. Уварова, И.Г. Александрова, Ю.Б. Соловьева и др.

Педагогический веб-дизайн реализуется в формате веб-страницы. Являясь центральным звеном глобальной информационной системы, веб-страница стала

объектом изучения многими научными областями. Основными универсальными свойствами веб-страницы являются мультимедийность, интерактивность, гипертекстовость. Надо сказать, что последнее качество абсолютно новаторское, если мультимедия и интерактив дискретно реализовались в предшествующих информационно-образовательных технологиях, то гиперсвязь стала возможной только в формате веб-технологий.

Ключевая функция педагогического веб-дизайна — представлять и организовывать пользовательский интерфейс, то есть осуществлять интерактивное взаимодействие между контентом и пользователем. Вид интерфейса создает первое впечатление пользователя о предлагаемом ресурсе, формирует желание глубже ознакомиться с контентом ресурса или проигнорировать его ввиду неблагоприятного первичного впечатления. Именно поэтому особенное внимание необходимо уделять методическому и дидактическому проектированию веб-страницы ЭСО, эффективно используя основные элементы веб-дизайна: сочетание цветов, выбор фона, шрифта, линий, теней, таблиц, соотношение элементов композиции, пропорции, использованных графических объектов и персонажей, их взаиморасположение и плотность, формальную сочетаемость и многое другое.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) См. Википедия.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Атабекова А.А.* Лингвистический дизайн web-страниц. — М.: РУДН, 2003.
[2] *Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика // *Инноватика языкового образования*. Монография. — Саарбрюке: Издательство Lambert Academic Publishing, 2010.
[3] *Мердок М., Мюллер Т.* Взрыв обучения. — М.: Альпина Паблишер, 2012.
[4] *McArdle J.J., Hatagami F., Elias M.F., Robbins M.A.* Structural modeling of mixed longitudinal and cross-sectional data // *Experimental Aging Research*. — 1991. — 17(1). — P. 29—52.
[5] *Briggs L.J.* *Instructional Design: Principles and Application*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1977.
[6] *Richey R.* <http://www.gsu.edu/~wwwitr/features/leaders/richey.html>

PEDAGOGICAL WEB DESIGN IN E-LEARNING

A.D. Gartsov, A.D. Fedorenkov

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

The article examines a wide range of issues related to modeling in the process of creating Russian as a foreign language e-learning.

Key words: design, education, e-learning.

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМНЫХ И PR-ТЕКСТОВ

Ю.А. Воропаева

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

В статье представлены типы и виды упражнений по русскому языку как иностранному, которые могут быть использованы на уроках с иностранными студентами. Лексическое наполнение упражнений базируется на рекламных и PR-текстах современной прессы.

Ключевые слова: упражнения по русскому как иностранному, типы и виды упражнений, рекламные тексты.

Рациональный отбор рекламных текстов как части лингвистического компонента содержания обучения чтению является важным условием повышения эффективности чтения. Как известно, рациональный отбор предполагает выделение в учебном тексте качественных и количественных характеристик, релевантных для обучения чтению, выявление на их основе принципов отбора текстов и определение требований, обеспечивающих реализацию этих принципов.

Отобранные в лингводидактических целях рекламные тексты и PR-тексты должны соответствовать следующим требованиям:

- обладать информативностью и мотивированностью, соответствовать интеллектуальной и профессиональной потребности в чтении;
- отражать основные сферы человеческого общения, представлять типичные фреймы, связанные с личностными и глобальными проблемами, актуальными и современными;
- иметь культурологическую и страноведческую ценность;
- быть разнообразными, отражающими многообразие данного жанра;
- быть типичными представителями своего жанра, содержать в себе наиболее ярко выраженные структурно-композиционные, лингвистические и экстралингвистические признаки.

Исходя из цели обучения русскому языку как иностранному и ориентируясь на конечный результат обучения чтению, в содержание обучения этому виду речевой деятельности помимо специальных коммуникативных навыков и умений, характеризующих уровень практического владения русским языком как иностранным, включаются сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации. Они позволяют представить отобранный речевой материал в определенной системе.

Система упражнений по обучению поисковому чтению.

Притекстовые упражнения

Упражнения на развитие умений смыслового прогнозирования.

Прочитайте словосочетания: фирма приглашает принять участие в чем, фирма ищет партнеров для чего, фирма приглашает специалистов по чему. Акционерное общество «Альфа» приглашает специалистов по ремонту, монтажу и техническому об-

служиванию холодильного оборудования. Составьте фрагменты рекламных объявлений по схеме: Проектно-строительная фирма «Мосгорстрой» ... руководители производства, специалисты в области строительства.

Упражнения на развитие скорости чтения.

Прочитайте за две минуты отрывок PR-статьи, коротко охарактеризуйте компанию «Эвалар».

«Эвалар» — здоровья дар! Фармацевтическая компания «Эвалар» сегодня — настоящий эксперт в области натуральных средств оздоровления. «Эвалар» создает оригинальные рецепты, совершенствует рецепты мира, делает доступными достижения народной медицины. Препаратам «Эвалар» доверяют миллионы россиян. Они выбирают качество, они выбирают марку. У вас есть проблемы? Спрашивайте! На вопросы отвечают специалисты отдела разработок компании «Эвалар»... Спрашивайте в аптеках! Заказывайте почтой по телефону: 8-800-200-52-52. При заказе по почте 5 упаковок (любого наименования) — СКИДКА! Цена со скидкой за одну упаковку (предложение действует до 30.09.08).

Послетекстовые упражнения

Упражнения на развитие умений интерпретации прочитанного.

Прочитайте текст, на основе данного текста напишите бэкграундер фирмы, компании, подготовьте диалог со студентами вашей группы на презентации вашей фирмы.

Упражнения на развитие умений ориентироваться в смысловом содержании текста по словам-сигналам.

Выделите в тексте основную и второстепенную информацию, какие слова, на ваш взгляд, наиболее точно характеризуют основное содержание текста. Обоснуйте свое мнение.

Упражнения на развитие умений определять главную мысль текста.

Прочитайте текст, выделите основное содержание, составьте вопросный и назывной план, объясните содержания заголовка, напишите свой заголовок к данному тексту.

Упражнения на контроль понимания прочитанного.

Прочитайте текст, ответьте на вопросы, составьте на основании текста презентацию фирмы по оказанию услуг в области консалтинга, лизинга сельскохозяйственной техники, услуг по проведению аудита.

Предтекстовые упражнения

Упражнения на автоматизацию восприятия и узнавания языкового материала по формальному признаку.

Прочитайте словосочетания: *услуги (какие?) юридические, коммерческие, кредитно-финансовые, поисковые, посреднические, рекламные, сервисные, складские, транспортные; (по чему?) по обучению, по обслуживанию, по перевозке, по проектированию, по изготовлению, по ремонту, по страхованию, по хранению, по эксплуатации; (в чем?) в организации, в поиске, в приобретении, в посредничестве, в разработке, в реализации, в рекламе, в сбыте; (в области чего?) в области торговли, в области туризма, в области производства.*

Используя данные словосочетания, дополните следующие предложения недостающей информацией: *компания оператор мобильной связи «МЕГАФОН» — обеспе-*

чение доступа к мобильной связи, высокоскоростной доступ в Интернет, специальные услуги для корпоративных клиентов.

Упражнения на развитие умений узнавания слов и грамматических явлений по семантическому признаку.

Распространите рекламные тексты указаниями на адресат (целевую аудиторию) рекламы: *компания «Вимм Билль Данн» предлагает (кому?) соки, нектары, молочные напитки, безалкогольные коктейли, воду, газированные напитки.*

Прочитайте примеры наиболее частотных глаголов, определяющих характер деятельности фирмы: *фирма выполняет, изготавливает, обеспечивает, осуществляет, организует, предоставляет, производит, разрабатывает/покупает, приобретает, продает, реализует, предлагает, поставляет, меняет, обменивает, сдает, снимает.*

Распространите рекламные тексты указаниями на характер деятельности фирмы, компании: *компания «МЕГАФОН»... в области мобильной связи, телефони.*

Упражнения, формирующие умения устанавливать правильные логические связи внутри предложения.

Прочитайте словосочетания со словом *реклама*. *Давать/дать рекламу куда? В газету, в журнал, на радио, на телевидение, в рекламный отдел метрополитена, в комиссию по наружной рекламе при префектуре, муниципалитете, в рекламное агентство. Помещать/поместить, публиковать/опубликовать, печатать/напечатать, размещать/разместить рекламу где? На билборде, на щите, на стикере, на растяжке, на экспозиции, на выставочном стенде, на здании, на дисплее, на мониторе, на телевизионном канале, на радио, на первой, последней странице, на первой полосе, на обложке журнала, в рекламном приложении, в каталоге выставки.*

Закончите предложения

Мы хотели бы опубликовать вашу рекламу (где?)... Мы хотели бы дать рекламу (куда?)...

Упражнения, обучающие определению частей суждения.

Прочитайте текст, выделите в нем: название организации-рекламодателя, ее сферу деятельности, предложение товаров/услуг, условия оплаты, условия поставки, гарантии, контакты.

В гипермаркетах золота «Алтын» продолжают акции для всех покупателей. Сделав покупки, каждый покупатель может принять участие в акции «Лучший покупатель недели» и получить от компании «Алтын» золотое ювелирное украшение. Кроме того, до 27 октября продолжается акция «Бриллиантовый, Золотой или Серебряный бонус». Совершайте покупки в «Алтыне» и получайте бриллиантовые, золотые или серебряные украшения в подарок! Адреса гипермаркетов золота «Алтын»: г. Москва, ст. м. Кузнецкий мост, д. 3/2, напротив ЦУМа, тел. (495) 692-46-79.

Используя текст-образец, составьте текст, рекламирующий компанию по продаже ноутбуков, текстиля, садового инвентаря.

Упражнения, обучающие установлению смысловых связей между членами суждения.

Распространите рекламные предложения указанием на адресата рекламы, на целевую аудиторию. *Компания «Злато-серебро» предлагает (кому?)... новую гибкую систему скидок.*

Распространите рекламные предложения указанием на скидки, подарок от производителя, лотерею. *Компания «Злато-серебро» ждет Вас, своих покупателей, в но-*

вом магазине на ул. Миклухо-Маклая ... (только в течение недели скидка 20%! Приходите сейчас! Сегодня! В подарок сертификат на 2 тысячи рублей).

Распространите рекламные предложения указанием на привлекательные характеристики товара. Компания «Злато-серебро» предлагает Вам (необыкновенные, потрясающие, удивительные, яркие, стильные)... ювелирные изделия.

Притекстовые упражнения

Упражнения на развитие умения быстрой ориентации в смысловом содержании текста.

Прочитайте текст, выделите заголовок, подзаголовок, краткое содержание рекламного или PR-текста, контакты фирмы или компании. Составьте краткую характеристику фирмы-рекламодателя.

Послетекстовые упражнения

Упражнения, контролирующие понимание целевой информации.

Прочитайте текст, согласитесь или опровергните утверждения.

Упражнения на развитие умений установления смысловой целостности текста.

Прочитайте текст. Дополните предложения, вставьте недостающую информацию. Каких смысловых (значимых) частей рекламного текста не хватает? Обоснуйте свое мнение.

...абоненты всех тарифных планов могут принимать любые входящие звонки и текстовые сообщения при нулевом и даже отрицательном балансе в зоне действия домашней сети, а также во внутрисетевом и международном роуминге. Услуга «Ноль проблем» предоставляется абонентам автоматически, без абонентской платы и платы за подключение. Услуга «Будь на связи» — это реальное подтверждение афоризма «Выход есть всегда!», это неограниченное общение в те самые минуты, когда выйти на связь так нужно, но не всегда бывает возможным по причине отсутствия средств на счете. Таким образом, компания... предлагает универсальный сервис, направленный на создание максимального комфорта. Психологи говорят, что чем чаще и больше мы общаемся с теми, к кому испытываем симпатию, тем счастливее и богаче становимся. Так что оставайтесь на связи, общайтесь больше и чаще!

TRAINING EXERCISE SYSTEM IN PROFESSIONALLY ORIENTED READING ON ADVERTISING AND PR-TEXTS

Ju.A. Voropaeva

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

The article presents the types and kinds of exercises of Russian as a foreign language, which can be used in the class with foreign students. Lexical exercises are based on the content of advertising and pr-texts of the modern press.

Key words: exercises of Russian as a foreign language, types and forms of exercise, advertising texts.

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

Я.К. Алхасов

Бакинский славянский университет
ул. С. Рустама, 25, Баку, Азербайджан, AZ-1014

Изучение лексической системы русского языка в иностранной аудитории предполагает разработать методическую типологию языкового материала. В статье описываются принципы определения типов лексических единиц, характерных для азербайджанско-русской языковой практики.

Ключевые слова: лексический состав языка, методическая типология лексики, семантика, перевод.

Овладение лексической системой изучаемого языка — это не стихийное запоминание новых слов, а проникновение в новую систему, другой языковой мир, который отражает окружающую действительность иными, чем родной язык, средствами, что предполагает сопоставление лексических систем двух языков.

Специфика сопоставления лексики в учебных целях состоит в том, что его главное направление не описание выражения тех или иных значений слова, а «поштучный» анализ отдельных конкретных фактов русского языка и их соотносительных пар в родном языке учащихся. В основе такого анализа должно лечь «отдельное слово как самостоятельная сущность, исследование системных связей вширь и вглубь: изучение явления многозначности позволяет воссоздать систему значений, систему лексико-семантических вариантов (внутри) одного слова, а анализ взаимоотношений слов друг с другом воссоздает „внешние“ связи слов» [1. С. 83].

Сопоставительное изучение лексической системы русского языка позволяет разработать методическую типологию языкового материала (лексики), т.е. типы лексических единиц, характерные для азербайджанско-русской языковой практики.

1. Лексика, совпадающая по значению и имеющая одинаковую или сходную форму в русском и азербайджанском языках. Это прежде всего слова так называемого общего для языков лексического фонда. Сюда относятся в первую очередь лексика, заимствованная из русского и через русский язык и распространенная в азербайджанском языке. Например, *автобус, бригада, буфет, вагон, диван, директор, журнал, кинотеатр, костюм, метро, машина, спорт, стол, стул, телевизор, трактор, фабрика, ферма, фильм, футбол, цех, экскурсия* и т.д.

В лингводидактике относительно данного типа лексики существуют различные мнения, вплоть до постановки вопроса о правомерности включения их в активный словарь-минимум на том основании, что значение этих слов уже известно учащимся из родного языка. Однако практика организации в словарной работе

в начальной национальной школе показывает, что ошибки в этих словах допускаются. Объясняется это тем, что данная лексическая группа, приобретая черты фонетического строя родного языка, не всегда совпадает по значению со словами родного языка.

2. Лексика, совпадающая по значению, но различающаяся по форме (по фонетическому и графическому оформлению, по структуре).

Трудности заключаются в усвоении звукового и графического образа слов со значением. Известно, что называние тех или иных аспектов действительности (предметов) не подчинено видимой логике (мы говорим не о том, как первоначально возникли слова языка, а о том, как они представляются человеку сейчас).

Действительно, почему знак, который ребенок робко выводит впервые, называется *буква*, предмет, держатель пера в виде палочки, стерженька, с помощью которого пишут ее, называется *ручка*, а сшитые листы чистой бумаги в обложке, в которой выводят буквы, называется *тетрадь*.

Почему же в азербайджанском языке те же понятия, вещи называются совсем другими словами (сравни *hərflər, qələm, dəftər*)?

Как утверждают психолингвисты (Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович, Л.С. Выготский), этого нельзя понять, это надо узнать и запомнить. Но как узнать и как запомнить? Почему азербайджанский ребенок может так быстро и прочно овладеть колоссальным набором знаний? Какие условия обеспечивают это овладение?

В психологическом понимании слова не есть ярлык, а есть динамика процесса [1]. Значение есть единство обобщения и общения, коммуникации и мышления. Поскольку, как писал А.А. Леонтьев, солидаризируясь с мнением Л.С. Выготского: «Мысль не выражается в слове, а совершается в нем, значение является единицей речевого мышления. Оно (значение — Я.А.) находится как бы между мыслью и словом — вот почему в значении «пересекаются» коммуникации и мышления. Психологическая структура значения определяется не тем, что означает какое-либо слово по словарю, а тем, какова система соотношений и противопоставлений слов в процессе их употребления, в речевой деятельности. Структура значения слова определяется тем окружением, в которое оно попадает в речи, т.е. связями этого слова с другими словами» [1. С. 48].

Такое понимание значения слова подчеркивает целесообразность изучения данного типа лексики по тематическому принципу, строить обучение на ситуативно-тематической основе.

В этот тип лексики включаются слова, различающиеся по структуре в русском и азербайджанском языках. Между этими словами можно проследить следующие основные соответствия:

1) слову русского языка в азербайджанском языке соответствует словосочетание:

котенок — *pişik balası*; понедельник — *bazar ertəsi*; завтрак — *səhər yeməyi*; родиться — *anadan olmaq*; помогать — *kömək etmək*; шуметь — *səs salmaq*; учительская — *müəllimlər otağı*; подчеркнуть — *altından xətt çəkmək*; будильник — *zəngli saat*; конура — *it damı*; мизинец — *çəçələ barmaq*;

2) русскому словосочетанию может соответствовать слово в азербайджанском языке:

время года — *fəsil*; молочные продукты — *ağartı*; воздушный змей — *çərpələng*; золотых дел мастер — *zərgər*; играть музыку — *çalmaq*; вступить в брак — *evlənmək*; имя числительное — *say*; наш класс — *sınıfimiz*; мой друг — *dostum*;

3) сложному слову русского языка соответствует простое азербайджанское слово:

хлопкороб — *rambıqçı*; бракосочетание — *nikah*; двустигшие — *beut*; дикорастущий — *yabanı*; малочисленный — *az*;

4) простому слову русского языка соответствует сложное слово азербайджанского языка:

родители — *ata-ana*; посуда — *qab-qasaq*.

3. Лексика, не совпадающая по объему значений и по форме.

В этот тип лексики в основном входят многозначные русские слова, объем значений которых либо шире, либо уже объема значений соответствующего слова азербайджанского языка. Данный тип наиболее трудный для обучения, так как явление интерференции здесь очень сильно выражено: объем значений азербайджанских слов переносят часто на русские слова. Не случайно лексические ошибки в речи учащихся-азербайджанцев в основном вызываются несовпадением объема значений слов азербайджанского и русского языков.

В объеме значений слов русского и азербайджанского языков наблюдаются разные виды расхождений:

1) русскому слову по значению может соответствовать несколько слов из одного синонимического ряда азербайджанского языка:

помощь — *kömək*, *yardım*; желание — *arzu*, *istək*, *dilək*; весна — *bahar*, *yaz*; обед — *nahar*, *günorta yeməyi*; сильный — *güclü*, *qüvvətli*; объяснить — *başa salmaq*, *izah etmək*, *qandırmaq*; последний — *axırıncı*, *sonuncu*;

2) русскому языку по значению соответствует несколько слов азербайджанского языка:

дядя — *əmi*, *dayı*; тетя — *xala*, *bibi*;

3) значениям нескольких русских слов может соответствовать однозначное азербайджанское слово:

поставить, положить — *qoymaq*; мыть, стирать — *uymaq*; родина, отечество, отчизна — *vətən*; читать, учиться — *oxumaq*; маленький, младший — *kiçik*; варить, печь — *bişirmək*;

4) нескольким русским словам из различных семантических сфер (синонимического ряда) соответствует одно многозначное слово азербайджанского языка:

купить, взять, получить — *almaq*; рисунок, снимок, картина, фотография, портрет — *şəkil* и т.д.;

5) разным многозначным русским словам соответствует одно многозначное азербайджанское слово:

топить, разогреть, раскалить, лихорадить — qızdırmaq;

6) значениям разных русских слов соответствует одно азербайджанское слово:

тыква, перед — qabaq; жарить, подрумянить, накалить, стыдить, заставить краснеть — qızartmaq и т.д.

4. Лексика, совпадающая или близкая по форме, но различающаяся по значению.

Это сравнительно небольшая группа слов. В этот тип мы включаем некоторые слова общего лексического фонда в русском и азербайджанском языках, а также слова, родственные по происхождению, в значениях которых произошла дифференциация. Как было отмечено, слово, проникая в какой-либо язык, приобретает черты фонетического и морфологического строя этого же языка.

Нет полного тождества и в значениях заимствованной лексики. Так, русское слово *курс* имеет в словаре пять значений:

- 1) направление движения, путь (самолета, корабля и т.д.);
- 2) цена, по которой продаются ценные бумаги;
- 3) весь объем какого-нибудь обучения, лечебных процедур и т.п.;
- 4) отдельная годовичная ступень образования в высшей школе и в специальных учебных заведениях;
- 5) изложение научной дисциплины в высшей школе.

Азербайджанский язык заимствовал это слово в 3, 4, 5 значениях, а в 1 и 2 значениях употребляются соответственно слова *yol*, *istiqamət* и *məzənnə*.

Особый подтип составляет заимствованная из тюркских языков лексика (тюркизмы), которая под действием системы русского языка претерпела ряд изменений, в частности наблюдается сужение объема значений в русском языке. Например, слова *изюм*, *балык* (ср. *üzüm* — *виноград*; *balıq* — *рыба*) в азербайджанском языке (да и в других тюркских языках) обобщенно называют как свежее, так и законсервированные предметы питания. Русский язык заимствовал эти слова в значении консервированных продуктов питания (*балык* — «соленая и провяленная хребтовая часть красной рыбы»; *изюм* — «сушеные ягоды винограда»). В русском языке для обозначения «участка засеянными арбузами, дынями, тыквами» используется тюркизм *бахча*, который в азербайджанском языке означает *садик* вообще. Значение русских слов *балык*, *изюм*, *бахча* и т.п. отличаются от значения этих слов в азербайджанском языке (у первых уже объем значения).

Приведенная выше методическая типология, предусматривающая градации трудностей усвоения учащимися-азербайджанцами русской лексики, позволяет осуществлять дифференцированный, научно обоснованный подход к отбору лексического материала учебных целях.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Леонтьев А.А.* Психоллингвистика и методика. — М., 2003.
[2] *Шанский Н.М.* Русское языкознание и лингводидактика. — М.: Русский язык, 1988.

ANALISING PECULIARITIES OF THE LEXICAL STRUCTURE OF THE RUSSIAN LANGUAGE BY THE PURPOSE OF TEACHING

Ya.K. Alhasov

Baku Slavic University
S. Rustam str., 25, Mr. Baku, Azerbaijan, AZ-1014

Learning lexical system of the Russian language in Azerbaijani lecture-hall means to form methodic typology of the language material. The article deals with types of lexical units, and their determining features for the Russian — Azerbaijani language practice.

Key words: lexical structure of the language, methodic typology of the lexicology, semantics, translation.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА

Т.И. Василишина, И.А. Пугачев

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

В статье рассматриваются типы переходных предложений и их функции и значения в научном тексте. Анализируются семантико-грамматическая структура базовых (изосемических) моделей переходных предложений, их модификации и варианты.

Ключевые слова: переходное предложение, базовая модель, вторичное обозначение ситуации, функционально-семантическое поле.

Известно, что для иностранных учащихся, продуцирующих научный текст, определенную трудность представляют переходы от одного фрагмента текста к другому фрагменту, содержащему сообщение о новом объекте коммуникации, от темы текста к подтеме и от одной подтемы к другой, которые осуществляются с помощью разных типов «переходных предложений», представленных в учебнике Т.М. Балыхиной, Т.И. Василишиной, Э.Н. Леоновой, И.А. Пугачева «Русский язык. Основной курс: практическая грамматика для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей» [1. С. 85, 124, 158—163, 198—200, 220]. Эти переходные предложения являются своеобразными двигателями текста как речевого произведения, так как с их помощью автор продвигается по пространству речи-мысли, переходя от одного объекта к другому.

В научной речи переходные предложения характерны для текстов, темой которых является или физическое пространство или пространство класса, группы. Употребление переходных предложений здесь происходит особенно интенсивно, и это естественно, так как в научном тексте сообщается, как правило, не о единичном объекте, а о классе объектов [Там же. С. 123—124]. Объектом изложения может являться не предмет как таковой, а свойство предмета. Так, одним из признаков гипса является его цвет, а к важнейшим свойствам почвы относится ее плодородие. Вот, например, переходные предложения в тексте «Общий обзор звездного мира»:

Кроме созвездий, существуют звездные скопления. Это группы звезд, связанных силами тяготения. **Особое место среди звездных скоплений занимают рассеянные звездные скопления.** Они не имеют правильных очертаний. **Иной внешний вид имеют шаровые звездные скопления.** Они содержат сотни тысяч звезд. К центру количество звезд увеличивается настолько, что они сливаются в сплошное сияние. **Помимо звезд и звездных скоплений, среди небесных объектов наблюдаются так называемые туманности.** Это огромные межзвездные облака, состоящие из разряженных газов и пыли. **Одним из красивейших небесных объектов считаются планетарные туманности.** Эти туманности имеют вид правильно очерченных дисков, круглых или эллиптических.

Как мы видим, модели переходных предложений различны, но их объединяет общая текстовая функция: с их помощью осуществляется переход к новому объекту изложения. В приведенном выше тексте это «*звездные скопления*», «*рассеянные звездные скопления*», «*шаровые звездные скопления*», «*туманности*», «*планетарные туманности*».

Кроме того, переходные предложения используются в начале сообщения о подтеме текста. Например:

«Важнейшим современным строительным материалом является цемент» (Тема: «Строительные материалы», подтема: «Цемент»).

Представляется необходимым не только указать, перечислить типы предложений, но и научить иностранных учащихся понимать их текстовую функцию, сознательно воспроизводить их при построении текста, а для этого необходимо показать базовые (изосемические, по Г.А. Золотовой) корреляты подобных предложений, объяснить наращивание смыслов и, соответственно, продемонстрировать усложнение формы [3]. Рассмотрим названные подходы на примере переходного предложения, взятого из автореферата по математике: *Большие трудности вызывает изучение уравнения [x...]*. С помощью этого переходного предложения в параграфе «Актуальность проблемы» впервые упоминается объект авторского исследования — *уравнения [x...]*.

Рассмотрим семантико-грамматическую структуру данного предложения. Это «простое» по грамматической номенклатуре предложение является семантически сложным, и с его помощью сообщается о нескольких ситуациях, которые могут быть обозначены первичным способом с помощью базовых моделей предложений:

- 1) *исследователь/-и изучает/-ют уравнения [x...]*;
- 2) *исследователю/-ям очень трудно*.

Как видим, и значение, и форма предложений базовых моделей известны учащимся из программы предвузовского этапа обучения: лицо и его ментальная деятельность в первом предложении обозначаются существительным со значением лица в именительном падеже и глаголом в спрягаемой форме. Во втором предложении лицо и его психологическое состояние обозначаются существительным со значением лица в дательном падеже и предикативным наречием категории состояния. Теперь обозначим эти ситуации вторичным способом:

- 1) *изучение уравнений [x...]*;
- 2) *большие трудности*.

При обозначении ситуаций вторичным способом мы предварительно опустили синтаксемы со значением лица (исследователи изучают уравнения — изучают уравнения), так как в научной речи действие и состояние, как правило, относятся к неопределенному множеству лиц, которое специальной синтаксемой не выражено. Навык такого «опущения» формы со значением лица предполагается уже сформированным на этапе предвузовской подготовки. На всякий случай имеем наготове пример типа:

По телевизору ведущий сказал, что завтра будет дождь. — По телевизору сказали, что завтра будет дождь.

Следующим шагом нашего алгоритма является обозначение третьей ситуации, о которой сообщается в данном предложении. Это ситуация отношений между ситуацией 1 и ситуацией 2. Какие отношения существуют между этими ситуациями? Учащиеся могут дать различные ответы: условно-временные отношения или причинно-следственные отношения. В зависимости от выбранного типа отношений происходит их оформление. Например.

1. Когда/если изучают уравнения [х...], то бывает очень трудно. Когда/если изучают уравнения [х...], то испытывают большие трудности. При изучении уравнений [х...] бывает очень трудно/испытывают большие трудности (условно-временные отношения);
2. Изучение уравнений [х...] является причиной больших трудностей. Изучение уравнений [х...] вызывает большие трудности (причинно-следственные отношения).

Далее переходим к обсуждению речевого, т.е. текстового варианта нашего предложения. Нам нужно предложение, которое подходит для данного текста «Актуальность проблемы» и выполняет в тексте определенную коммуникативно-речевую функцию.

Чтобы уяснить коммуникативно-речевую функцию нашего предложения, зададим вопрос: О чем хочет сообщить автор с помощью этого предложения? Он хочет пожаловаться на трудности изучения уравнения [х...]? Нет, автор хочет сообщить, что среди трудных актуальных проблем, о которых он в тексте говорил выше, **существует еще одна особенно трудная проблема — это изучение уравнений [х...]**. От этой коммуникативной задачи зависит порядок компонентов нашего предложения, а именно: тот объект, о наличии, существовании которого мы хотим сообщить, обозначается в конце предложения.

Таким образом, в любом из составленных учащимися предложений (см. выше) при включении их в текст «Актуальность проблемы» меняется порядок слов: компонент «**изучают уравнения [х...]**» или «**изучение уравнений [х...]**» должен находиться в конце предложений. Тогда эти предложения выполняют свою текстовую функцию: указывают на существование нового объекта и осуществляют переход к характеристике этого нового объекта. Выбираем предложение **Большие трудности вызывает изучение уравнений [х...]** как наиболее компактное, высоко-информативное и стилистически целесообразное.

И несколько слов о лексике текста «Актуальность проблемы». С точки зрения лексико-семантических связей данный текст представляет собой функционально-семантическое поле, ядром которого являются такие лексические единицы как **актуальный, актуально, актуальность, интерес, внимание**, а другие составляющие этого поля располагаются на том или ином отдалении от центра, будучи связанными с ним или непосредственно или через значения других слов или словосочетаний.

Здесь надо заметить, что в научных работах в параграфе «Актуальность проблемы» далеко не всегда употребляется слово **актуальный** или же его производные, но, читая этот параграф, адресат всегда понимает, что проблема актуальна.

Такое понимание происходит потому, что смысл *актуальность* реализуется через целое лексико-семантическое поле, которое оказывается достаточным даже при отсутствии своего ядра. В частности, составляющими лексико-семантического поля *актуальность* являются слова *интерес* и *внимание*, которые вступают в такие, например, сочетания, как *вызывать интерес*, *большой/значительный интерес*, *привлекает внимание*, *особое внимание*, *заслуживает особого внимания* и др.

Вернемся к проанализированному нами предложению из автореферата.

Большие трудности вызывает изучение уравнений [х...] и предложим учащимся составить аналогичные предложения, но только указать не на трудности, а на *интерес* к проблеме или *внимание* к ней. Эту работу предлагается выполнять с опорой на соответствующие сочетания со словами *интерес* и *внимание*. Наша цель — получить от учащихся переходные предложения для текста «Актуальность проблемы» типа:

- 1) *Значительный/большой/особый интерес вызывает изучение уравнений [х...]*;
- 2) *Особое внимание привлекает изучение уравнений [х...]*;
Особого внимания заслуживает изучение уравнений [х...].

С помощью переходного предложения может быть только назван объект исследования без какой бы то ни было дополнительной характеристики. Например:

Объектом исследования данной работы является изучение уравнений [х...].

Конкретный объект исследования может быть отнесен к таким группам, как: *важные/важнейшие вопросы, основные предметы, основные задачи, перспективные направления, ключевые моменты, актуальные проблемы, важные аспекты*. Например:

Одним из важных вопросов теории [...] является решение уравнений [х...]. Среди ключевых моментов теории [...] особое место занимает решение уравнений [х...].

Мы уже упоминали, что наш пример взят из текста «Актуальность проблемы». Это параграф, с которого традиционно начинается автореферат диссертации.

Надо подчеркнуть, что в текстах типа «Актуальность проблемы» (автореферат диссертации), основной лексико-семантической доминантой является авторская оценка. Поэтому в переходных предложениях таких текстов наряду с сообщением о существовании данного объекта исследования может быть дана непосредственная характеристика этого объекта со стороны его актуальности, важности, изученности, изучаемости, интереса, проявляемого к нему со стороны научного общества.

Здесь обращаем внимание на порядок компонентов: характеризуемый объект обозначается в конце предложения. Необходимо, кроме того, проследить вместе с учащимися возможность употребления связочных глаголов с той или иной присвязочной группой. Глагол *является каким-либо* употребляется со всеми группами присвязочных слов, т. к. этот глагол выполняет только функцию связки, как и глагол *быть каким-либо*. Фазисный глагол *остается каким-либо* означает, что пред-

мет и раньше имел данную характеристику и теперь является таким же. Фазисный глагол *становится* каким-либо указывает на приобретение предметом качества в настоящее время. С помощью авторизирующего глагола *представляется* автор «присваивает» информацию самому себе, подчеркивает, что источником информации является он, автор.

Переходные предложения могут быть осложнены фазисными, модальными значениями, вторичными обозначениями компонентов. Рассмотрим пример:

В настоящее время возникает необходимость изучения уравнений [х...].

Вот алгоритм перехода к данному предложению от базовой модели.

1. *В настоящее время исследователи изучают уравнения [х...] — базовая модель.*

2. *В настоящее время изучают уравнения [х...] — модификация по линии субъекта.*

3. *В настоящее время необходимо изучать уравнения [х...] — модальная модификация.*

4. *В настоящее время становится необходимо/-ым изучать уравнения [х...] — фазисная модификация.*

5. *В настоящее время возникает необходимость изучения уравнений [х...] — вторичное обозначение базовой модели.*

Следует сказать, что мы в своей работе опираемся, главным образом, на понятие изосемических (основных, базовых) моделей, разработанных Г.А. Золотовой [3] в соответствии с требованием коммуникативности, которых в научной речи существует вполне обозримое и исчислимое количество. В частности, в наших пособиях по обучению иностранных учащихся русской научной речи пособия выделены четыре основных модели предложений научной речи, которые представлены в виде готовых к употреблению четырех речевых образцов: *Вода — это жидкость, Вода испаряется, Вода прозрачная/прозрачна, В этом районе есть вода / В этом районе нет воды.*

К тому же мы оперируем и такими категориями, как регулярные, повторяющиеся и также исчисляемые модификации и варианты моделей: временные, фазисные, модальные, отрицательные. Например:

Вода была прозрачная, Вода отличалась прозрачностью, Вода становится прозрачной, Вода оказалась прозрачной, Вода должна быть прозрачной, Вода не прозрачна, Для воды характерна прозрачность.

Одним из видов модификации модели является ее авторизация, когда в предложение вводится указание на автора информации. Ср. *Проблема актуальна* и *Проблема считается актуальной*. Во втором предложении сообщается, что есть люди, которые полагают, что проблема актуальна. Таким образом, с помощью данной авторизованной модели говорящий указывает на источник информации и тем самым как бы снимает с себя ответственность за информацию, отстраняется от нее. Выше упоминалось, что с помощью другого авторизирующего глагола «представляется» говорящий присваивает информацию себе: *Проблема представляется актуальной*.

Еще одно важное для нашего анализа понятие — вторичное обозначение ситуации. Например, *вода как жидкость, испарение воды, прозрачность воды, наличие воды в этом районе, отсутствие воды в этом районе; изучение проблемы, актуальность темы, решение задачи*. Если для предвузовского этапа обучения иностранных учащихся важно употребление таких единиц в качестве пункта плана, то на основных факультетах мы рассматриваем использование этих единиц в качестве компонентов предложений. Вспомним проанализированное нами выше предложение из автореферата: *Большие трудности вызывает изучение уравнений [x...]*, где в одном так называемом «простом» предложении с помощью вторичных обозначений «упаковано» сообщение о трех ситуациях.

Кроме того, вторичные обозначения ситуаций являются основой реферативной формы предложения [2]. В процессе учебного реферирования научного текста реферативная форма является ответом на вопрос: О чем говорится в данном предложении? Например, для предложения *Проблема актуальна* реферативная форма: *Говорится об актуальности проблемы*.

Необходимо подчеркнуть, что мы отнюдь не настаиваем на усвоении учащимися всех употребленных здесь грамматических терминов. Но интерпретация «механизмов» языка, связей и отношений, существующих в нем, должна быть как можно более адекватной языковой системе. На основном этапе обучения эти связи должны осмысливаться учащимися и воспроизводиться в речи.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхина Т.М., Василишина Т.И., Леонова Э.Н., Пугачёв И.А.* Русский язык. Основной курс: практическая грамматика для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. — СПб.: Златоуст, 2011.
- [2] *Балыхина Т.М., Василишина Т.И., Леонова Э.Н., Пугачёв И.А.* Русский язык для студентов-иностранцев старших курсов и аспирантов. Научная речь. Учебное пособие по обучению реферированию. — Изд. 2-е, переработанное и доп. — М.: РУДН, 2008.
- [3] *Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. — М.: Наука, 1998.

TEACHING SEMANTICAL-GRAMMATICAL STRUCTURE OF THE SCIENTIFIC TEXT TO FOREIGN STUDENTS

T.I. Vasilichina, I.A. Pugachev

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

In article types of transitive offers and their function and value in the scientific text are considered. Their updatings and variants are analyzed semantical-grammatical structure base models of transitive offers.

Key words: the transitive offer, base model, a secondary designation of a situation, an is functional-semantic field.

ШКОЛА МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВОЗРАСТА В ЗАЩИТЕЛЬНЫХ ТЕКСТАХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.

Е.С. Козловская

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

Статья посвящена лингвистическому анализу защитительных текстов адвокатов второй половины XIX в., отдельно рассматривается интерпретация возрастной категории подзащитных.

Ключевые слова: анализ речи адвокатов, устная официальная речь, интерпретация.

Задача адвоката — доказать невиновность подзащитного или уменьшить его вину. Адвокат обязан защищать своего доверителя *всеми не запрещенными законом средствами*.

Адвокат оперирует фактами. Однако обращение к фактам, непосредственно относящимся к рассматриваемому делу, не всегда помогает ему выполнить поставленную задачу. Поэтому защитник нередко прибегает к фактам достоверным, но не имеющим прямого отношения к рассматриваемому делу, а значит, не обладающим выраженной юридической силой.

В защитительной речи по делу Веры Засулич, которая в 1878 г. стреляла в петербургского градоначальника Ф.Ф. Трепова, адвокат П.А. Александров обращается к событиям, произошедшим за 10 лет до покушения. *«Возможно ли, чтобы после того как дело было прекращено судебной властью, не нашедшей никакого основания в чем бы то ни было обвинять Засулич, она, едва двадцатилетняя девица, живущая у матери, могла быть выслана, и выслана только что освобожденная, после двухлетнего тюремного заключения?»* [1. С. 245].

Тогда Засулич обвинили в том, что она поддерживала отношения с революционным кружком «Народная расправа». Руководителем кружка был С.Г. Нечаев, совершивший одно из самых громких политических преступлений XIX в. — убийство студента И. Иванова, которое получило широкий общественный резонанс: *«Чудовищное и отвратительное московское убийство Иванова, безо вся-*

кого сомнения, представлено было убийцей Нечаевым своим жертвам “нечаевцам” как дело политическое и полезное для будущего “общего и великого дела”. Иначе понять нельзя, как несколько юношей (кто бы они ни были) могли согласиться на такое мрачное преступление... В возможности считать себя, и даже иногда почти в самом деле быть, немерзавцем, делая явную и бесспорную мерзость,— вот в чем наша современная беда!» [2. С. 132].

По этому обвинению Засулич провела в тюрьме два года. Но доказательств так и не нашли, и Засулич отпустили. А через несколько месяцев арестовали снова и отправили в ссылку: «...*после того как дело было прекращено судебной властью, не нашедшей никакого основания в чем бы то ни было обвинять Засулич... она ... выслана только что освобожденная, после двухлетнего тюремного заключения*».

Таким образом, факты, имеющие прямое отношение к делу десятилетней давности, сводятся к следующему:

- было «*двухлетнее тюремное заключение*»,
- дело «*было прекращено*»,
- не нашли «*никакого основания... обвинять*»,
- отправили в ссылку «*только что освобожденную*».

К этим фактам (имеющим прямое отношение к делу десятилетней давности) адвокат добавляет факты, не обладающие выраженной юридической силой:

- возраст подзащитной («*она, едва двадцатилетняя девица*») и
- то обстоятельство, что она живет у мамы («*живущая у матери*»).

Возможность использовать факты, не обладающие выраженной юридической силой, позволяет адвокату воздействовать на присяжных заседателей не только рационально, но и эмоционально. Так в **моделируемой адвокатом действительности равнозначимыми становятся факты безусловно значимые юридически, и факты, не обладающие выраженной юридической силой.**

Более того, адвокат заботится о том, чтобы эти, не обладающие выраженной юридической силой, факты стали особо заметными для присяжных. Он использует наречие «едва» («*двадцатилетняя девица*» / «*едва двадцатилетняя девица*»), позволяющее не просто сообщить о возрасте Засулич, но оценить этот возраст: двадцать лет — ‘*возраст очень юный*’.

Кроме того, факты, не обладающие выраженной юридической силой, помещаются после личного местоимения: «*она, едва двадцатилетняя девица, живущая у матери*». Такое построение фразы обеспечивает интонационное выделение этих фактов: «*она, едва двадцатилетняя девица, живущая у матери*».

Такое интонационное выделение позволяет сделать перечисленные обстоятельства заметными для присяжных заседателей даже на фоне средств, направленных на усиление юридически значимых фактов: тройного отрицания, повтора и уточнения: «*не найдено никакого основания в чем бы то ни было обвинять Засулич*», «*дело было прекращено*», «*выслана, и выслана только что освобожденная*», «*выслана только что освобожденная, после двухлетнего тюремного заключения*».

Отдельно воздействует на слушателей и общая структура высказывания — риторический вопрос, представляющий собой утверждение, выраженное в эмоциональной форме.

Отметим, что факты, не обладающие выраженной юридической силой, в деле защиты могут становиться не только равнозначимыми фактам, значимым юридически, но и приобретать даже большее значение.

Так происходит в «деле Мироновича», владельца ссудной кассы, которого обвинили в изнасиловании и убийстве Сары Беккер — тринадцатилетней девочки, работавшей у него.

Защитил Мироновича адвокат А.И. Урусов: *«Укажем на факты... в этом факте влечения к субъектам очень молодым, незрелым сказывается особенность не одного только Мироновича, в ней нет ничего невероятного. Не забывайте, что Сара Беккер была подросток, в ней... уже складывалась девушка, да половая зрелость у евреек, как известно, наступает раньше, чем у других»* [1. С. 162].

Защитник в этом процессе также интерпретирует возраст (тринадцать лет), но возраст обвиняемого, которого он защищает, а жертвы:

девочка тринадцати лет: *«субъект очень молодой»,
«субъект... незрелый»,
«подросток»,
«уже складывалась девушка»,
«девушка» с наступившей «половой зрелостью».*

Итогом этой интерпретации становится следующее утверждение: **девочка тринадцати лет** — это *‘девушка с наступившей половой зрелостью’*.

В интерпретации возраста неожиданно значимой в речи адвоката становится и национальность убитого ребенка: *«половая зрелость у евреек, как известно, наступает раньше, чем у других»*. Адвокат не случайно обращает внимание на национальность убитой девочки, ведь в российском обществе того времени, частью которого были присяжные заседатели, существовала неприязнь к еврейской нации, которую «...испытывают обыкновенно люди довольно низкого культурного уровня, которые легко заражаются самыми нелепыми и низкопробными мифами и легендами» [3. С. 339].

Такой подход к моделированию действительности (в данном случае действительности возраста) позволяет защитнику представить «влечение» Мироновича к Сарре Беккер, которое привело к изнасилованию, *«фактом»*, в котором *«нет ничего невероятного»*: *«Сарра постоянным своим присутствием раздражала старческую похотливость Мироновича»* [1. С. 161].

Второй адвокат Мироновича, С.А. Андреевский, выступал с защитительной речью после получения результатов судебно-медицинской экспертизы, которая установила, что изнасилования не было. Андреевский говорит о Сарре, используя совсем иные характеристики возраста: *«...Миронович, как коршун, издавна чертил круги вокруг этого цыпленка — Сарры»*, *«нашли девочку в описанной нами позе»*, *«Сара Беккер невинна»*, *«но тот, кто... за спиной девочки, следил за ней»* (о Семеновой, второй подозреваемой в убийстве Сары Беккер, которая появилась уже после проведения медицинской экспертизы), *«женщина видна в этом обилии ударов по черепу 13-летней девочки»* [1. С. 187—208].

Здесь возраст Сарры Беккер понимается как детский. Девочка тринадцати лет — **‘ребенок’**.

Теперь видно, что возраст в интерпретациях адвокатов оказывается величиной относительной, в зависимости от того, идет ли речь об обвиняемом, которого адвокат защищает, или о жертве преступления.

Так, Вера Засулич, которая стреляла в генерала Трепова, в выступлении адвоката оказывается «**чуть не ребенком**» [1. С. 187—255]. Адвокат подчеркивает молодость и незащищенность Засулич, хотя речь идет о событиях десятилетней давности, однако он ни разу не упоминает ее возраст на момент покушения — *двадцать восемь лет*.

Тринадцатилетняя Сарра Беккер, по подозрению в изнасиловании и убийстве которой обвиняется Миронович, наоборот, становится «*девушкой с наступившей половой зрелостью*». Такая интерпретация возраста позволяет адвокату представить «*влечение*» Мироновича к Сарре обыденностью. Но как только факт изнасилования опровергается экспертизой, Сарра становится «*девочкой*» тринадцати лет.

Таким образом, в той действительности, которая моделируется в адвокатской речи, факты, безусловно значимые юридически, и факты, не обладающие выраженной юридической силой, могут становиться равнозначимыми. И более того, факты, не обладающие выраженной юридической силой, могут приобрести даже большую значимость, чем факты безусловно значимые юридически.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Судебные речи известных русских юристов: сборник. — М.: Издательство Юрайт, 2011.
- [2] *Достоевский Ф.М.* Полное собрание сочинений в тридцати томах: публицистика и письма. Том двадцать первый: Дневник писателя за 1873. Статьи и заметки 1873—1878. — Ленинград: Наука, 1980. — С. 132.
- [3] *Бердяев Н.А.* Христианство и антисемитизм // Тайна Израиля. — СПб.: София, 1993. — С. 325—343.

FEATURES OF AGE INTERPRETATION IN THE DEFENSIVE TEXT OF THE SECOND HALF OF XIX CENTURY

E.S. Kozlovskaya

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

Article focuses on the linguistic analysis of lawyers defensive texts of the second half of XIX century, separately is considered age interpretation of defendants.

Key words: analysis of speech advocates, the official spoken language, interpretation.

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КАК СПОСОБ СИСТЕМНОГО ОПИСАНИЯ ЛЕКСИКИ

М.А. Бочарова

Кафедра русского языка и методики его преподавания
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются понятие «семантическое поле», его структура и основные семантические признаки. Семантические поля, раскрывая разнообразные связи языковых единиц, являются наиболее полным и адекватным отражением лексико-семантической системы языка с ее сложной иерархической структурой.

Ключевые слова: семантическое поле, лексико-семантический вариант, микрополе, понятийная система, ядро, периферия.

Лингвисты давно осознали, что для понимания окружающей действительности необходимо изучать явления во взаимосвязи, как систему. В трудах известного ученого Ф. де Соссюра было впервые выдвинуто предположение о том, что «язык есть система, подчиняющаяся своему собственному порядку» [6. С. 61].

Системность на лексическом уровне проявляется, прежде всего, в существовании определенных лексических множеств как неких целостных образований, объективно выделенных из остального массива лексического состава языка, и смысловых связей между членами этих множеств, которые составляют классы, группы, ряды, поля слов и образуют лексическую систему языка. В этом единстве нет резких границ, «оно все состоит из явлений, склонных к взаимопереходам, взаимопроникновению» [4. С. 10].

Для изучения семантики слова существует три подхода: ономаσιологический (Ф. Дорнзайф, В.Г. Гак, Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова), семасиологический (Э. Бенвенист, Д.Н. Шмелев, А.М. Кузнецов, М.В. Никитин) и семиологический (А. Греймас, Р.Г. Пиотровский, Ю.С. Степанов), они дополнились четвертым — когнитивно-прагматическим. Появление последнего связано с тем, что стало невозможно получить новые лингвистические знания, работая с такими традиционными объектами, как, например, классы слов.

В результате осознания данного факта произошел прорыв в две совершенно новые области, с одной стороны, в лингвистику текста, а с другой, в лингвистику лексикографического портретирования. Именно последним отмечен вектор семантических исследований последней четверти XX в., одним из основных положений которого является понимание языка как системы систем.

Предметом исследования в данной статье является лексическое множество — семантическое поле. В «Большом Энциклопедическом словаре. Языкознание» дается следующее определение поля: «поле — совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, объединенных общностью содержания и отра-

жающих понятийное, предметное и функциональное сходство обозначаемых явлений» [1. С. 380].

Деятельность человеческого сознания по отражению действительности обладает относительной независимостью, вносит в членение мира языком элементы языковой фантазии. Наше знание о мире непрерывно развивается, и вместе с ним совершенствуется лексический организм языка. Новые слова не механически добавляются к уже существующим, а помещаются в ранее сложившуюся в нашем сознании систему. Некоторая группа слов, связанная семантически, есть отображение тех связей, которые существуют в действительности между реалиями.

Таким образом, семантическое поле представляет собой способ отражения объективной реальности, сложной системы взаимосвязей ее объектов. Система семантического поля есть способ организации модели реальной среды.

Единицы лексико-семантического поля объединены таким образом, что представляют собой иерархическую структуру, организованную во взаимосвязанные семантические пространства, семантические сети, соотносимые с определенными концептуальными сферами. Изучение лексической системы языка в настоящее время сводится к синтезу уже структурированных и описанных лексико-семантических полей, заполнению своеобразных пустот, образовавшихся между рассмотренными парадигмами, объединению последних в межуровневые семантические поля.

Единицы семантического поля характеризуются понятийной соотнесенностью. Обычно единицей семантического поля выступает лексико-семантический вариант или все слово, если оно однозначно. Границы семантического поля весьма условны. Примером элементарного семантического поля может служить лексико-семантическая группа (ЛСГ). Например, ЛСГ «обман» в семантическом поле «нечестное поведение».

В основании лексико-семантической группы любого уровня лежит семантический признак, общий для всех слов, входящих в ЛСГ. Например, у слов «смотреть», «слушать», «нюхать», «ощупывать» общим признаком будет признак активного восприятия. Внутри ЛСГ слова могут находиться в различных отношениях — род—вид; соподчинения; целое—часть; синонимия—антонимия и др. Это означает, что ЛСГ — это относительно замкнутый ряд лексических единиц, «т.е. единицы одной части речи, имеющие общую классификационную сему (архисему, классему)» [5. С. 151], более конкретного содержания и классификационно более низкого порядка, чем архисема поля.

Между лексико-семантическими группами и семантическими полями наблюдаются отношения включения. ЛСГ входят в семантические поля. Их можно представить как микрополе, тогда семантическое поле будет представлять собой объединение микрополей. Так, например, в состав семантического поля «нечестное поведение» входит 8 микрополей («обман», «клевета», «лесть», «лицемерие», «коварство», «измена», «ложь», «мошенничество»), каждое из которых делится на классы и подклассы.

Для определения семантического поля можно указать ряд опознавательных признаков: 1) обширность, смысловая аттракция; 2) целостность; 3) упорядоченность; 4) взаимоопределяемость элементов, когда каждый элемент поля прилегает к соседнему; 5) полнота; 6) произвольность и размытость границ; 7) непрерывность. Для семантического поля также характерен принцип выделения центра и периферии [2. С. 135].

В семантическом поле представлено как минимум 3 измерения: синтагматическое, парадигматическое и ассоциативно-деривационное. Синтагматические связи определяют связь слов в пределах одного и того же речевого отрезка. Парадигматические отношения определяют группировку слов безотносительно к их актуализации. То есть в основе лежит соответствие этой определенной группы или слова, как такового, определенному понятию. Единицы семантического поля обладают общими синтагматическими и парадигматическими свойствами, соотношенными друг с другом.

Представления и понятия, которые содержатся в памяти человека, связаны между собой. Эта связь основана на прошлом опыте человека и с большей или меньшей степенью воспроизводит объективно существующую зависимость между явлениями реального мира. При определенных условиях оживление одного представления или понятия сопровождается оживлением других, соотносящихся с ним. Это явление получило название ассоциации.

Поскольку ассоциации отражают некоторые существенные связи между объектами и явлениями действительности, а следовательно, и между понятиями, то можно сделать вывод об их важной роли в строении лексической системы языка.

Н.В. Крушевский указывал, что «всякое слово связано с другими словами узлами ассоциации по сходству; это сходство будет не только внешнее, т.е. звуковое или структурное, морфологическое, но и внутреннее, семасиологическое... Если, вследствие закона ассоциаций по сходству слова должны укладываться в нашем уме в системы или гнезда, то благодаря законам ассоциации по смежности, те же слова должны строиться в ряды. Итак, каждое слово связано двоякого рода узлами: бесчисленными связями сходства со своими родичами по звукам, структуре или значению и столь же бесчисленными связями смежности с разными своими спутниками во всевозможных фазах: оно всегда член известных гнезд или систем слов и в то же время член известных рядов слов...» [3. С. 65—66].

В семантическом поле потенциально возможны все семантические отношения: синонимия, антонимия, конверсия, отношения включения, ассоциативные отношения полисемии. Для изучения семантических изменений в структуре поля следует учитывать эволюцию знака и означаемого. При этом в каждом отдельном случае необходимо исследовать эмоциональные реакции индивидуума, действия культурных, социальных и политических факторов.

Что касается принципа центра и периферии семантического поля, то единицы поля группируются вокруг лексем, наиболее полно выражающей его общее

значение. Причем, несмотря на полноту выражения, это значение является семантически наиболее бедным и простым. Это объясняется требованием к главному значению слова — в наименьшей степени зависеть от контекста, т.е. находиться в позиции минимальной обусловленности от окружения.

Такая единица, несущая общее значение поля, и ее ближайшее окружение образуют ядро семантического поля. Расположение слов в семантическом поле зависит от степени смысловой близости слов к общему значению, которое наиболее ясно представлено в ядре и центре семантического поля и постепенно ослабевает при удалении к периферии. Языковые единицы, расположенные на периферии, обладают более сложным, насыщенным содержанием и наиболее тесно взаимодействуют с членами смежных полей.

Слова, находящиеся преимущественно на периферии, распределены по различным тематическим группам, образуя как бы микрополя внутри большого и структурируясь по тем же принципам. Так, например, ядро микрополя «лесть» составляют такие слова, как «лестить», «лестивый», «подольститься», «лестивость», «лесть», «лестец». На периферии находятся слова в переносном значении: медовый, медоточивый, замазлить, подмазаться, подлизаться и т.д.

Число полей вряд ли постоянно в языке, и все они едва ли однозначно выделены, хотя это и не означает отрицания возможности познания истинной структуры семантического поля языка.

Итак, иерархическая структура лексики является отражением формы организации реального мира. Разнообразные объективные связи, существующие в мире между вещами, предметами и явлениями, проецируются на лексическую систему, расчленяя ее на взаимосвязанные лексические блоки (семантические поля). Семантические связи между словами, входящими в такие лексические блоки, являются отражением объективно обусловленных связей между предметами действительности, номинированными этими словами, воплотившимися в языке как выраженные, закрепленные и социально значимые.

Метод поля наилучшим образом отвечает пониманию языка как «продукта» сферы сознания этноса, дает возможность вскрыть сходство и различия в систематизации лексики разных языков и увидеть специфику «картины мира» в каждом из них.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] БЭСЯ — Большой энциклопедический словарь. Языкознание. — М., 1998.
- [2] *Денисов П.Н.* Лексика русского языка и принципы ее описания. — М.: Русский язык, 1993.
- [3] *Крушевский Н.В.* Очерк науки о языке. — Казань, 1883.
- [4] *Кузнецова С.В., Михайлова О.А.* Предикатные компоненты семантики глагола // Семантика слова и синтаксические конструкции. — Воронеж: ВГУ, 1987.
- [5] *Новиков Л.А.* Семантика русского языка. — М.: Высшая школа, 1982.
- [6] *Соссюр Ф. де.* Труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1977.

SEMANTIC FIELD AS A METHOD OF THE SYSTEM DESCRIPTION OF VOCABULARY

M.A. Bocharova

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

The article describes the notion «semantic field», its structure and the general semantic features. On revealing different connections between linguistic units the semantic fields adequately and completely reproduce the lexical system of the language with its complicated hierarchical structure.

Key words: semantic field, lexical and semantic variant, microfield, conceptual system, nucleus, periphery.

ДИСКУРСИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ТЕКСТА: ТРОЛЛИНГ КАК ЭЛЕМЕНТ НЕКООПЕРАТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

А.А. Немыка, А.А. Ушаков

Кафедра русского языка как иностранного
Филологический факультет
Кубанский государственный университет
ул. Ставропольская, 149, Краснодар, Россия, 350040

Статья связана с определением и функционированием троллинга в различных типах текста современной интернет-коммуникации. Также рассматриваются графические формы троллинга и типы троллей.

Ключевые слова: дискурс, интернет-коммуникация, троллинг, речевые стратегии.

Широкий спектр жанровых форм, представленных в рамках современного виртуального дискурса, обуславливает наличие различных стратегий и тактик коммуникативного поведения, применяемых участниками интернет-общения [4. С. 110]. Используя понятие речевой стратегии, мы опираемся на определение Е.В. Клюева, рассматривающего коммуникативную стратегию как «совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [2. С. 18].

По отношению участников диалога к принципу организации речевого общения речевые стратегии можно разделить на кооперативные и некооперативные. К кооперативным стратегиям относятся разные типы информативных и интерпретативных диалогов (например, сообщение информации, выяснение истинного положения вещей и др.). К некооперативным стратегиям относятся диалоги, в основе которых лежит нарушение правил речевого общения: доброжелательного сотрудничества, искренности (например, конфликты, ссоры, угрозы, проявление агрессии) [3].

Одним из характерных элементов некооперативной речевой стратегии, нарушающих благоприятный микроклимат диалогового (полилогового) пространства и активно применяемых в рамках современной интернет-коммуникации, является т.н. «*троллинг*» (от англ. trolling — ловля рыбы на блесну) — способ сетевого поведения, в основе которого лежит создание провокационных, издевательских, оскорбительных сообщений с целью нагнетания конфликтной атмосферы.

Важно отметить, что «каждая речевая стратегия характеризуется набором речевых тактик. Речевая тактика — это конкретный речевой ход (шаг, поворот, этап) в процессе осуществления речевой стратегии, речевое действие (речевой акт или совокупность нескольких речевых актов), соответствующее тому или иному этапу в реализации речевой стратегии и направленное на решение част-

ной коммуникативной задачи этого этапа. Реализация совокупной последовательности речевых тактик призвана обеспечить достижение коммуникативной цели речевого общения (конкретной интеракции)» [5. С. 6].

Представленная конфронтационная направленность сообщений различного рода в рамках троллинг-атак (посты в блогах, комментарии к статье, новости) определяется набором речевых тактик, реализующих систему троллинга: издевка, угроза, оскорбление, провокация, колкость и др.

К изучению явления троллинга впервые обратилась исследователь Джудит Донат, описавшая примеры из конференций в сети Usenet.

На современном этапе развития интернет-коммуникации перспективными платформами для анализа и основными жанровыми формами реализации троллинга являются блоги, социальные сети, форумы, новостные сайты.

Напрямую связанный с фактором анонимности, вседозволенности, троллинг с успехом применяется именно в виртуальном дискурсе. В результате успешной троллинг-атаки, меняющей тональность дискуссии, превращающей ее в место спора, часто с использованием обценной лексики, волной агрессии оказываются охвачены многие участники интернет-общения в данном сегменте коммуникативного пространства, что приводит к потере изначальной кооперативной стратегии диалога и, как следствие, основной темы общения.

Пользователи, применяющие троллинг, т.н. «тролли», способны нанести существенный вред коммуникации, разрушив чувство взаимного доверия в обществе. Р.А. Внебрачных выделяет несколько основных типов троллей: тролль-провокатор, тролль-комментатор, тролль герой-любовник, тролль-советчик [1. С. 50].

Троль-провокатор активно вступает в дискуссию, провоцирует участников общения на проявление агрессии, унижая, оскорбляя оппонентов, грубо отвергая их точку зрения. Автор-троль в результате пытается получить удовлетворение от создавшейся в процессе тематического обсуждения негативной атмосферы.

Троль-комментатор публикует объемные комментарии по обсуждаемой проблеме с целью привлечения внимания. Данные типы троллей пытаются подавить других участников коммуникации своей псевдоэрудицией и авторитетным мнением. Доминирование тролля приводит, в таком случае, к снижению популярности интернет-ресурса, утрате участников, распаду ветки, конференции или сообщества.

Троль герой-любовник фокусируется на получении острых ощущений от последовательного заигрывания и онлайн-интриг с женщинами интернет-группы, что приводит к внутрисообщественному конкурированию и выбору агрессивных форм взаимодействия.

Троль-советчик под видом совета или помощи другому участнику коммуникации публикует комментарий или пост, содержащий намеренно неточные, необъективные данные по тому или иному вопросу, а часто — бессмысленную информацию, что является частной формой провокации. За счет данной манипу-

лятивной тактики разрушается коммуникативная целостность дискуссии, возникает напряженность, приводящая к конфликтной ситуации.

Явление троллинга в большинстве случаев можно рассматривать как агрессивную форму социального коммуникативного взаимодействия в рамках виртуального дискурса. Однако некоторые лексические единицы, участвующие в построении троллинг-атаки, обретают большую популярность, приобретая статус *интернет-мема* — информации или фразы, часто бессмысленной, спонтанно приобретшей популярность в интернет-пространстве посредством распространения в Интернете всеми возможными способами (по электронной почте, в социальных сетях, на форумах, в блогах и др.). В таком случае набор лексических единиц, используемых для троллинга, теряет явно выраженную негативную нагрузку. При этом определение первоисточника становится непростой задачей.

Так, например, в российском сегменте Интернета большую популярность получила фраза «*Давай, до свидания*», ставшая мемом после публикации ролика «Ты кто такой? Давай, до свидания!», а также скандала в сети микроблогов «Твиттер» с участием Филиппа Киркорова и рэпера Тимати.

К категории мемов можно отнести не только лексические единицы, но также любые аудиальные или визуальные сегменты Интернета. Так, одним из наиболее популярных изображений, получивших статус мема, стало изображение лица, выражающего злорадство и лицемерие и символизирующее эмоции успешного тролля.

Созданное пользователем Whyne сайта www.deviantart.com, данное изображение положило начало распространенному в рамках современной интернет-коммуникации серии комиксов, объединенных ключевым понятием «Тролфейс» (от англ. troll — тролль; face — лицо).

Развитие интернет-коммуникации на современном этапе обуславливает появление новых аспектов в лингвориторической парадигме, связанных со спецификой функционирования языковых единиц в рамках виртуального дискурса. Перспективы изучения данной сферы напрямую связаны с вопросами расширения жанровой специфики интернет-коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Внебрачных Р.А.* Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах // Вестник Удмуртского университета. — Вып. 1. — 2012. — С. 48—51.
- [2] *Клюев Е.В.* Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия. — М., 2002.
- [3] *Культура русской речи: Учебник для вузов / Отв. ред. Л.К. Граудина.* — М., 2004.
- [4] *Немька А.А., Ушаков А.А.* Жанровые особенности блогов в рамках современного виртуального дискурса // Материалы международной научной конференции молодых ученых, аспирантов и студентов «Перспектива-2008». Т. IV. — Нальчик, 2008. — С. 110—112.
- [5] *Сковородников А.П.* О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии // Риторика—Лингвистика. — Вып. 5: Сб. статей. — Смоленск: СГПУ, 2004. — С. 5—11.

**DISCURSIVE SPACE OF THE TEXT:
TROLLING AS A PART OF NONCOOPERATIVE
SPEECH STRATEGIES IN A MODERN
INTERNET COMMUNICATION**

A.A. Nemyka, A.A. Ushakov

Department of Russian language as a foreign
Filology faculty
Kuban State University
Stavropolskaya str., 149, Krasnodar, Russia, 350040

The article deals with the definition of trolling in contemporary internet-communication and explores various aspects of its functioning. The research also describes graphical forms of trolling and types of trolls.

Key words: discourse, Internet-communication, trolling, speech strategies.

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ АНАЛИЗА СТАТИЧЕСКОГО И ДИНАМИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ НА ЯЗЫКЕ ОРИГИНАЛА И НА ЯЗЫКЕ ПЕРЕВОДА, ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ И АДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕВОДА

М.В. Алимова

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

В статье рассматриваются характеристики перевода в процессе межъязыковой коммуникации на материале русского, испанского и английского языков, особенности терминов «адекватность» и «эквивалентность» в теории и практике перевода.

Ключевые слова: перевод художественного текста, адекватность, эквивалентность, статика и динамика перевода.

«Каждый язык сам по себе есть некоторое коллективное искусство выражения. В нем таится совокупность специальных эстетических факторов — фонетических, ритмических, символических, морфологических, которые не полностью совпадают с тем, что наличествует в другом языке».

Э. Сепир

Содержание языка неразрывно связано с культурой, а именно: в своей лексике язык стремится отразить и сохранить культуру, которую он обслуживает, в отношении литературы язык — это средство, формально ограниченное рамками национального языка и национальной культуры. В этом отношении понятен тезис о непереводемости литературы вследствие невозможности адекватного переноса в другой план или ряд выражения.

Тем не менее, литературные произведения переводятся, иногда даже самими авторами. Известен феномен В. Набокова, который одинаково талантливо писал и на русском, и на английском языках, однако известно также его замечание о том, что при написании автобиографического романа «Другие берега» на русском языке ему пришлось заново переписать роман для читателей на английском языке и назвать его «The close Conclusions», а во второй редакции — «Silence, Memory!».

Итак, литература как искусство многопланово и полифонично, а межъязыковой перевод художественного произведения является искусством, поскольку сталкивается с необходимостью передать не только тему, но и выразительность языка, и потому его цель: «осуществить перевод одного лингвистического знака в другой» [2] и сделать это наиболее адекватно, по мнению многих авторов,

возможно только на уровне сообщения, поскольку лишь оно является достаточным объемом для передачи культурных и языковых реалий той или иной картины мира: «Факты по-разному выглядят в глазах носителей разных языков, которые дают им различное языковое выражение» [3].

Безусловно, переводческая деятельность как деятельность языковая находится под патронажем лингвистической науки: «Любые сравнения двух языков предполагают рассмотрение их взаимной переводимости» [2], а потому практика межъязыковой коммуникации и перевода не может обходиться без двуязычных словарей и сравнительных грамматик, без учета отмеченных в них сходств и различий.

На фоне общей масштабной цели вырисовывается прикладная цель и стимулирующие ее адекватность и эквивалентность перевода. Поскольку речь идет о переводе в собственном смысле слова, то есть интерпретации языковых знаков на одном языке с помощью средств и знаков другого языка, то рассматриваются корреляции средств выражения обоих языков на лексическом и грамматическом уровнях. Естественно, что все эти корреляции, способы эквивалентной передачи содержания и сообщения восходят к языковой картине мира. Поэтому мы предлагаем выделить три уровня анализа микротекстов статического и динамического описания в аспекте перевода:

- лексико-семантический;
- грамматический;
- когнитивный, то есть уровень языковой картины мира.

Обсуждая перевод как межъязыковую коммуникативную деятельность, теории и практики перевода характеризуют его как социально значимый опосредованный текстом коммуникативный процесс (А.Д. Швейцер, Г. Йегер, Л.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев и другие). Этот процесс активизируется в пределах между текстом-оригиналом, или исходным, первичным текстом, и текстом-переводом, или вторичным текстом. Сущность подобного языкотворчества для краткости назовем перекодированием, по Р.О. Якобсону, а с точки зрения объекта: текст, или микротекст — несущее сообщение, — укажем на посреднический характер перевода.

В этой связи становится очевидным, что проблема эквивалентности, то есть собственно лексическая и грамматическая эквивалентность, проявляются как необходимое средство и условие ее достижения.

В процессе перевода включаются внеязыковые и языковые, межкультурные и межъязыковые механизмы коммуникации, а собственно переводческая деятельность связана с максимальным учетом этих механизмов при анализе текста-оригинала с целью создания текста-перевода, или метатекста, заменяющего оригинал в иной языковой и культурной среде.

Критерии выявления сущности перевода и объективной оценки переводческой деятельности сопровождаются требованием эквивалентности текстов — исходного и конечного, то есть текста-оригинала и текста-перевода оригинала.

В теории перевода понятие «эквивалентности» претерпело изменения и от микрорединиц текста перешло на межтекстовые отношения [4].

Если в теории перевода отмечаются родовидовые отношения между понятиями «соответствие» и «эквивалент», или «вариативное соответствие», то на практике различие сводимо к цело-частным отношениям, когда из всего многообразия, например, лексем избирается в качестве эквивалента один из синонимов. Полная эквивалентность возможна только в случае уникалий, например, географического названия: *Волга — El Volga — The Volga*, однако частичные различия обнаруживаются и здесь, как-то: наличие/отсутствие артикля.

Как правило, переводческая практика требует соответствий-эквивалентов на уровне предметной ситуации, сравните: *El bote se volteó. — Течение перевернуло лодку.*; где *el bote* — субъект, а *лодку* — объект.

Такая частичная соотносительность и уровня слова, и уровня грамматических форм вызывает к жизни понятие «динамической эквивалентности» [5], суть которой состоит в том, что включается восприятие и понимание текста-перевода читателем или слушателем.

Наконец, коммуникативная эквивалентность обусловлена в целом и составляющими ее коммуникативными единицами-предложениями.

Подобные интерпретации эквивалентности позволили в дальнейшем упорядочить подход к эквивалентности, особо выявив языковые средства уровня формы, структуры, — с одной стороны, и содержания, — с другой. Следует различать:

- 1) цели коммуникации;
- 2) идентификации ситуации;
- 3) способы описания ситуаций;
- 4) значение синтаксических структур;
- 5) значение словесных знаков.

Иными словами, необходимо различать внеязыковые и языковые уровни эквивалентности, а для языкового уровня — семантический и коммуникативный аспекты. Естественно, что для семантического и коммуникативного аспектов языковой эквивалентности релевантным будет содержание, значение языковых единиц и структур, в то время как для синтаксического и коммуникативного — грамматические формы и конструкции.

Если термины «адекватность» и «адекватный» ориентированы на перевод как на деятельность, как процесс, то термины «эквивалентность» и «эквивалентный» указывают на подобие, близкое соответствие текста-оригинала и текста-перевода, которые выполняют сходные функции в разных культурных и языковых традициях и средах.

Если эквивалентность указывает на достижение результата, на выбор оптимального варианта соответствия, то она относится к конечному тексту — к тексту-переводу — и отвечает за коммуникативный аспект в пределах текста. Другими словами, эквивалентность использует прием параллелизма языковых средств перевода и допускает переименование.

Известны разные точки зрения лингвистов на межъязыковую эквивалентность. Так, в теории и практике перевода различаются понятия эквивалентности и адекватности. Я.И. Рецкер выделяет три типа соответствий перевода оригиналу:

- 1) эквиваленты, «выделяющиеся своим постоянством и относительной независимостью от окружения»;
- 2) контекстуальные соответствия, или аналоги;
- 3) переводческие трансформации, или «адекватные замены» [7].

Таким образом, понятие межъязыковой эквивалентности относится к соответствиям на уровне языка и может быть противопоставлено понятию адекватности, которая связана с уровнем речи, то есть с контекстуальными соответствиями перевода и оригинала.

Как правило, адекватность трактуется лингвистами как более широкое понятие, чем эквивалентность, отметим также, что «адекватность» — категория оценочная, она формирует подход к переводу как к процессу и устанавливает соответствия на коммуникативном уровне для целого текста или его композиционного фрагмента. Эквивалентность же присуща переводу как результату и устанавливает соотношения текстов, их единиц с нормативно-оценочной точки зрения, опираясь на подбор вариативных соответствий языковых единиц и стилевой окраски.

Итак, процесс перевода — это сложная деятельность, которая лежит на пересечении сфер языка и культуры. В ходе переводческого процесса выявляется специфика культурных реалий каждого из языков и ведутся поиски их адекватного выражения на семантическом, синтаксическом и коммуникативном уровнях языка.

Особые аспекты перевода — эквивалентность и адекватность — соотносимы между собой, но реализуют разные задачи. Если эквивалентность рассматривает текст-оригинал как источник, а текст-перевод как результат, то адекватность, выявляя коммуникативную общность обоих текстов, характеризует перевод как процесс перехода от текста-оригинала/источника — к тексту переводу.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1994.
- [2] Якобсон Р. О структуре русского глагола // Р. Якобсон. Избранные работы / Под ред. В.А. Звягинцева. — М.: Прогресс, 1985.
- [3] Whorf B. Language, thought and reality. — Cambridge: Cambridge University Press, 1956.
- [4] Швейцер А.Д. Социолингвистические основы теории перевода // ВЯ. — 1985. — М., 1985.
- [5] Nida E. Language structure and translation. — Stanford University Press. — 1975.
- [6] Jager G. Translation and translation linguistics. — Halle, 1975.
- [7] Бархударов Л.С., Рецкер Я.И. Курс лекций по теории перевода. — М., 1985.

**INTERLINGUAL COMMUNICATION:
PRINCIPLES AND METHODS OF STATIC
AND DYNAMIC DESCRIPTION OF THE ORIGINAL LANGUAGE
AND THE TARGET LANGUAGE, EQUIVALENT
AND ADEQUATE TRANSLATION**

M.V. Alimova

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

The article describes the features of translation in cross-language communication in Russian, Spanish and English languages, particularly the terms “adequacy” and “equivalence” in the theory and practice of translation.

Key words: translation of a literary text, adequacy, equivalence, static and dynamic translation.

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

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ: СОЧИНСКАЯ ШКОЛА*

А.А. Ворожбитова

ФГБОУ ВПО «Сочинский государственный университет»
ул. Советская, 26-а, Сочи, Россия, 354000

В статье представлены установочные тезисы лингвориторической парадигмы для курсов повышения квалификации, охарактеризованы достижения Сочинской школы лингвориторики, предложен практический материал тренинга «Становимся ораторами».

Ключевые слова: лингвориторическая парадигма, Сочинская научная школа, дискурсивные процессы, социокультурное и образовательное пространство.

Введение в лингвориторическую (ЛР) парадигму как совокупность научных представлений и теоретико-методологических установок, порождаемую синтезом терминологических платформ антропоцентрической лингвистики и (нео)риторики на базе междисциплинарных взаимодействий спектра лингвистических, литературоведческих, гуманитарных дисциплин.

Теоретико-методологические основы ЛР парадигмы. Категориальные аспекты и методология исследования ЛР парадигмы. ЛР константы социокультурной коммуникации. Интегральная ЛР компетенция языковой личности: структура и механизмы реализации. Типология языковой личности в ЛР парадигме. ЛР картина мира как дискурс-универсум и детерминант способа ментального видения, проблемы ее деформирования. Трехотомия «текст — дискурс — произведение» в ЛР парадигме. Языковая личность и литературная личность: соотношение понятий. Текст как синергетическая структура ЛР характера.

Дискурс как ЛР континуум саморепрезентации языковой личности. Результаты ЛР исследования дискурсивных процессов в российском социокультурно-образовательном пространстве на разножанровом текстовом материале периода конца XIX в. — начала XXI в. Типы дискурса: общественно-политический, масс-медиа, психолого-прагматический; фольклорный, литературно-

* Статья выполнена в рамках проекта НИР № 6.3660.2011, МОиН РФ.

художественный, художественно-идеологический; научный, эзотерический, религиозный; рекламный и др.).

ЛР образование как инновационная педагогическая система: принципы проектирования и опыт реализации. Реализация концепции непрерывного ЛР образования: дошкольное учреждение — школа — вуз — поствузовская подготовка (аспирантура, система дополнительного профессионального образования). Теоретико-методологическое обоснование модернизации филологических образовательных программ ВПО в лингвориторико-синергетическом аспекте (ФГОС-3).

ЛР парадигма и общие вопросы теории и методологии исследования языка и дискурса. Основные направления исследований в современном языкознании, традиционные, новые и новейшие. Методы и методики исследования в языкознании. Коммуникация и рефлексия языковой личности в порождении дискурса. Ситуативно-связанный и ситуативно-свободный дискурс в различных сферах коммуникации и деятельности сознания. Принципы формирования дискурса. Типология дискурсивных моделей. Регулятивный компонент дискурсивных моделей в ЛР парадигме.

Перспективы научных изысканий в теоретическом и прикладном аспектах ЛР парадигмы на пересечении смежных областей гуманитарного знания.

Цель проводимой кафедрой русской филологии (alvorozhbitova@mail.ru) ФГБОУ ВПО «Сочинский государственный университет» III-й Сочинской Международной научной школы «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» (28.09—7.10.2012 г.) — повысить квалификацию преподавателей филологических и других гуманитарных дисциплин, аспирантов и магистрантов на системной основе инновационной концепции формирования профессиональной языковой личности специалиста-филолога (области теории и методологии комплексного исследования языка, текста, дискурса, литературного произведения, информационно-коммуникативных процессов, рекламы и PR-технологий, лингводидактики и др.).

Цель зачетного научного семинара — коллективное выявление и разноаспектное идиокогнитивное стимулирование креативного потенциала участников Школы в системном поле концепции ЛР парадигмы.

В целом в рамках Сочинской лингвориторической школы с 2000 г. защищены 2 докторские и 25 кандидатских диссертационных исследований по теории языка и педагогическим специальностям, изданы монографии и учебные пособия, в т.ч. с грифами УМО университетов РФ, выполнены и продолжаются проекты НИР, финансируемые Министерством образования и науки РФ:

«Непрерывное лингвориторическое образование: научно-методические рекомендации для Южного Федерального округа» (2004 г.);

«Разработка теоретико-методологических проблем исследования состояния и функционирования общественного языкового сознания в условиях социокультурной инновации (на примере дискурсивной ситуации Большого Сочи после присвоения олимпийского статуса)» (2009—2010 гг.);

«Лингвориторический концептуальный анализ поэтических текстов русской классики как основа выявления этнокультурной специфики российского и американского менталитетов (по данным психолингвистического эксперимента среди студентов-филологов)» (2009—2011 гг.);

«Разработка теоретико-методологических основ исследования феномена языковой личности творческого субъекта, создателя глобальных социокультурно-педагогических проектов, в контексте гуманистической образовательной парадигмы в России XXI века» (2011 г.);

«Теоретико-методологические основы лингвориторического исследования дискурсивных процессов в российском социокультурно-образовательном пространстве (на материале текстов конца XIX — начала XXI вв.)» (2012—2014 гг.).

За период 2002—2011 гг. изданы 16 выпусков межвузовского сборника научных трудов с международным участием «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты». Издание призвано объединить усилия филологов — теоретиков и методистов, а также психологов, педагогов, философов, культурологов, социологов, политологов, в центре внимания которых — язык в его риторической функции, созидающей дискурсивно-текстовый универсум культуры, русская языковая личность и ее интегральная лингвориторическая компетенция.

В разработке различных аспектов ЛР парадигмы приняли участие филологи и педагоги из целого ряда российских вузов. Зарубежные участники сборника представляют Украину, Литву, Латвию, Германию, Польшу, США.

В 2012 г. готовится к изданию Вып. 17, включающий материалы зачетного научного семинара, в том числе авторские концепции НИР участников «на входе» и «на выходе» Сочинской ЛР школы-2012 на основе предложенных матриц и алгоритмов научной рефлексии (см.: www.лингвориторика.рф).

ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ ЭКСПРЕСС-ТРЕНИНГ «СТАНОВИМСЯ ОРАТОРАМИ»

План занятия

1. Мини-лекция «Основы оратории». *Риторика* — теория и практическое мастерство целесообразной, воздействующей, гармонизирующей речи. *Оратория*, или ораторское искусство, — прикладная часть риторики, мастерство публичного выступления, технология воздействия на умы и сердца слушателей с помощью живого устного слова. Сведения из истории: Древняя Греция (Сократ, Платон, Аристотель, Демосфен) и Рим (Цицерон, Квинтилиан). Середина XX в. — теория аргументации (Х. Перельман) как неориторика. Постперестроечная Россия: с демократизацией, гласностью востребована культура живой публичной речи. 90-е гг. XX в. — создание учебников и учебных пособий по риторике для разных образовательных ступеней. Классический риторический канон: *Инвенция. Диспозиция. Элокуция. Мемория. Акцио.*

2. Мини-практикум: а) прослушивание подготовленного публичного выступления (до 5 мин.); б) его анализ с точки зрения требований к оратору.

Параметры оценки выступления и саморекомендации оратора

1. Содержание речи (инвенция, ИЗОБРЕТЕНИЕ, ЧТО СКАЗАТЬ?):

Оценивается:

- значимость темы выступления, забота оратора о благе аудитории;
- раскрытие темы выступления;
- наличие нескольких микротем, последовательно раскрывающих главную мысль;
- отсутствие лишней информации;
- оригинальность замысла;
- наличие интересного материала, редких фактов, примеров из жизни и др.

Рекомендуется:

В процессе *инвенции*, изобретая содержание речи, я:

- проявляю себя как неповторимую личность, представляю собственный взгляд на проблему, предлагаю ту или иную оригинальную концепцию,
- демонстрирую слушателям глубину освоения темы, эрудицию, широту кругозора;
- опираюсь на специальную литературу, документы, сведения из различных источников,
- привлекаю свой личный опыт, делюсь наблюдениями и выводами;
- привожу убедительные аргументы в пользу утверждаемых положений;
- отбираю необходимые для аргументации факты, статистические данные, цитаты, ссылаюсь на авторитеты;
- использую наглядность — зрительную (плакаты, схемы, таблицы) и словесную (рисую словами образы с помощью эпитетов, метафор, сравнений, олицетворений и др.),
- исключаю избыточную, второстепенную информацию, не отвлекаюсь на мелочи.

2. Построение речи (диспозиция. В КАКОМ ПОРЯДКЕ СКАЗАТЬ?):

Оценивается:

- наличие вступления;
- логическая связь вопросов в основной части;
- наличие заключения;
- наличие связующих фраз между частями речи, промежуточных и итогового резюме;
- оригинальность композиции и др.

Рекомендуется:

В процессе *диспозиции*, располагая содержание речи, я:

а) во *вступлении* психологически готовлю аудиторию к восприятию моей речи:

- вызываю интерес необычным началом, овладеваю вниманием аудитории;
- сообщаю тему и проблему речи;
- готовлю слушателей к восприятию материала;
- устанавливаю взаимопонимание и доверие;
- излагаю цель выступления (не в агитационной речи);

б) в *основной части* — излагаю содержание речи, свою аргументацию (доказательство и опровержение возможных возражений):

- логически организую содержание;
- формулирую основной тезис, утверждение;
- обосновываю свою точку зрения;
- иллюстрирую теоретические положения примерами;
- убеждаю аудиторию;
- побуждаю слушателей к конкретным действиям (при агитационном выступлении);

в) в *заключении* — усиливаю воздействие на аудиторию и резюмирую содержание:

- суммирую сказанное, делаю выводы;
- усиливаю интерес к предмету речи;
- закрепляю впечатление от речи яркой, запоминающейся концовкой.

3. Речевое оформление высказывания (элокуция. КАК СКАЗАТЬ?):

Оценивается:

- точность, правильность речи (соблюдение литературных норм);
- богатство, выразительность речи (использование эпитетов, метафор, гипербол, параллелизма, антитезы и др. тропов и фигур, пословиц, крылатых слов, афоризмов и т.д.).

Рекомендуется:

тщательное *саморедактирование*: при написании конспекта выступления и во время устных репетиций я:

- а) стремлюсь к уместности, ясности, доступности речи;
- б) добиваюсь точности, богатства, выразительности языковых средств;
- в) выверяю чистоту и правильность будущей речи.

4. Манера выступления (акцио. ГОВОРЕНИЕ ПЕРЕД ПУБЛИКОЙ):

Оценивается:

— одушевление оратора, его эмоциональность, стремление позитивно воздействовать на аудиторию;

— уверенность в себе, психологическая комфортность, харизма лидера (обаяние личности);

— зрительный и голосовой контакт со слушателями, элементы управления аудиторией;

- умение отвечать на вопросы и провоцировать их;
- поза, жесты, движения, мимика, пространственное поведение;
- техника речи (дыхание, голосоведение, дикция, интонирование, мелодическое разнообразие, тон, тембр).

Рекомендуется:

в процессе *произнесения речи* (акцио) на репетициях и перед публикой я:

- моделирую свой имидж, заранее обдумываю внешний вид;
- контролирую позу, движения, жесты, мимику;
- проявляю максимальную уверенность в себе;
- повседневно совершенствую технику речи (достаточную громкость голоса, богатство интонаций, четкость дикции, оптимальный темп речи).

В процессе публичного говорения я учитываю *психологические характеристики аудитории*:

- учитываю состав и состояние аудитории;
- устанавливаю и поддерживаю зрительный и голосовой контакт;
- управляю аудиторией с помощью приемов привлечения и удержания внимания;
- уверенно отвечаю на вопросы и даже провоцирую их, ставлю риторические вопросы;
- разряжаю конфликтные ситуации с помощью юмора и других приемов.

Алгоритм начинающего оратора

1. Как выбрать ведущий стиль речи и вид выступления?

Можно излагать строго, незэмоционально, по-деловому: *научный стиль, официально-деловой стиль*. Можно говорить образно, с передачей своего отношения, эмоционально: *публицистический стиль, художественный стиль*.

Вид вашего выступления: оно может быть: информационным, убеждающим, агитационным, развлекательным.

Отвечаю на вопрос: *перед кем и с какой целью я буду выступать?*

- а) чтобы информировать о чем-то, объяснить (научно-деловая речь);
- б) чтобы поделиться своими мыслями и чувствами, нарисовать словесные картины (разговорно-художественная речь);
- в) чтобы побудить слушателей к каким-то действиям;
- г) чтобы развлечь своих слушателей.

2. Как составить вступление своей речи?

Представляю себе своих слушателей. Обдумываю:

- а) какова тема моего выступления?
- б) что в ней может заинтересовать, удивить слушателей, что полезного для себя они узнают?

С помощью вступления стремлюсь сделать свою речь понятной, интересной и приятной аудитории.

3. Как готовить основную часть речи?

Решаю, что *именно* я буду говорить по данной теме и *что главное* я хочу сказать?

- а) собираю материал по теме из разных источников (книги, газеты, журналы, фильмы, личные наблюдения и др.);
- б) записываю ключевые слова и главные мысли выступления.

Составляю **план** основной части, сначала **простой**, потом добавляю **подпункты для каждой микротемы**.

Готовлю рисунки, схемы, чтобы запомнить свой план. Удачные можно показать слушателям.

4. Составляю заключение своей речи.

Решаю, как лучше закончить выступление, чтобы оно запомнилось слушателям. Можно:

- а) кратко повторить главное;
- б) привести подходящую поговорку, цитату, литературный образ;

в) напомнить, почему эта речь важна для слушателей;

г) призвать их к конкретным действиям и т.д.

5. Представляю, **какие вопросы** мне могут задать слушатели и продумываю *ответы*.

6. Репетирую выступление несколько раз. Виды репетиций:

а) пользуясь планом и собранными материалами и представляя перед собой аудиторию;

б) с записью на магнитофон (оцениваю дыхание, голос, дикцию, интонацию, тембр, темп речи);

в) перед зеркалом (слежу за мимикой, жестами, позой, держусь сдержанно, уверенно);

г) перед родными, друзьями (использую зрительный и голосовой контакт, слежу за их реакцией, стремлюсь заинтересовать, увлечь их).

Готовлю **панку оратора**: план выступления, рисунки, материалы, которые можно процитировать или показать слушателем, и др.

THEORY AND PRACTICE OF THE LINGVO-RHETORICAL PARADIGM: SOCHI SCHOOL

A.A. Vorozhbitova

FGBOU VPO "Sochi State University"
Sovetskaya str., 26-a, Sochi, Russia, 354000

The article presents orientation theses of linguo-rhetoric paradigm for career enhancement training, achievements of Sochi linguo-rhetoric school, practical material of training "Becoming orators".

Key words: linguo-rhetoric paradigm, Sochi school of sciences, discursive processes, sociocultural and educational environment.

ИСТОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК КОМПОНЕНТ СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРА

Л.А. Кочемасова

Оренбургский государственный педагогический университет
пр. Гагарина, 1, Оренбург, Россия, 460021

В статье рассматривается опыт профессиональной подготовки бакалавра средствами учебной дисциплины «История социальной педагогики». Проведенный анализ практики преподавания дисциплины свидетельствует о наличии проблем теоретического и прикладного характера. Обоснована необходимость обновления теоретических источников и методических материалов, в соответствии с требованиями ФГОС ВПО нового поколения.

Ключевые слова: стандарт, история социальной педагогики, учебная дисциплина, высшее образование, бакалавр, профессиональная подготовка.

Переход на многоуровневую систему подготовки специалистов высшего педагогического образования потребовал принципиально новые подходы к организации образовательного процесса. В ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» обучение бакалавра по направлению 050400.62 Психолого-педагогическое образование, профиль «Социальная педагогика» сочетает предметную и практико-ориентированную подготовку на основе компетентностного подхода. Востребованными становятся педагогические кадры, способные решать неоднозначные образовательные, профессиональные задачи и нести персональную ответственность за их решение, выстраивать стратегию собственного развития, готовых быстро адаптироваться в реальной ситуации современного образования и эффективно действовать в профессиональной среде высококонкурентного рынка труда [см.: 6]. Следовательно, от успешного обучения студента на первом (бакалавриат) уровне образования в вузе во многом зависит дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие специалиста.

Инновации мировой практики подготовки бакалавра в области социальной педагогики обусловили актуальность выделения *моделей преподавания*. Анализ теоретических источников и опыт педагогической практики свидетельствуют о том, что на сегодняшний день сложилось три модели:

- традиционная — преподаватель выступает основным источником знаний;
- современная — преподаватель организует и направляет процесс самостоятельного поиска студентами новых знаний;
- интеграционная — преподаватель сочетает в процессе преподавания черты первой и второй моделей.

Современные потребности инновационной экономики знаний и запросы общества центрированы на практико-ориентированную подготовку социального педагога, где фундаментализация образования должна стать не самоцелью, а условием научной подготовки востребованного высококвалифицированного и мобильного профессионала.

Научное мышление и методология познания должна быть основой для формирования профессиональных компетенций бакалавра профиля «Социальная педагогика», базой для стратегий его личностного роста и совершенствования технологий профессии. В современных социокультурных условиях для бакалавра важно не только всестороннее понимание социальных процессов, но и умение их изменить на благо общества и индивидуального благополучия.

ФГОС ВПО нового поколения сохраняет дисциплину «История социальной педагогики», определяет комплекс компетенций, которые должны быть сформированы, в том числе и этой базовой дисциплиной.

История социальной педагогики — один из основных курсов в учебном плане профессиональной подготовки бакалавра профиля «Социальная педагогика». Необходимость изучения истории социальной педагогики обусловлена несколькими факторами:

— во-первых, знание истории любой науки позволяет глубже понять изучаемый предмет, проследить изменения, происходящие с ним в процессе эволюции, выявить «корни» тех или иных явлений;

— во-вторых, применительно к социальной педагогике знание истории позволяет систематизировать весь накопленный опыт социально-педагогической теории и практики и, использовать его в предстоящей профессиональной деятельности;

— в-третьих, социальная педагогика в советской России в период начиная с 1930-х гг. считалась запрещенной буржуазной наукой, но при этом она продолжала развиваться в рамках общей педагогики, обогащая ее содержание;

— в-четвертых, история в целом, и в т.ч. история социальной педагогики, формирует мировоззрение специалиста, влияет на формирование таких нравственных качеств социального педагога, как любовь к Родине, патриотизм, долг, толерантность, доброта, милосердие и др.

Качество освоения бакалаврами учебной дисциплины «История социальной педагогики» во многом зависит от компетентности преподавателя (насколько он глубоко и полно знает курс, владеет методикой его преподавания), а также от того, какие используются в образовательном процессе учебники, учебные и учебно-методические пособия, насколько доступны первоисточники (доступ к материалам архива).

Проведенный анализ опыта преподавания в университете констатирует наличие теоретических и прикладных трудностей, возникающих у преподавателя и бакалавра при изучении дисциплины «История социальной педагогики».

Проблемы теоретического плана связаны, во-первых, с тем, что, несмотря на разнообразие диссертационных исследований по социальной педагогике, вопросы ее истории изучены недостаточно. Во-вторых, в отечественной социально-педагогической науке не существует легитимных, общепринятых толкований таких важнейших понятий, как «социальное воспитание» и «социальная педагогика», отсюда трудности определения объекта и предмета социальной педагогики и ее истории. Одной из причин подобной ситуации можно считать заимствование этих понятий в начале 1990-х гг. из различных западных (прежде всего

американских, английских и германских) источников, где они также не имеют однозначного объяснения.

К прикладным проблемам преподавания истории социальной педагогики можно отнести, прежде всего, недостаток учебников и пособий по данному предмету. Общеизвестно, что качество преподавания того или иного курса зависит от обеспеченности его учебниками и пособиями. На сегодняшний день по истории социальной педагогики выпущен ряд учебников и учебных пособий. Назовем некоторые из них.

Учебник под редакцией В.И. Беляева [4], допущенный Минобразованием Российской Федерации для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки и специальности «Социальная работа».

Вызывает недоумение, что этот учебник адресован для подготовки специалистов по социальной работе, тогда как такого курса в стандарте по социальной работе нет.

Следует отметить, что и учебник не отражает полностью специфики зарождения, становления и развития социально-педагогической теории и практики в России и в мире. В частности, учебник посвящен проблемам становления и развития зарубежной социальной педагогики, проблемы же эволюции отечественной социальной педагогики оказались вне поля внимания авторов.

Довольно глубоко в учебнике проанализирован теоретический аспект развития социальной педагогики, а практика относится только к периоду древности, средневековья и Возрождения. XVIII—XX вв. представлены учениями великих социальных педагогов, таких как Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, А. Дистервег и Р. Оуэн. Вышеперечисленные авторы внесли огромный вклад в развитие философии и педагогики. Достаточно подробную информацию об их взглядах можно найти практически в любом учебнике по истории педагогики. Что же касается собственно социальных педагогов, то в рассматриваемом учебнике дается анализ только учения П. Наторпа.

Другим учебным пособием, подготовленным авторским коллективом (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко), допущенным Минобразованием Российской Федерации для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Социальная педагогика», является «История социальной педагогики» [2].

В пособии предпринята попытка рассмотреть историю социальной педагогики как в России, так и за рубежом. История отечественной социальной педагогики логично вписывается в процесс зарождения, становления и развития ее за рубежом. Однако, так же как и в рассмотренном выше учебнике, здесь отсутствует характеристика зарубежной социально-педагогической практики периода XIX в., теоретические основы представлены только характеристикой учения П. Наторпа.

М.А. Галагузовой в 2000 г. было издано учебное пособие «История социальной педагогики: Хрестоматия-учебник» [3], рекомендованное Минобразованием Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений. Хрестоматия-учебник представляет собой сборник выдержек из трудов по истории социальной педагогики, расположенных в хроноло-

гическом порядке и разделенных на три периода: «Начальный этап (с древнейших времен до XVII в.)», «Развитие ведущих направлений в социальной педагогике XVIII—XIX вв.», «Социальная педагогика в период научной революции XX в.». В каждом разделе дается краткая характеристика периода. Кроме того, тексты снабжены краткими биографическими сведениями об авторах. Главным критерием для включения в хрестоматию отрывка из трудов того или иного автора стал его вклад в развитие отечественной и мировой социальной педагогики.

Учебное пособие И.Н. Андреевой «Антология по истории и теории социальной педагогики» [1] рекомендовано УМО вузов Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших педагогических учебных заведений. В антологии материал выстроен в тематически-хронологическом порядке. В частности, в первой части дается краткая характеристика основных аспектов истории социальной педагогики в таких тематических блоках, как «Предмет социальной педагогики», «Философия социального воспитания», «Социология социального воспитания», «Теория и методика социального воспитания». Во второй части содержатся отрывки из трудов философов, педагогов, историков, деятелей церкви, иллюстрирующих сущность идей, представленных в указанных выше тематических блоках.

В антологии представлены отрывки из произведений греческого историка Плутарха, митрополита Московского Макария, русского историка Д.С. Хомякова и др. Из поля внимания автора «выпали» такие известные отечественные педагоги, как К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, внесшие существенный вклад в развитие социально-педагогической теории и практики в нашей стране.

Л.В. Мардахаев в 2011 г. разработал и опубликовал учебно-методический комплекс: 1. Учебник «Социальная педагогика. Полный курс», рекомендованный учебно-методическим объединением вузов России по образованию в области социальной педагогики в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся на гуманитарных факультетах, содержание которого восполняет многие пробелы выше рассмотренных источников. Автором учебника раскрыты теоретические основы социальной педагогики, вопросы, связанные с пониманием социального в личности, педагогики среды и существа социального воспитания, социально-педагогического сопровождения человека. В частности, в первой части учебника показаны истоки личностно-социального подхода в формировании основ социальной педагогики, представленного П.А. Соколовым, охарактеризован социоличностный подход в развитии социального направления в педагогике. 2. Социальная педагогика. Словарь: в 2 ч. раскрывает понятийно-категориальное поле социальной педагогики [5].

Заметим, что ни одно из обозначенных выше источников фактически не содержит методических материалов, за исключением контрольных вопросов к разделам и главам. Между тем их отсутствие значительно затрудняет организацию образовательного процесса, в особенности для молодых педагогов и обучающихся бакалавров.

Качественная профессиональная подготовка социальных педагогов диктует необходимость создания комплекса учебно-методических материалов по исто-

рии социальной педагогики. Это, прежде всего, учебник, в котором был бы представлен максимально полно процесс зарождения, становления и развития социальной педагогики, как в России, так и за рубежом. При создании такого учебника нужно учитывать следующее:

— материал нужно систематизировать по хронологическому принципу, что позволит проследить развитие тех или иных социально-педагогических идей и явлений, понять их взаимосвязь и взаимообусловленность;

— в качестве основных методологических подходов в построении учебника необходимо использовать: *культурологический подход*, благодаря которому четко просматриваются исторические и цивилизационные особенности социально-педагогической теории и практики; *аксиологический подход*, раскрывающий основные базовые ценности социальной педагогики; *инновационный подход*, позволяющий выделить то новое, что привнесли отдельные социальные педагоги и целые школы в отечественную и зарубежную социально-педагогическую теорию и практику;

— при описании какой-либо теории должен соблюдаться принцип историзма: в исторической подаче некоторые теоретические положения весьма выигрывают.

Наряду с учебником могут быть изданы отдельные тексты, например, антология или хрестоматия. Не особенно важно, как они будут названы, но в них должно быть подтверждение тех социально-педагогических идей, которые находят отражение в учебнике по истории социальной педагогики. В такое учебное пособие необходимо включить труды как широко известных философов, педагогов и социальных педагогов, внесших существенный вклад в ее формирование и развитие, так и малоизвестных авторов. В частности, невозможно раскрыть особенности социальной педагогики в России в 1920-е гг., не изучив труды таких педагогов, как А.Б. Залкинд, Г.Г. Шпет, Н.Н. Иорданский и др.

В подобного рода учебных пособиях могут быть представлены материалы методического содержания: вопросы для текущего и итогового контроля, тесты, примерные темы рефератов, иллюстративно-графические изображения, фрагменты исторических документов, рубрики-пояснения, которые помогут преподавателям более компетентно и творчески организовать учебный процесс, а бакалавру осуществить самообразование.

Таким образом, достичь качественной профессиональной подготовки бакалавра профиля «Социальная педагогика» возможно посредством использования новых подходов к созданию образовательных источников учебной дисциплины «История социальной педагогики», освоение содержания которых обеспечит его широкую общекультурную и профессиональную компетентность. Мы понимаем необходимость и одновременно сложность создания «совершенного» комплекса учебно-методических материалов по истории социальной педагогики. Возможным способом преодоления существующих трудностей в преподавании курса является объединение совместных усилий ученых с целью разработки наиболее эффективных УМК, отражающих требования ФГОС ВПО и инновационной экономики.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики. — М.: Академия, 2000.
- [2] Басов Н.Ф., Басова В.М., Кравченко А.Н. История социальной педагогики. — М.: Академия, 2005.
- [3] История социальной педагогики: хрестоматия-учебник / Под ред. М.А. Галагузовой. — М.: ВЛАДОС, 2000.
- [4] Беляев В.И., Мардахаев Л.В., Салтанов Е.Н. История отечественной социальной педагогики: курс лекций. — М.: Союз, 2005.
- [5] См.: Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. — М.: Юрайт, 2011; Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Словарь: В 2 ч. — М.: Перспектива, 2011.
- [6] См.: Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. В.И. Байденко. — М.: Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец-ов, 2010; Проблемы устойчивого развития российской системы образования / авт. Г.А. Балыхин и др. — М.: Изд-ие Гос. Думы, 2010; Николаев Д.В., Сулова Д.В. Россия в Болонском процессе // Вопросы образования — 2010. — № 1. — С. 6—24; Гринкруг Л.С. Проблемы обновления образовательной системы вуза // Высшее образование в России. — 2011. — № 7. — С. 20—26.

THE HISTORY OF SOCIAL PEDAGOGICS AS STANDART COMPONENT IN HIGHER EDUCATION OF A BACHELOR

L.A. Kochemasova

Orenburg State Pedagogical University
Gagarin str., 1, Orenburg, Russia, 460021

The article describes the essence of professional training of a bachelor by means of the course «History of Social Pedagogics». The analysis of teaching of the discipline shows a number of theoretical and practical problems. Necessity of theoretical sources and methodical materials' upgrading in accordance with requirements of State Educational Standards of the third generation is fully backgrounded.

Key words: standart, the history of social pedagogics, the subject/discipline, the system of higher education, a bachelor, professional training.

НАШИ АВТОРЫ

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)

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

Арсентьева Оксана Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой менеджмента Уральского государственного лесотехнического университета, институт подготовки и повышения квалификации кадров лесного комплекса (e-mail: profsalz@mail.ru)

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

Черкашина Татьяна Тихоновна — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации Государственного университета управления (e-mail: ttch2004@yandex.ru)

Гарцов Александр Дмитриевич — доктор педагогических наук, профессор факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Кочемасова Любовь Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета (e-mail: Lkochem@mail.ru)

Нетесина Марина Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Московского государственного медико-стоматологического университета (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Левушкина Ольга Николаевна — докторант кафедры методики преподавания русского языка МПГУ, кандидат педагогических наук, доцент (e-mail: levushkinaon@mail.ru)

Дейкина Алевтина Дмитриевна — заведующая кафедрой методики преподавания русского языка МПГУ, доктор педагогических наук, профессор (e-mail: levushkinaon@mail.ru)

Чернышов Сергей Викторович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (e-mail: chernish25@yandex.ru)

Морозова Анна Валерьевна — старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурных коммуникаций в управлении Государственного университета управления (e-mail: ttch2004@yandex.ru)

Бочарова Мария Алексеевна — ассистент кафедры русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин, соискатель кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: lunablanca@yandex.ru)

Козловская Екатерина Станиславовна — ст. преподаватель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, ассистент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: avtor83@mail.ru)

Ворожбитова Александра Анатольевна — доктор филологических наук, доктор педагогических наук, профессор по кафедре русского языка Сочинского государственного университета, почетный работник ВПО РФ (e-mail: alvorozhbitova@mail.ru)

Немыка Анна Анатольевна — доцент кафедры русского языка как иностранного Кубанского государственного университета (e-mail: kafruskin@yandex.ru)

Федоренков Андрей Дмитриевич — ст. преподаватель кафедры компьютерной лингводидактики факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Алхасов Яшар Камиль оглу — доцент Бакинского славянского университета, директор издания «Русский язык и литература в Азербайджане» (e-mail: a-yashar@rambler.ru)

Воропаева Юлия Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка юридического факультета РУДН (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Темкина Наталия Евгеньевна — доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: natalie_2002@inbox.ru)

Герасимова Ксения Михайловна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: natalie_2002@inbox.ru)

Клименко Наталья Николаевна — старший преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: natalie_2002@inbox.ru)

Василишина Татьяна Ивановна — доцент кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: gordey53@mail.ru)

Ушаков Александр Алексеевич — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, преподаватель русского языка как иностранного подготовительного факультета Кубанского государственного университета (e-mail: kafruskin@yandex.ru)