

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

КРЕАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И КРЕАТИВНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ

Т.М. Балыхина¹, М.С. Нетёсина^{1,2}

¹Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

²Московский государственный медико-стоматологический
университет им. А.И. Евдокимова
ул. Делегатская, д. 20, стр. 1, Москва, Россия, 127473

Статья посвящена анализу содержания, формы тестовых заданий в системе креативного образования, креативного тестирования. Обозначены научные подходы к инновациям в тестировании, к оцениванию и формированию креативности мышления. Рассматриваются актуальные направления лингводидактического тестирования.

Ключевые слова: критерии креативности, креативное тестирование, адресат теста, полиязычное пространство русского города.

Рассмотрим научные подходы к инновациям в образовании. Известно, что существует множество разнообразных методов получения знаний. Эффективность этих методов относительно творческих способностей человека различна. Одни методы ориентируют его на механическое и количественное накопление знаний, другие — на творческое оперирование ими в решении практических проблем, развитие самостоятельного мышления.

По методам (так же как по видам, содержанию, формам, продолжительности, целевым установкам) образование может быть различным. Наиболее актуальными и перспективными в настоящее время называют образование системологическое, креативное, непрерывное, фундаментально-практическое, вариативное, ориентированное на качество деятельности, опережающее (перспективное). Но центральное место среди них занимает креативное образование. Оно как бы интегрирует все другие виды, соединяет их в комплекс весьма важных, позитивных характеристик профессионального формирования (креативность определяют как объедине-

ние быстроты, гибкости и оригинальности, как главную движущую силу и условие порождения нового знания, т.е. как метаспособность).

Креативное образование ориентировано на развитие творческих способностей человека, закрепление в его профессиональном сознании установки на инновации; включает анализ проблем и вариантов деятельности; мотивирует самостоятельное осмысление действительности, самопознание индивидуальности, превращение знаний в потенциал мышления и саморазвития. Оно является альтернативой образованию репродуктивному, преимущественно прагматическому, нормативному (исполнительскому), являясь проблемным не только по методическим, но и по структурно-предметным характеристикам.

Сегодня понятия креативного образования, креативной деятельности (определяется как научно-практическая проблема, разрабатываемая в рамках такого достаточно широкого научного направления как управление знаниями, которые рассматриваются в качестве основного фактора развития в постиндустриальной экономике), креативного общества (шестой, заключительный этап в экономике стран, когда главную роль играют новые идеи и инновации) [4] широко используются и имеют конкретное и значительное практическое содержание как в западной, так и в российской научной мысли.

В этот ряд мы включаем понятие «креативное тестирование».

Разрабатываются подходы к оцениванию и формированию креативности мышления в образовании. Не только в оценивании креативности, но и, что более интересно для нашего исследования, в развитии методов ее формирования должна лежать *диагностика динамики перехода заданий по различным уровням развития и каждой компетенции*, снимающая проблему соотношения диагноза и прогноза [8. С. 57]. Еще более интересную информацию для развития креативности можно получить, выбрав двухпараметрическую модель вероятности правильного ответа [8. С. 56].

Такой подход основан на концепции Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития внутренних сил ребенка (использовалось понятие «одаренность», эквивалентное современному «креативность»). Он позволяет разделить «зону ближайшего развития каждого обучаемого» и актуальную и перспективную области «с помощью выделения диапазонов для оценок параметров калиброванных заданий банка, выбрав тем самым индивидуальную стратегию формированию креативного мышления каждого обучаемого» [8. С. 56].

Новые диагностические методики должны отвечать целому ряду принципиально иных требований сравнительно с общепринятыми тестовыми измерениями: быть чувствительными к особенностям приобретаемого опыта (набору так называемых компетентностей), который у каждого человека будет своим; применяться исключительно при условии создания адекватной образовательной среды; учитывать индивидуальные способности, интересы и ценности человека; фиксировать динамику развития индивидуальных способностей; гарантировать выявление разных типов взрослой/детской одаренности (к числу таких методик относятся, например, технику описательных заключений, событийно-поведенческое интервью, процедуру выявления ценностных ожиданий) [11].

Ряд исследований посвящен разработке актуальных направлений лингводидактического тестирования, в которых последнее направлено на принятие решений о результатах учебной деятельности, является органичной частью учебного процесса и работает на успех ученика, а не на неудачу. Назовем некоторые из них:

— диагностические тесты — с отбором содержания; позволяют проверить и оценить прочность знаний, полноту, глубину, гибкость, конкретность и обобщенность, системность и систематичность, оперативность [7. С. 81]);

— компьютерные адаптивные тесты — происходит подстраивание под уровень способностей/подготовки испытуемого [4]);

— комплексные/коммуникативные тесты, ситуационные задания — для проверки нескольких языковых и речевых навыков, в терминологии В.С. Аванесова — для интегративного контроля подготовленности/с интегративным содержанием [1; 4; 9. С. 220; 2];

— альтернативное языковое тестирование (направлено на овладение так называемыми тестовыми стратегиями до, во время и после тестирования [10. С. 347]).

Новые диагностические методики должны отвечать целому ряду новых требований, например, быть чувствительными к особенностям приобретаемого опыта (набору так называемых «компетентностей») [11. С. 144]. У учащегося следует развивать тестовую (готовность к осуществлению тестовой деятельности, обеспеченную предметными знаниями, тестовыми стратегиями и развивающими умениями) и контролирующую (готовность к осуществлению контроля своей учебной деятельности, обусловленную обученностью по предмету, стратегиями самоконтроля, в том числе стратегиями выполнения тестов) компетенции [10. С. 347].

Предложенный нами термин «креативное тестирование», с одной стороны, стоит в одном ряду с такими понятиями, как «креативное образование», «креативная деятельность», «креативное общество». С другой стороны, креативное тестирование может включать вышеперечисленные и некоторые другие составляющие.

В новой парадигме образования предусматривается обучение не только сумме знаний, но и способам умственных действий; не только развитие умений и навыков, но их закрепление и превращение в компетенции (1). «...Без знаний не может быть компетенций, но сами знания еще не компетенции, более того, без компетенций знания могут и не проявиться» [7. С. 21]. Что касается контроля, то в современных технологиях обучения ставится задача проверки проявлений именно компетенций на основе усвоенных знаний. Выделяют шесть ключевых компетенций: *изучать, думать, искать, приниматься за дело, сотрудничать, адаптироваться* (всего Комитет по образованию Совета Европы дает классификацию 39 различных компетенций) [7. С. 22].

Итак, новые тенденции в обучении требуют создания новых методов и технологий оценки, новых подходов к разработке и использованию тестов как средства измерений не только знаний, умений и навыков, но и компетенций.

В русле креативности обсуждается содержание тестовых заданий. Очень важно обеспечить корректное содержание теста, отразить, что должен проверить и измерить тест. Исследователи говорят о недостаточной валидности и прогностической надежности критериально-ориентированных тестов (или тестов учебных достижений) [11].

Выделены принципы отбора содержания: значимость и научная достоверность учебного материала, соответствие содержания уровню современного состояния науки по изучаемой дисциплине, репрезентативность элементов содержания контролируемого материала, вариативность, системность, комплексность и сбалансированность элементов знания, взаимосвязь содержания и формы тестовых заданий [7. С. 59]. При этом форма тестовых заданий выступает как способ организации, упорядочения и отражения содержания дисциплины в содержании теста.

Кроме того, при разработке нового содержания тестовых заданий следует учитывать образовательный контекст — вид социального контекста, организованный с помощью типичных для образовательной сферы фреймов, характеризуется категориями позиции, свойств, отношений, функций участников взаимодействия, набором конвенциональных установлений и детерминируется духовной деятельностью, народа, его культурой, государственной политикой, состоянием экономики, типом общества и этапом его развития [9. С. 7], что представляет собой *адресат теста XXI в.*, и актуальные компетенции тестируемого. В этом поможет изучение коммуникативного полиязычного и поликультурного пространства русского города [5. С. 340; 6. С. 168]. Так, важной формирующей составляющей общих компетенций являются социокультурные знания (повседневной жизни, межличностных отношений, социальных конвенций, ритуалов поведения, практических и межкультурных навыков и ноу-хау и др.).

Разрабатываются инновационные классификации и формы тестовых заданий. Помимо учитывающей формы тестовых заданий классификации предложены тестовые задания по другим основаниям к примеру по целевой направленности заданий (выделено шесть разновидностей [7. С. 49]).

Наравне с непосредственно тестовыми заданиями рассматриваются так называемые системы заданий в тестовой форме (2). В таких системах вероятность правильного ответа на последующее задание может зависеть от вероятности правильного ответа на предыдущие задания (цепные задания). С помощью системы заданий в тестовой форме целесообразно и удобно проводить интегративный контроль подготовленности. В.С. Аванесов описывает вариативные ситуационные задания с интегративным содержанием и с вариативными заданиями в тестовой форме [1].

Среди перспективных современных исследований — разработка программного комплекса, автоматизирующего оценку знаний методом тестирования с использованием заданий открытой формы с интеллектуальной обработкой ответов испытуемого на естественном языке [4].

Можно увидеть, что описанное нами креативное тестирование с его составляющими соответствует так называемым критериям креативности (по Торренсу [12]):

- способность продуцировать большое количество идей (беглость);
- способность применять разнообразные стратегии при решении проблем (гибкость);
- способность продуцировать необычные, нестандартные идеи (оригинальность);

- способность детально разрабатывать возникшие идеи (разработанность);
- способность не следовать стереотипам и длительное время «оставаться открытым» для разнообразной поступающей информации при решении проблем (сопротивление замыканию);
- понимание сути проблемы того, что действительно существенно (абстрактность названия).

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Идея формирования компетенций в учебном процессе впервые была выдвинута экспертами Совета Европы в 1996 г. в Европейском проекте образования.
- (2) Содержательные системы, охватывающие взаимосвязанные элементы знаний [1].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Аванесов В.С. Системы заданий в тестовой форме // Педагогические измерения. — 2008. — URL: <http://testolog.narod.ru/EdMeasmt9.html> (дата обращения 28.07.2014).
- [2] Агафонова Е.Г. Ретроспективный и перспективный взгляд на лингводидактическое тестирование // Вестник ТГПУ. — 2006. — № 9 (60). — С. 75—80.
- [3] Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практики тестирования (в аспекте русского языка как иностранного): Учеб. пособие. — М.: МГУП, 2004. — С. 242.
- [4] Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Инновационные тенденции в образовании: креативное тестирование // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: Сборник статей. — Т. 1. — М.: РУДН, 2014. — С. 365—371.
- [5] Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Коммуникативное пространство мегаполиса: анализ звучащей речи: Монография. — М.: РУДН, 2012.
- [6] Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Язык русского города: гармонизация, толерантность, проблемы: Монография. — М.: РУДН, 2013.
- [7] Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании: Учеб. пособие. — М.: Логос, 2003.
- [8] Звонников В.И., Челышкова М.Б. Оценивание креативности мышления в контексте компетентностного подхода к трактовке качества результатов образования // Креативная экономика. — 2009. — № 2 (26). — С. 51—57. — URL: <http://www.creativeconomy.ru/articles/2186> (дата обращения 10.08.2014).
- [9] Кукуева Н.Н. Лингводидактическое тестирование в образовательных контекстах России и Великобритании конца XX — начала XXI века: сравнительно-педагогическое исследование: Дисс. ... канд. пед. наук. — Ростов-на-Дону, 2006.
- [10] Матиенко А.В. Альтернативный контроль в обучении иностранному языку как средство повышения качества языкового образования: Дисс. ... д-ра пед. наук. — Тамбов, 2009.
- [11] Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 1999.
- [12] Torrance E.P. The Torrance Test of creative thinking: Technical-norm manual. Ill, 1974.

LITERATURA

- [1] Avanesov V.S. Sistemy zadaniy v testovoj forme // Pedagogicheskie izmereniya. — 2008. <http://testolog.narod.ru/EdMeasmt9.html> (data obrashcheniya 28.07.2014).
- [2] Agafonova E.G. Retrospektivnyj i perspektivnyj vzglyad na lingvodidakticheskoe testirovanie // Vestnik TGPU. — 2006. — № 9 (60). — S. 75—80.

- [3] *Balyhina T.M. Osnovy teorii testov i praktiki testirovaniya (v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo): Ucheb. posobie.* — M.: MGUP, 2004. S. 242.
- [4] *Balyhina T.M., Netyosina M.S. Innovacionnye tendencii v obrazovanii: kreativnoe testirovanie / Innovacionnoe prepodavanie russkogo yazyka v usloviyah mnogoyazychiya: Sbornik statej. T. 1.* — M.: RUDN, 2014. S. 365—371.
- [5] *Balyhina T.M., Netyosina M.S. Kommunikativnoe prostranstvo megapolisa: analiz zvuchashchej rechi: Monografiya.* — M.: RUDN, 2012.
- [6] *Balyhina T.M., Netyosina M.S. YAzyk russkogo goroda: garmonizaciya, tolerantnost', problemy: Monografiya.* — M.: RUDN, 2013.
- [7] *Efremova N.F. Sovremennye testovye tekhnologii v obrazovanii. Ucheb. Posobie.* — M.: Logos, 2003.
- [8] *Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. Ocenivanie kreativnosti myshleniya v kontekste kompetentnostnogo podhoda k traktovke kachestva rezul'tatov obrazovaniya // Kreativnaya ehkonomika.* — 2009. — № 2 (26). — S. 51—57. <http://www.creativeconomy.ru/articles/2186> (data obrashcheniya 10.08.2014).
- [9] *Kukueva N.N. Lingvodidakticheskoe testirovanie v obrazovatel'nyh kontekstah Rossii i Velikobritanii konca XX — nachala XXI veka: sravnitel'no-pedagogicheskoe issledovanie: Diss. ... kand. ped. nauk.* — Rostov-na-Donu, 2006.
- [10] *Matienko A.V. Al'ternativnyj kontrol' v obuchenii inostrannomu yazyku kak sredstvo povysheniya kachestva yazykovogo obrazovaniya: Diss. ... d-ra ped. nauk.* — Tambov, 2009.
- [11] *Raven Dzh. Pedagogicheskoe testirovanie: Problemy, zabluzhdeniya, perspektivy / Per. s angl.* — M.: Kogito-Centr, 1999.
- [12] *Torrance E.P. The Torrance Test of creative thinking: Technical-norm manual. Ill,* 1974.

CREATIVE EDUCATION AND CREATIVE TESTING

T.M. Balykhina¹, M.S. Netesina^{1,2}

¹Faculty of re-training of Russian as a foreign language
Peoples' Friendship University of Russia,
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

²Moscow State University of Medicine and Dentistry
named after A.I. Evdokimov
Delegatskaya str., 20, Moscow, Russia, 127473

The article is devoted to analysis of content, form of test tasks in the system of creative education, creative testing. Identified scientific approaches to innovation in testing, to the evaluation and development of creativity of thinking. Examines current trends in a course of the test.

Key words: criteria of creativity, creative testing, test the addressee, polylingual space of Russian city.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-РУСИСТОВ

А.А. Аббасова, Т.М. Балыхина

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

Преподавание РКИ в современных условиях — условиях полиэтнической среды — требует от педагога-русиста новых, инновационных подходов как к содержательной части обучения, так и к выбору образовательных технологий, эффективных методов преподавания, установлению диагностики уровня владения русским языком как иностранным.

Ключевые слова: инновации, инновационные подходы, программы повышения квалификации, оценка эффективности, эффективность программы, критерии оценивания.

Повышение квалификации российских и зарубежных русистов должно быть ориентировано на усвоение ими инновационных методов и форм преподавания русского языка, основанных на осознании важности проблемы социальной и психологической адаптации ученика к учебной, академической культуре, к новым традициям, ценностям, ориентирам; овладении принципами личностно-деятельностного подхода к преподаванию РКИ; понимании специфических трудностей освоения обучающимися и связанных с интерференцией ошибками.

Разработка новых программ повышения квалификации преподавателей с учетом образовательной и языковой среды Российской Федерации и стран СНГ, Балтии и дальнего зарубежья, обеспечивающих инновационные подходы к преподаванию РКИ, должна быть увязана с организацией соответствующей системы повышения квалификации педагогов-русистов, занимающихся в разных типах и видах российских и зарубежных организаций; разработкой универсальных модулей программ повышения квалификации ряда возможных категорий педагогических работников.

Прежде чем концептуально подходить к конструированию программ повышения квалификации преподавателей с учетом образовательной и языковой среды Российской Федерации и стран СНГ, Балтии и дальнего зарубежья, сформулируем задачи проекта:

— анализ существующих условий в области преподавания русского языка как иностранного в системе образования Российской Федерации и стран СНГ, Балтии и дальнего зарубежья, текущего мониторинга реализации программ повышения квалификации и переподготовки;

— обоснование инновационных подходов к преподаванию РКИ, в том числе возможности интегрирования методики РКИ;

— разработка концепции формирования многоуровневого, вариативного, предметно-ориентированного и практико-ориентированного повышения квалификации педагогов-русистов с родным и иностранным языками обучения;

— разработка программ и модулей программ повышения квалификации российских и зарубежных русистов по вопросам инновационных подходов к преподаванию РКИ в условиях языковой и образовательной среды Российской Федерации и стран СНГ, Балтии и дальнего зарубежья;

— создание сети системы повышения квалификации российских и зарубежных педагогов-русистов;

— апробация разработанных программ повышения квалификации русистов в условиях языковой и образовательной среды;

— организация и проведение повышения квалификации (включая переподготовку преподавателей) по направлению преподавания РКИ в Российской Федерации и в странах СНГ, Балтии и дальнего зарубежья;

— формирование устойчивых коммуникационных и методических связей преподавателей на основе современных информационных технологий;

— внедрение инновационных подходов в систему повышения квалификации и его научно-методическое обеспечение.

Оценка эффективности практической реализации программ по результатам апробации на основании разработанных критериев оценивания проводится в рамках проработанной системы экспертного оценивания.

Система экспертного оценивания программ должна включать проработку и описание: цели экспертного оценивания; характеристик программ, подвергнутых экспертной оценке; критериев оценивания программ; технологии оценки программ; критериальной таблицы оценивания программ /матрицы оценки программ.

Цель экспертного оценивания программ — разработка критериев оценивания программ: актуальность программ ПК; инновационность; использования информационных технологий; структура и содержание программ ПК; методическое прогнозирование трудностей; практико-ориентированность программ; практическая ориентированность программ; системность учебного материала; прогностичность содержания программ; логичность и обоснованность программы ПК; технология реализации программ; гибкость, адаптивность, модульность структуры программ; разнообразие типов и форм обратной связи на каждом этапе реализации программ.

Ниже представлена критериальная таблица оценивания программ ПК для российских и зарубежных педагогов-русистов (табл.).

Таблица

Матрица оценки программ

№	Критерий оценивания	Баллы	Примечания/ выводы/ рекомендации
1.	Актуальность программы		
1.1.	Актуальность образовательных проблем, на решение которых направлена программа		
1.2.	Соответствие целям и задачам современной системы повышения квалификации педагогов		
1.3.	Отсутствие аналогичных программ в системе повышения квалификации работников		
2.	Инновационность программы		
2.1.	Использование инновационных педагогических технологий при определении содержания обучения и разработке образовательной стратегии		

Окончание

№	Критерий оценивания	Баллы	Примечания/ выводы/ рекомендации
2.2.	Использование инновационных технологий при определении форм повышения квалификации		
2.3.	Использование инновационных технологий при выборе форм проведения учебных занятий		
2.4.	Использование мультимедийных средств обучения при подготовке пакета учебных материалов для слушателей курса повышения квалификации		
3.	Структура и содержание программы		
3.1.	Научная обоснованность содержания		
3.2.	Психолого-педагогическая обоснованность содержания и форм подачи учебного материала, опора на принципы андрагогики		
3.3.	Полнота и глубина теоретической подготовки по программе		
4.	Практико-ориентированность программ		
5.	Системность учебного материала		
9.	Прогностичность содержания		
9.1.	Развивающий потенциал программ		
10.	Логичность образовательной стратегии		
10.1.	Структурированность программ		
11.	Технология реализации программ		
11.1.	Доступность содержания профессионального обучения, реализуемого программой		
11.2.	Наглядность изложения учебного материала		
12.	Гибкость, адаптивность, модульность структуры программы		
13.	Типы и формы обратной связи на этапах реализации программы и в процессе проведения образовательных мероприятий		

При отборе критериев экспертного оценивания эффективности программ руководствовались принципами: методики обучения русскому языку как русскому, как иностранному, новому; теории и практики межлингвокультурного образования; методики обучения взрослых учащихся; основы теории и практики тестирования в аспекте РКИ.

Для формирования выводов о практической применимости программы повышения квалификации должны быть проведены промежуточный и итоговый контроль в форме тестов, проверяющих степень усвоения материала программ.

При проведении апробации программ повышения квалификации в центре внимания должны быть следующие положения современного обучения:

- профессионально-коммуникативная, практическая направленность ПК;
- функциональный подход, т.е. приближение деятельности программ ПК к естественным условиям общения;
- поуровневое и поэтапное обучения ПК и цикличность.

Экспертная оценка программ осуществляется по каждому из предложенных критериев по трехбалльной шкале:

- 0 баллов — критерий не реализован;
- 1 балл — критерий реализован на 50%;

2 балла — критерий реализован на 75%;

3 балла — критерий полностью реализован.

Значимость получения указанного результата для российских и зарубежных педагогов-русистов заключается в возможности: применить полученные дополнительные профессиональные компетенции в организационной, педагогической, повседневной деятельности; получить навыки решения педагогических проблем, связанных с русским языком, литературой, культурой; приобрести базовые знания и навыки профессиональной самоподготовки, необходимые для самостоятельного профессионального роста; ознакомиться с состоянием современной методической науки и возможностями использования ее достижений в работе общеобразовательного учреждения; ознакомиться с научно-методической литературой, адресованной педагогам, и развивающими дидактическими материалами; используя полученные компетенции добиться в работе больших результатов при меньших усилиях, т.е. повысить эффективность педагогической работы в российских и зарубежных образовательных организациях.

Эффективность программы заключается также в установлении оптимального соотношения значимости получаемых результатов к количеству усилий, потраченных на его достижение.

Эффективной формой практического использования программы ПК может стать: представление опыта работы педагогическому сообществу; публикация материалов педагогической деятельности в СМИ; выступление слушателей на методических мероприятиях; проведение дней открытых дверей для педагогов-русистов в рамках повышения квалификации; участие педагогов в различных профессиональных конкурсах.

Эффективность программы ПК отражается в следующих характеристиках:

- целесообразность и целенаправленность программы ПК в целом и ее отдельных модулей, направленность программы на решение актуальных проблем педагогической практики;
- обоснованные нормативы затрат времени на освоение программы;
- интерактивный формат проведения занятий со слушателями;
- опора на нормативные документы, педагогические технологии и требования, которым обязан следовать каждый педагог-русист.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхина Т.М.* Структура и содержание российского филологического образования. — М.: РУДН, 2010.
- [2] *Балыхин Г.А.* Управление развитием образования: организационно-экономический аспект. — М.: Экономика, 2009.
- [3] Наука — образование — инновации: Словарь-справочник по инновационному образованию. В помощь педагогам, учащимся, родителям / Под ред. Г.А. Балыхина, М.Г. Балыхина. — М.: РУДН, 2014. — Вып. 1.
- [4] Методические рекомендации по разработке программ повышения квалификации с учетом образовательной и языковой среды Российской Федерации и стран СНГ, Балтии и дальнего зарубежья / Под ред. Т.М. Балыхиной. — М.: РУДН, 2013.

LITERATURA

- [1] *Balykhina T.M.* Struktura i sodержanie rossijskogo filologicheskogo obrazovanija / Serija: Biblioteka klassicheskogo universiteta. — M.: RUDN, 2010.
- [2] *Balykhin G.A.* Upravlenie razvitiem obrazovanija: organizacionno-jekonomicheskij aspekt. — M.: Jekonomika, 2009.
- [3] Nauka-obrazovanie — innovacii: slovar'-spravochnik po innovacionnomu obrazovaniju. V pomoshh' pedagogam, uchashhimsja, roditeljam / Pod red. G.A. Balykhina, M.G. Balykhina. — M.: RUDN, 2014. — Vyp. 1.
- [4] Metodicheskie rekomendacii po razrabotke programm povyshenija kvalifikacii s uchetom obrazovatel'noj i jazykovoj sredy Rossijskoj Federacii i stran SNG, Baltii i dal'nego zarubezh'ja / Pod red. T.M. Balykhinoj. — M.: RUDN, 2013.

INNOVATIVE APPROACHES AND CRITERIA OF ESTIMATION OF PROGRAMS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS SPECIALISTS IN RUSSIAN PHILOLOGY

A.A. Abbasova, T.M. Balykhina

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

Teaching Russian as a foreign language in modern terms — conditions of the multiethnic environment — demands from the teacher specialist in Russian philology of new, innovative approaches both to substantial part of training, and to a choice of educational technologies, effective methods of teaching, establishment of diagnostics of level of proficiency in Russian as foreign.

Key words: innovations, innovative approaches, programs of professional development, efficiency assessment, efficiency of the program, criteria of estimation.

ОПЫТ И МУДРОСТЬ — ЗАЛОГ УСПЕХА В ОБРАЗОВАНИИ

С.В. Хилькевич

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

Статья посвящена вопросам государственно-общественного управления образованием, которое учитывает интересы государства и общества, учителя — ученика — родителя, молодежи и людей старшего поколения.

Ключевые слова: государственно-общественное управление образованием, модели и формы управления, социальная поддержка, институт третьего возраста.

В настоящее время в стране ведется целенаправленная работа по укреплению государства и его властных структур. Это делается для улучшения правового, экономического и социального положения населения. Люди заинтересованно обсуждают и в основном поддерживают предпринимаемые Президентом и Федеральным собранием РФ шаги: создание Государственного совета РФ, образование новых административных округов, приведение нормативно-правовой базы субъектов РФ в соответствие с Конституцией РФ и федеральным законодательством.

Начинать эту работу общество должно с народного образования. Речь идет о налаживании диалога, взаимодействия государства и общества в сфере образования, в первую очередь в управлении его функционированием и развитием.

Эта идея не нова: она была выдвинута и обоснована в середине 1990-х гг. практически всеми авторскими коллективами, разрабатывавшими пути и средства реформирования отечественного образования.

Так, еще в Законе РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» государственно-общественный характер управления образованием декларировался как один из принципов государственной политики в области образования (ст. 2); конкретизировались организационные формы реализации этого принципа в управлении образовательным учреждением (ст. 35): советы школ, попечительские советы, педагогические советы и др.

Авторы концепции организационно-экономической реформы образования (А.Г. Асмолов и А.Н. Тихонов) подчеркивали, что это в первую очередь реформа управления образовательным процессом и его организационно-экономическими механизмами. Они предлагали осуществить реорганизацию системы управления, развивать демократические формы, создавать государственно-общественные советы, выражающие интересы профессиональных сообществ.

В Федеральном законе № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании» в качестве основных принципов государственной политики провозглашены демократический, государственно-общественный характер управления и автономность образовательных учреждений.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отражены основные направления перестройки всей системы образования, изменения, касающиеся не только профессиональной подготовки педагогов, методистов, управленцев, но и изменения, способствующие вовлечению в процесс управления образованием широкой общественности: «Новая школа — это центр взаимодействия как с родителями и местным сообществом, так и с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, другими организациями социальной сферы. Школы как центры досуга будут открыты в будние и воскресные дни, а школьные праздники, концерты, спектакли, спортивные мероприятия будут местом семейного отдыха» (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» Основные направления развития общего образования).

Делом образования должны заниматься государственные должностные лица, способные мыслить и действовать в интересах общества, и общественные деятели, способные мыслить и действовать по-государственному. Выдвигались требования устранить государственную монополию на образование, превратить школу из госучреждения в социальный институт, в равной мере обслуживающий интересы и потребности личности, общества и государства. Примером такого управления могут стать разнообразные советы: попечительские, родительские, общественные. В структуру последних могут быть вовлечены люди пенсионного возраста (Совет бабушек, Совет дедушек).

Сегодня в системе образования страны все шире разрабатываются модели перехода от государственно-административной к государственно-общественной системе управления образованием. Новые парадигмы предписывают управление, основанное на принципах гуманизации и демократизации отношений между участниками управленческих процессов и значительном повышении роли общественных начал в управлении.

Суть государственно-общественного управления состоит в объединении интересов государства и общества в решении проблем обучения, воспитания и развития подрастающего поколения с учетом социальных, культурных особенностей, традиций муниципалитета. Дело в том, что современное образование не может быть замкнутым и самодостаточным. Оно должно быть открытым.

Сегодня на территории 21 субъекта РФ действуют стажировочные площадки по распространению моделей государственно-общественного управления образованием. Это еще один шаг на пути к созданию правового государства.

За последние годы много сделано для того, чтобы образование имело общественную направленность. В первую очередь это заслуга руководителей учреждений образования, педагогов, родителей, общественных организаций, средств массовой информации.

Очень интересный опыт в управлении образованием сложился на территории Ульяновской области. Он заключается в поддержке людей пенсионного возраста, в создании так называемых университетов третьего возраста.

На территории Ульяновской области проживает более 355 тысяч пенсионеров — это 26% от общей численности населения. Свыше 200 тысяч из них трудоустроены.

В настоящий момент на территории Ульяновской области реализуется большое количество различных мер по поддержке пенсионеров.

Для них создаются клубы и институты третьего возраста, институты пожилых людей, где они могут интересно проводить время и находить новые хобби. В рамках программы «Тимуровцы информационного общества» проходит обучение людей пожилого возраста компьютерной грамотности, что способствует их последующему трудоустройству. В городе Димитровграде работает университет «София», в котором восемь факультетов (культуры и искусства, здоровья, психологии, юридический, сада, огорода и домоводства, гуманитарный, информатики, духовного возрождения) и более двадцати отделений. Средний возраст студентов здесь 70 лет, а самым старшим из них скоро исполнится 90, поэтому провожать на первую лекцию первокурсников приходят внуки. Почти все деканы университета — это пенсионеры, причем работают они на общественных началах. Обучение в университете бесплатное.

На факультетах действуют более двадцати отделений, есть среди них весьма нестандартные, например, отделение бальных танцев, группа по изучению арабских танцев, театральная и туристическая группы.

Студенты «Софии» изучают языки английский и эсперанто, постигают азы юриспруденции, обучаются компьютерной грамотности и осваивают Интернет в открытом в общественной приемной «СПР» интернет-клубе «Долголетие», создана аспирантура для желающих продолжить свое обучение.

Проект университета пожилого человека «София» начинался шесть лет назад, что называется, на голом энтузиазме. А сейчас за один учебный год через университет проходит около тысячи представителей старшего поколения.

Обучающиеся университета «София» не только самообразовываются, но и оказывают неоценимую поддержку молодым педагогам, консультируя их и принимая активное участие в работе разнообразных развивающих кружков, клубов, секций, тем самым участвуя в управлении школой.

Реализация данного проекта позволяет не только повысить социальную защищенность людей старшего возраста за счет использования возможностей современных технологий, включить их в информационное общество, вовлечь молодежь в волонтерскую работу с пожилыми, но и привлечь пенсионеров к государственно-общественному управлению образованием.

Инновации — это замечательно, но нельзя сбрасывать со счетов опыт и мудрость старшего поколения. Только в преемственности поколений залог успешного развития образования. В Ульяновской области это хорошо понимают, поэтому уделяют так много внимания этому проекту. Его поддерживает Государственная дума, и особенно большое внимание уделяет проекту депутат Государственной думы пятого-шестого созывов Г.А. Балыхин.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Сергеев С.Д.* Общество и государство как факторы развития отечественной школы // *Цивилизация народов Поволжья и Приуралья*: Сб. науч. тр. — Чебоксары, 2006. — С. 124—129.

- [2] *Адамский А.* Попечительство путь к общественной поддержке школы // *Управление школой.* — 2001. — № 8 (203).
- [3] *Бочкарев В.И.* Государственно-общественное управление образованием: каким ему быть? // *Педагогика.* — 2001. — № 2. — 9 с—14 с.
- [4] *Козарев В.И.* Социальный интеллект как фактор управления организацией. Ярославль, 2000. — 196 с.
- [5] Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» Основные направления развития общего образования.

LITERATURA

- [1] *Sergeev S.D.* Obschestvo i gosudarstvo kak faktoryi razvitiya otechestvennoy shkolyi // *Tsivilizatsiya narodov Povolojya i Priuralya: Sb. nauch. tr.* — Cheboksaryi, 2006. — S. 124—129.
- [2] *Adamskiy A.* Popechitelstvo put k obschestvennoy podderjke shkolyi // *Upravlenie shkoly.* — 2001. — № 8 (203).
- [3] *Bochkarev V.I.* Gosudarstvenno-obschestvennoe upravlenie obrazovaniem: kakim emu byit? // *Pedagogika.* — 2001. — № 2. — 9s—14s.
- [4] *Kozarev V.I.* Sotsialnyi intellekt kak faktor upravleniya organizatsiey. Yaroslavl, 2000. — 196 s.
- [5] *Natsionalnaya obrazovatel'naya initsiativa «Nasha novaya shkola» Osnovnyie napravleniya razvitiya obshego obrazovaniya.*

THE EXPERIENCE AND WISDOM IS THE KEY TO SUCCESS IN EDUCATION

S.V. Khilkevich

Faculty of professional skills improvement
of teachers of Russian as a foreign language
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to public education management, which takes into account the interests of the state and society, teacher — pupil — parent, youth and older people.

Key words: public management education, models and forms of control, social support, Institute of the third age.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Г. Пак

Кафедра социальной педагогики и социологии
Оренбургский государственный педагогический университет
Пр. Гагарина, 1, Оренбург, Россия, 460000

В статье дано структурно-содержательное выражение смысловых ориентиров субъектно-развивающей социализации студента вуза, определяющих содержательные характеристики исследуемого феномена.

Ключевые слова: субъектно-развивающая социализация, студент, образовательный процесс вуза, смысловые ориентиры субъектно-развивающей социализации студента.

Необходимость определения содержательных характеристик субъектно-развивающей социализации студента обусловлена новым характером, условиями функционирования и трансформации образовательных систем вуза, отражающими общесоциальную потребность в личности, способной ответственно, инициативно действовать в рамках рискогенности современного социума и социальной нестабильности рынка труда. От уровня и качества субъектно-развивающей социализации молодых людей зависит благосостояние государства. Современному обществу необходим профессионально компетентный и конкурентноспособный специалист, обладающий чувством собственного достоинства, способный к диалогу, мобильности, критичности, творчеству, устремленный разносторонне применять свои знания, опыт в области избранной профессии. Перемещение акцентов в шкале общественных ценностей в сторону человеческой индивидуальности ориентирует на субъектно-развивающую социализацию, базирующуюся на идеи утверждения ценности студента как субъекта-творца, субъекта диалога культур, вершителя своего жизненного пути с субъектно-преобразовательным отношением к миру.

В динамически меняющемся обществе миробытия субъектно-развивающая социализация имеет безусловный приоритет (в сравнении с традиционной), являясь основным условием современного развития общества (с учетом внешних факторов по отношению к студенту и внутренних, обеспечивающих его саморазвитие и самосовершенствование), при котором особое значение придается ценности успешной интеграции студента в социум и его готовности к самостоятельной жизни; ценности самоорганизации обучаемого; ценности сосуществования, толерантности в контексте партнерства субъектов образования; ценности социальной и профессиональной самореализации личности и ее свободного саморазвития; ценности смыслов творчества воспроизводства культурных норм, установок, идей и национальной самоидентификации.

Необходимо констатировать, что процесс субъектно-развивающей социализации студента в педагогической науке пока не изучен, практически отсутствуют

специальные исследования, формирующие целостное представление об изучаемом феномене в системе высшего образования. Среди исследований проблемы социализации студенческой молодежи недостаточно обосновано положение о том, что современные реалии существенно меняют структуру, функции, особенности протекания традиционной социализации в контексте ее субъектно-развивающего характера и активной, субъектной роли студента в ходе интеграции в социальную жизнь общества.

В нашем исследовании мы исходили из того, что проблемы и новые задачи субъектно-развивающей социализации студента обуславливают необходимость организации в системе высшего образования постоянно усложняющейся социально ориентированной, информационно-социализирующей и самообразовательной деятельности обучающегося, содержащей новые способы освоения разносодержательных культурных полей (сферы познания, общения, досуга, труда, творчества и т.д.) образовательного континуума и социума. При этом происходит накопление у студента инновационных знаний об окружающей действительности, образующих систему познания мира и закладывающих фундамент для проектирования профессиональной и личностной траектории развития обучающегося; расширение взаимодействия обучающегося с окружающим миром, нацеленное на приобретения опыта социального партнерства, социальных отношений с социальными институтами общества, сверстниками, взрослыми; непрерывное саморазвитие и самосовершенствование студента в контексте обогащения новыми жизнеспособными качествами и формирования инновационного стиля мышления [4].

Субъектно-развивающая социализация рассматривается как многоуровневый, динамичный процесс личностно-средового взаимодействия, интегрирующий интериоризационный уровень (осознанное усвоение социокультурного опыта общества, социальных норм ценностных ориентаций, стратегий поведения) и интраиндивидуальный уровень (активная роль индивида, его право на самореализацию, самоопределение и саморазвитие), осуществляемый в форме продуктивно-рефлексивного действия в системе общественных отношений. Мерой социальной обучающегося при этом является совокупность выстроенных динамических взаимосвязей с социумом (социальными партнерами, социальными группами, социальными институтами и т.д.), обретение им своей социокультурной сущности, духовности и творческого начала как субъекта познания, общения, деятельности.

В соответствии с изложенным целесообразно актуализировать проблему выявления содержательных характеристик и смыслов субъектно-развивающей социализации студента в системе высшего образования вуза, раскрывающих сущность исследуемого феномена.

Важно отметить, что сложная диалектика отношений внутри процесса субъектно-развивающей социализации (единство и самостоятельность, целостность и соподчиненность компонентов, образующих структуру, наличие общего и сохранение специфического) позволяет определить главные характеристики (внутренние и внешние детерминанты) обозначенного процесса автономно, в соподчиненности и в динамике взаимодействия с окружающей социокультурной средой и за счет проявления, специфического включения целого набора личностных

структур сознания студента (осмысления, рефлексии, мотивации, опосредования). Следовательно, можно сделать вывод о смысловой самодостаточности этого процесса и его трехплановой активизации: на экзистенциальном уровне выражающей-ся в проявлении самооценности, самосозидательности, самомотивированности процесса социализации; на уровне действия внутренних факторов — в сознательном «самодостраивании» личности; на уровне действия внешних факторов социализации — путем их интериоризации и перевода во внутренние факторы этого процесса. От оптимального сочетания этих трех факторных направлений зависит эффективность обеспечения субъектно-развивающей социализации личности [3].

Для более детального рассмотрения содержательных характеристик и смыслов субъектно-развивающей социализации студента вуза мы выделили ориентиры исследуемого процесса, обуславливающие его успешность и эффективную интеграцию студента в мир нарастающей информации и усложнения общественных отношений:

— социально-содержательный, определяющий ответственность образовательной системы за преемственное наследование соционорм общества, оптимальное приобщение студента к ноосфере, социосфере и опыту человечества, становление субъекта общественной практики, способного полноценно социализироваться в постиндустриальном социуме;

— культурно-интеракционный, обеспечивающий освоение обучающимся культурного наследия человеческой цивилизации, культурных универсалий социума, социально-ролевых образцов поведения в мире обновляющихся коммуникаций, связей и взаимоотношений;

— индивидуально-деятельностный, предполагающий активизацию субъектной позиции индивида как носителя активности и инициативы, проявление креативного потенциала в оптимальном соотношении индивидуальных и общесоциальных ценностей.

Определение смысловых ориентиров позволяет нам рассмотреть субъектно-развивающую социализацию студента вуза:

— как общий механизм освоения личностью культурного наследия общества, обеспечивающий системность восприятия мира и отдельных его событий как единого целого в масштабе социума, накопление студентом социальных знаний и усвоение основных установок социума;

— как процесс, отражающий бытие в его целостности и всеобщей взаимосвязи отношений, межличностных связей, социального взаимодействия, определяющих формирование социально ориентированных мотивов и эмоционально-ценностных отношений личности к многообразию, многоаспектности социокультурной коммуникации;

— как результат приобретения профессионального, социального и личностного опыта в разнообразных сферах социализации как основы формирования направленности и образа жизни, овладения системой социальных ролей [4].

Выделенные смысловые ориентиры субъектно-развивающей социализации студента вуза имеют конкретное структурно-содержательное выражение.

Социально-содержательный ориентир определяет в качестве основных следующие положения: личностно ориентированный, деятельностный, социально-педагогический подходы к организации образовательного процесса; конструирование социально ориентированной деятельности студента вуза на основе интеграции совокупности фактов, понятий, сведений, которые позволяют развивать триединство личности посредством мышления, чувств, действий; опережающий характер субъектно-развивающей социализации в вузе.

Социально-содержательный ориентир субъектно-развивающей социализации студента в образовательном процессе вуза как сфера гуманитарной социокультурной практики создает установку у обучающего на овладение не только системой знаний, но и системой инновационно-творческих умений, позволяющих успешно творить экосоциальную действительность. В этой связи принципиальное значение приобретает переосмысление и экогармонизация и креативизация накопленных предметных знаний в системе высшего образования в знание Живого как средства экосоциализации студентов, обеспечивающей интенсивное становление личностных качеств, отношений и позиций молодежи в обществе и природе [2].

Культурно-интеракционный ориентир предполагает учет консенсуса всех субъектов социообразовательной деятельности в поиске путей и средств обновления методов и технологий, обеспечивающих личностно ориентированный и социализирующий смысл в организации и содержании образовательного процесса; открытости системы высшего образования социуму, смыслового единства, целостности и взаимосвязанности человека, природы, общества: «человек — человек», «человек — среда», «человек — профессия» и т.д.; приоритетности диалогизма, реализации субъект-субъектных отношений со-действия, со-знания, со-творчества в событийной общности полисубъектного образовательного процесса.

Культурно-интеракционный ориентир субъектно-развивающей социализации студента концентрирует в себе принципиально новую концепцию жизнеспособности студента в логике объединения усилий всех субъектов социума в изменяющемся обществе; определяет фасилитирующий смысл и организацию «сопровожающих отношений» в рамках гармонизации личностно-средового взаимодействия; предусматривает достижение взаимосогласованных действий в социуме (взаимоуважение, взаимопомощь, взаимопонимание, взаимоподдержка и т.д.).

Индивидуально-деятельностный ориентир субъектно-развивающей социализации создает установку на реализацию индивидуальной стратегии самопознания и самореализации студента, обеспечивающей формирование социально ориентированных мотивов и накопление социального опыта личности; развитие субъектности как способности к самостоятельному жизнепостроению и жизнетворчеству на основе активного включения в личностно-средовое взаимодействие и социализирующую деятельность.

Индивидуально-деятельностный ориентир обусловлен в большей степени личностным, субъективным фактором, а сама избирательность индивида и есть критерий, оставляющий за ним право того, что может быть именуемо как личностная, социальная и профессиональная самосоциализируемость. Именно избирательная система социально-профессиональных знаний, установок, норм, ценностей,

которые личность «переплавляет» в «социальные планы» в мире собственной субъектности, вырабатывая ценностно-смысловые ориентиры деятельности, предопределяет способность студента свободно ориентироваться в пространстве социокультурного бытия, осмысливать себя в связях с миром и определять для себя и меру субъектной включенности, и меру собственного творчества при достижении формулируемых для себя целей [1]. Рассматриваемый ориентир субъектно-развивающей социализации студента в образовательном процессе вуза определяет действенную направленность и динамику социального становления обучающегося за счет усиления значимости личностно-индивидуальных координат, личностно значимых целей, ценностей и собственно-профессиональной позиции обучающегося.

Подчеркнем, что все смысловые ориентиры субъектно-развивающей социализации студента не следует рассматривать обособленно друг от друга, поскольку они тесно взаимосвязаны между собой, являясь одновременно автономными, и предусматривают возможность их единовременного трехмерного пересечения в системе высшего образования.

Таким образом, субъектно-развивающая социализация студента — многоуровневый, динамичный процесс личностно-средового взаимодействия, по форме и содержанию развивающийся во времени, предусматривающий одновременное влияние социума на личность и личности на функционирование социальных сфер общества; предполагающий включенность обучающегося в социальную структуру общества на основе интериоризационного и интраиндивидуального уровней. Направленность субъектно-развивающей социализации вуза студента задается социально-содержательным, культурно-интеракционным, индивидуально-деятельностным ориентирами, которые одновременно являются и автономными, и, объединяясь, составляют единое целое в специфичности их динамических связей, обеспечивая панорамное видение наиболее важных линий личностного, социального и профессионального становления обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Дмитриева О.В.* Социализации личности студента в образовательном пространстве вуза: Дисс. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2004.
- [2] *Лапина З.Г., Шилин К.И.* Экософия духовной культуры будущего // ЭЖЗ. — Т. 14. — М., 2007.
- [3] *Митрофанова И.И.* Особенности профессиональной социализации личности студента в системе высшего образования: Дисс. ... канд. социол. наук. — Хабаровск, 2004.
- [4] *Пак Л.Г.* Субъектно-развивающая социализация студента вуза: теоретико-методологические основания: Монография. — М.: Спутник, 2010.

LITERATURA

- [1] *Dmitrieva O.V.* Sotsializatsii lichnosti studenta v obrazovatel'nom pro-stranstve vuza: Diss. ... kand. ped. nauk. — Orenburg, 2004.
- [2] *Lapina Z.G., Spilin K.I.* Ekosofiya duhovnoy kulturyi buduschego // EJZ. — Т. 14. — М.: 2007.

- [3] *Mitrofanova I.I.* Osobennosti professionalnoy sotsializatsii lichnosti studenta v sisteme vysshego obrazovaniya: Diss. ... kand. sotsiol. nauk. — Habarovsk, 2004.
- [4] *Pak L.G.* Subyektно-razvivayuschaya sotsializatsiya studenta vuza: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya: Monografiya. — M.: Sputnik, 2010.

SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS THE SUBJECT-DEVELOPING SOCIALIZATION OF A STUDENT IN SYSTEM OF THE HIGHER EDUCATION

L.G. Pak

Chair of social pedagogics and sociology
Orenburg state pedagogical university
Gagarin Ave., 1, Orenburg, Russia, 460000

In article structural and substantial expression of semantic reference points of subject-developing socialization of the student of the higher education institution, defining substantial characteristics of a studied phenomenon is given.

Key words: subject-developing socialization, the student, educational process of higher education institution, semantic reference points of subject-developing socialization of the student.

ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: РОССИЙСКИЕ ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ И УЧЕБНИКИ

М.Г. Балыхин

Кафедра экономической теории
ФГБОУ ВПО «Московский государственный
университет дизайна и технологий»
ул. Садовническая, 33с1, Москва, Россия, 115035

А.Д. Федоренков

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

Статья посвящена анализу современного положения в обучении русскому языку с помощью инновационных методик. Обозначены научные подходы к инновациям в практико-ориентированном обучении, к созданию электронных учебников. Рассматриваются актуальные направления современного обучения русскому языку.

Ключевые слова: инновации, инновационные подходы, русский язык, профессиональное обучение, методика обучения.

Мировое образование реформируется в связи с изменением информационно-образовательной среды и инструментальных средств для решения профессиональных проблем в новых условиях глобального информационного общества. Электронные формы обучения уверенно замещают традиционные благодаря своим инновационным свойствам:

— мультимедийности — новой формы наглядности, которая значительно расширяет потенциал первичного дидактического принципа за счет многоканальности и динамичности;

— интерактивности — нового вида взаимодействия обучающегося со средством обучения, расширяющего сектор самостоятельной работы и значительно модернизирующего один из принципов дидактики — повторяемость;

— гиперсвязи — уникального свойства ЭСО. В предшествующих технологиях данный феномен не имеет аналога. Позволяет создавать учебно-методические комплексы, интегрированные в мировую информационную сеть;

— мобильности — свойства ЭСО, которое не привязывает жестко обучающегося к месту обучения;

— 24-часовой доступности, позволяющей обучающемуся строить свою образовательную траекторию при изучении языка, и т.п.

Однако говорить о полноценном системном электронном образовании еще рано в связи с нерешенностью ряда методологических, технических, методических задач, а также неготовностью большинства педагогов и общества системно и эффективно использовать имеющиеся информационные, образовательные ре-

суды и инструментарий электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий.

В настоящее время педагогическим сообществом решается ключевая проблема — разрабатывается методология и технология создания электронных средств обучения для всех аспектов и уровней обучения предмету

В ряду факторов, определяющих развитие системы высшего образования в мире и приоритеты международного рынка образовательных услуг, ключевое место занимают процессы глобализации, либерализации, интернационализации, связанные в свою очередь с транснационализацией высшего образования и значительными изменениями в образовательной индустрии.

Транснациональное высшее образование и его роль в управлении процессами глобализации. Транснациональное высшее образование связано с либерализацией, автономизацией деятельности вузов, т.е. предоставлением последним широких полномочий в выборе стратегий развития и свобод в финансовой, образовательной областях, стратегиях международного сотрудничества. Большинство исследователей под транснациональным образованием понимает образование, получаемое в одной стране в рамках вуза другой страны, поставляемое, как правило, в нескольких формах: франчайзинг (franchise), создание кампусов (branch campus), офшорных и международных институтов, объединения программ, дистанционного обучения посредством Интернета (образование в режиме онлайн), обучения в корпорациях [6. С. 12].

Транснациональное образование пересекает границы национальных образовательных систем, функционирует параллельно системе высшего образования другой страны, активно применяя в этих целях достижения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Г. Драйден и Дж. Вос [3. С. 19] считают, что мы являемся свидетелями и участниками новейшей в истории революции, суть которой заключается в рождении всемирной сети обучения. Вместе с тем революция в обучении связана с рядом противоречий.

С одной стороны, революция средств коммуникации меняет образ жизни, мышления, общения, методы достижения благосостояния людей; с другой, как известно, не более одного человека из пяти, даже в развитых странах, знают, как воспользоваться лавинообразным потоком информации.

С одной стороны, более 533 млн человек пользуются сейчас мгновенным доступом в Интернет и, по прогнозам, к 2014 г. число пользователей Интернета должно было увеличиться до 2 млрд (www.Etforecasts.com, 2007); при этом передовая поисковая система Google способна просмотреть за полсекунды 3 млрд веб-страниц в поисках информации, дающей ответ на конкретные вопросы учащихся, т.е. отвечает ежесекундно на 1800 запросов, ежедневно — на 150 млн, ежегодно — на 64 млрд на 72 языках; с другой стороны, 3 млрд людей никогда не звонили по телефону.

С одной стороны, в среднем в мире каждый год тратится 781 млрд долл. на оборону, с другой — только 80 млрд долл. идут на нужды бесплатного образования, а 59 млн учителей ежедневно работают лишь с несколькими десятками обучающихся, не реализуя в нужной мере свой педагогический потенциал. Низкая

эффективность обучения проявляется в том, что, несмотря на заявленный и научно обоснованный личностно ориентированный, индивидуальный подход к обучению, система образования не может все еще эффективно распознать стили обучения, чтобы обратиться непосредственно к каждому учащемуся; не способна преодолеть межкультурные и межэтнические барьеры, отказаться от лекционной системы, перейти к интерактивным методам обучения, учитывая нужды и перспективы будущей практической деятельности обучающихся.

Парадоксальность современной ситуации в образовании заключается также в том, что впервые за всю историю человечества учащиеся знают о новейших технологиях больше, чем основная масса взрослых, педагогов, и умеют применять эти знания в учебных целях. Сегодня требуется обеспечить такую систему образования, в которой каждый желающий сможет стать самостоятельным менеджером своего будущего. Однако образование до сих пор напоминает устаревшие промышленные методы производства: стандартная конвейерная программа обучения, разделенная по предметам, передаваемая блоками, разбитая на классы, этапы, уровни и контролируемая с помощью стандартизированных тестов.

Традиционная система образования трудно справляется с новыми реалиями. Рынок же международных образовательных услуг, безусловно, предъявляет ей новые требования. Эти требования связаны прежде всего с отказом от поточной системы, развитием самонаправляемого обучения, основанного на современных принципах когнитивной науки и на естественном стремлении к обучению.

Изменения в обучении в международном масштабе зависят от изменяющегося характера профессиональной деятельности человека. Интересны в этой связи впечатляющие данные, которые приводятся Ч. Хэнди [8]. Автор отмечает, что человек работает в среднем чуть больше 100 000 часов за жизнь, т.е. 47 часов в неделю, 47 недель в году в течение 47 лет, начиная свою трудовую деятельность в 18 лет (если считать, что средняя продолжительность жизни, к примеру, мужчин составляет не менее 70 лет, т.е. 600 000 часов, при этом на сон тратится около 200 000 часов). По его прогнозам, в скором будущем благодаря информационно-коммуникационным технологиям работа за деньги будет отнимать 50 000 часов. Таким образом, более 350 000 часов человек сможет посвятить удобным и необходимым для него занятиям, потратив их на образование, отдых, путешествия, хобби и т.д. Согласно прогнозам Ч. Хэнди, недалеко то время, когда на постоянной работе в течение полного рабочего дня в компаниях привычного для нас стиля будет задействовано меньшинство работоспособного населения. Как правило, это будут высококвалифицированные люди, возможно, начинающие свою карьеру не раньше 25-летнего возраста — после получения высшего образования и окончания аспирантуры; они возьмут на себя важнейшую управленческую часть работы. Остальные будут работать в трех различных категориях. Первая категория будет включать в себя проектные группы: людей, объединяющихся для работы над отдельными проектами часто на непродолжительное время. Вполне возможно, что такой подход станет доминирующим в области высокооплачиваемой работы в течение

грядущего десятилетия, а предъявляемые таким специалистам требования поставят перед системой образования весьма серьезные задачи. В школах, вузах процесс обучения будет неизбежно приближаться к реальному профессиональному процессу, в его основе окажутся реальные проблемы, которые должны быть решены, или реальные задания, которые должны быть выполнены. Все это будет делаться в группах, состоящих из людей разного возраста и различных способностей.

Во второй категории будут частично занятые или сезонные работники: те, кто работает два-три дня в неделю в супермаркетах, или в выходные дни, или летом, например, в туристическом бизнесе. Это будет один из вариантов работы для неквалифицированных или малоквалифицированных работников. Тех, кто занимают эти рабочие места, уже сейчас относят к «новым беднякам»: низкооплачиваемые кассиры, работники, занятые часть рабочего дня в сфере быстрого питания в «часы пик» и др.

В третью категорию войдут те, кто работает индивидуально или занят в семейном бизнесе, часто просто делая то, что нравится. Новая всемирная информационная сеть, по сути, позволит опытным людям, в какой бы стране они ни жили, продавать выпускаемую ими продукцию или услуги кому угодно, а также использовать базы данных при поиске клиентов или услуг. Семьи смогут использовать такие возможности, чтобы обмениваться между собой всем, чем угодно: от домов на время отпуска до идей. Появится также возможность выбирать для себя квалифицированных преподавателей, практически не выходя из дома.

Качественное практико-ориентированное образование становится ключевой проблемой, чрезвычайно важной для формирования альтернативного будущего. Уже сейчас две трети новых рабочих мест в США относятся к высокопрофессиональным областям и управленческой сфере. В Германии к 2010 г. только 10% рабочих мест были доступны для неквалифицированных рабочих — по сравнению с 35% в 1976 г.

Приведенные данные находят подтверждение в известной книге Дж. Рифкин «Конец работы», в которой автор пишет: «Наступил век информации. В течение ближайших лет более изощренные и сложные технологии программного обеспечения еще больше приблизят человечество к миру, где почти не будет работы в привычном понимании этого слова. В сельском хозяйстве, производстве и сфере услуг машины быстро замещают человеческий труд и обещают нам экономику почти исключительно автоматического производства уже в середине XXI в. Повсеместная замена рабочих машинами заставит человечество переосмыслить роль людей в общественных процессах».

Дон Тэпскотт в исследовании, вышедшем под его редакцией (*Blutprint to the Digital Economy*, 1998), отмечает, что ИКТ, положившие начало новой цифровой экономике, могут создать двухъярусное общество, различия в котором будут существовать между теми, кто владеет информацией, и теми, кто ею не владеет, иными словами, между теми, кто может общаться с миром, и теми, кто не может. Д. Тэпскотт предостерегает от «информационного апартеида», при котором люди, не владеющие информацией, лишаются знаний и благополучного будущего.

Скрытым резервом для будущего образования может стать поколение «тех, кому за 60», поскольку коренные изменения происходят не только в экономике, но и в демографической ситуации: наиболее важная тенденция, особенно характерная для развитых стран, — быстрое старение населения. Это позволило аналитикам прийти к выводу о том, что к 2014 г. в мире будет насчитываться более 1 млрд человек в возрасте старше 60 лет. Представители так называемой третьей возрастной группы в эпоху ИКТ могут по-новому оценить понятие ухода на пенсию, в чем им должно помочь образование без границ, позволяющее полноценнее использовать интеллектуальный потенциал личности. Вместе с тем ожидания и прогнозы могут адекватно реализоваться в случае приложения достаточных усилий на развитие новых методов в образовании и обучении. С ними связано будущее и ориентиры международного рынка образовательных услуг.

Содержательно-функциональная характеристика электронного обучения. Внедрение электронного обучения требует не только интеграции педагогических или технологических подходов в стратегию вузов, но и предоставление услуг, способствующих этой интеграции. В европейских университетах формируется концепция коллектива, где знания, вклад и успехи одного становятся доступными для всех. Если подобная концепция материализуется, можно представить себе оживленную сеть университетов по всей Европе, которая постоянно будет пополняться новостями о том, где можно получить профессиональную помощь. В этой связи необходимым представляется рассмотрение типов, видов электронного обучения.

Термин «электронное обучение» нами понимается двояко: а) как обучение при помощи информационно-телекоммуникационных технологий; б) как использование новых мультимедийных технологий и Интернета для улучшения качества обучения путем обеспечения доступа к ресурсам и услугам, к удаленному обмену данными и сотрудничеству. В зависимости от цели, мотива, условий электронное обучение базируется на различных инструментах и технологиях и может использоваться как самообучение; управляемое обучение; обучение, направляемое инструктором; встроенное обучение; теленаставничество и дистанционная подготовка.

Цель электронного самообучения, управляемого учащимся, заключается в передаче высокоэффективных знаний независимым учащимся (тем, кто желает получить образование на своих собственных условиях). Такой вид иногда называется автономным или самоуправляемым обучением. Содержание курса может включать мультимедийные презентации, веб-страницы, другую интерактивную обучающую информацию. При этом все инструкции по самообучению даются в материалах курса, так как самообучающийся лишен возможности уточнить сложные моменты у инструктора, попросить о «помощи». Вместе с тем самообучение ограничивает возможности взаимодействия, обмена идеями и т.д.

Управляемые курсы электронного обучения, так же как и курсы самообучения, основываются на веб-содержимом, используются средства совместной работы, присущие курсам, поддерживаемым инструктором. Они ориентированы

на учащихся, которые имеют возможность соблюдать строгое расписание занятий, желают обучаться, взаимодействуя, дискутируя с другими учащимися, общаться с ведущим (*facilitator*). Задания при таком типе электронного обучения размещаются в дискуссионном форуме, где обучающийся может разместить и выполненную домашнюю работу. В этой системе ведущий, в отличие от инструктора, не руководит образовательными событиями напрямую и не пытается управлять учащимися. Вместе с тем он «всегда под рукой»: отвечает на вопросы учащихся, помогает решать проблемы, может оценивать выполненное задание.

Еще одним типом электронных курсов является **электронное обучение, управляемое инструктором**. В этом случае активно используются веб-технологии для управления традиционными занятиями — но для удаленных учащихся, разнообразные технологии работы в режиме реального времени, такие как проведение видео- и аудиоконференций, чаты, опросы, белые доски. Инструктор обычно демонстрирует слайды и руководит показом дополнительного материала (эти презентации пересылаются с помощью поточного медиа, сопровождаются голосом инструктора, возможно, и его видеоизображением. Учащиеся могут использовать видеоплеер для просмотра презентации, задавать вопросы, печатая их в окне чата или посылая по электронной почте.

Встроенные (внедренные) курсы — еще один тип электронного обучения, предоставляющий подготовку по требованию: они обычно внедряются в компьютерные программы, файлы справочной системы, веб-страницы или сетевые приложения. Вложенные программы электронного обучения могут располагаться в web либо на компьютере учащегося. Обучение по курсу пользователь начинает, как правило, с общей проблемы, затем методично перемещается к определенному «симптому». После подтверждения того, что выбранный «симптом» на самом деле указывает на источник проблемы, пользователь решает, перейти ли сразу к распознаванию проблемы или обратиться сначала к учебному пособию, объясняющему ее суть.

Теленаставничество и дистанционная подготовка как тип электронного обучения используют видеоконференции, мгновенный обмен сообщениями, интернет-телефон и другие инструменты совместной работы, помогающие *менторам* руководить обучением своих «подопечных». Отношения наставничества имеют тенденцию быть долговременными и фокусироваться на карьерном развитии. Дистанционная подготовка имеет более кратковременные, определяемые проектом цели, вместе с тем контакт между обучающимся и дающим советы обычно ограничен определенной темой, решением конкретной проблемы, выполнением конкретного проекта.

Средства, инструменты электронного обучения в зависимости от характера организации диалога между участниками учебного процесса могут быть синхронными и асинхронными. Синхронные взаимодействия осуществляются в режиме реального времени, т.е. все участники процесса находятся в сети в одно и то же время. Медиакомпоненты синхронного взаимодействия включают совместное использование чатов, приложений, белых досок, аудио- и видеоконференций.

Асинхронные взаимодействия не требуют одновременного присутствия участников обучения в Сети. Асинхронные медиакомпоненты включают электронную почту и онлайн-дискуссионные форумы. Инструменты совместной работы, такие как онлайн-дискуссионный форум — своеобразная доска объявлений, новостей, способ обмена идеями; белая доска — средство, позволяющее обмениваться графическими образами, инструмент совместной работы, имитирующий деятельность инструктора, когда он рисует учебную информацию на доске, привлекая к этому процессу учащихся; чаты — средство, дающее возможность мгновенного обмена сообщениями, веб-туры и путешествия — средство и способ учебного «путешествия» вслед за ведущим по Интернету; односторонние (обучающий показывает слайды, которые воспринимаются в сопровождении поясняющей информации учащимися) и двусторонние (последние позволяют учащимся задавать вопросы по ходу презентации, делать комментарии, иным образом участвовать в происходящем и т.д.) презентации делают возможным свободное взаимодействие удаленных учащихся для решения общих учебных задач.

Различные типы и инструменты доставки электронного обучения могут гарантировать эффективность обучения в случае реализации ими ряда функций: если обеспечена сетевая доступность курсов электронного обучения (такой вид деятельности называют публикацией курса); если осуществляется администрирование электронных курсов (в эту задачу включается: регистрация учащихся, назначение администраторов и инструкторов курсов и т.д.); если ведется контроль и отслеживание доступа к курсам, модулям, регистрируются оценки по отдельным тестам, другим оцениваемым видам деятельности.

Тенденции в формировании субъектных отношений в электронном образовании. «Вещественная цивилизация» уходит в прошлое, свободное информационное пространство сокрушает структуры, базирующиеся на закрытой информации, знания становятся общедоступными и в будущем резко подорожают: так что «дешевле» будет изобрести что-либо собственными силами, нежели приобрести информацию об этом. Как следствие, очевидны следующие тенденции: актуализируется самообразование как умение отбирать, сортировать, использовать нужную информацию; развитие творческого потенциала общества как путь и способ использования этой информации. А.И. Субетто экономически осмысливает позиции образования в современном мире. Он обосновывает сосуществование двух классов мировых экономик: «горячих» — интеллектоемких, наукоемких и «холодных» — с традиционными технологиями и низкоквалифицированными кадрами. В первых основной функцией управления становится творчество. Это немаловажно для успешного развития электронного образования [4. С. 14].

В электронном обучении необходимо учитывать, что взрослые учатся не так, как дети: их профессиональная жизнь насыщена событиями, обширна сфера социального взаимодействия; они уже многое знают, стремление же к большему познанию проявляется в интересе к непрерывному образованию с использованием ИКТ. Будущих учащихся, использующих возможности электронного образования, уже

сейчас можно разделить на несколько групп: удаленные, мобильные, независимые учащиеся. Для удаленных пользователей требуется проектировать специальные курсы, работающие с учащимися всех возрастов — не только с двадцатилетними студентами университетов. Эти курсы должны работать и для тех, у кого недостаточно хорошее зрение, слух, нарушено управление моторикой.

Основные задачи электронной педагогики нельзя не рассматривать исходя из перспектив глобализации образования, его интернационализации, а также потенциальной возможности широкого использования на международном рынке образовательных услуг. Глобализация образования ставит на повестку дня проблему не просто создания предназначенных для удаленных пользователей учебных материалов, но и их локализацию: к примеру, необходимо будет создавать образовательные события, которые работают в 24 часовых зонах и понятны представителям разных культур.

Мобильные каналы, сети и средства хранения повышенной плотности сделают реальным обучение везде: в кабинете, поездке, во время занятий спортом, в ходе выполнения домашних дел и т.д. Нельзя не отметить, что мобильное обучение будет также предъявлять свои требования к авторам — разработчикам электронного образовательного содержания. Такому виду обучения придется, возможно, конкурировать с другими привлекательными для учащихся способами времяпрепровождения, оно должно эффективно обучать во всякой отвлекающей обстановке. Модули обучения, проектируемые для мобильных учащихся, должны быть короткими, концентрированными, привлекательными, в оптимально быстром режиме излагать основные положения и также быстро закрывать дискуссии: прерываемость — один из новых критериев электронного педагогического проектирования.

Еще одно преимущество электронного образования заключается в его независимости, а следовательно, появлении независимых учащихся, т.е. тех, кто желает учиться, получать образование, но — на своих собственных условиях. Требования независимого обучения имеют отличия от традиций «серийного» образования: электронное образование должно научить пользователей тому, чего они хотят, и тем способом, который им нравится. Безусловно, в таком случае возникнут проблемы разработки надежных учебных материалов в виде образовательных событий, в которых смогут принять участие независимые учащиеся (к слову, именно независимые учащиеся могут обеспечить разработчиков содержания электронного образования описанием того, что им необходимо для достижения промежуточных и итоговых результатов); актуализируются проблемы независимого сертифицирования материалов независимого обучения. Электронное обучение будет все более применяться в сферах, которые традиционно «сопротивлялись» использованию ИКТ: домашние, досуговые занятия и т.д. Со временем аудиторное обучение может стать привилегией, а сетевое — базой, основой.

Разработчики новой философии — философии электронного образования — и его перспектив, статуса, в том числе экономических преимуществ, полагают, что человечество движется к экономике объектного обучения, в рамках которой

люди проектируют, разрабатывают, объединяют, используют содержимое электронного обучения. Объектная экономика сможет определить новые профессии на рынке образовательных услуг: к примеру, объектного архитектора, в задачу которого будет входить проектирование образовательных компонентов, их рядоположенности, строителя объектов, который будет работать с мультимедийными средствами для создания объектов обучения, соответствующих стандартам; сборщика объектов, собирающего вместе «родственные» объекты для формирования полноценного учебного курса; предметного эксперта; имитатора, который окружает обучающегося визуальными объектами, звуками и ощущениями реальной среды.

Достижения в области виртуальной реальности могут иметь широкое применение в различных практико-ориентированных областях, например при обучении действиям в чрезвычайных ситуациях медиков — хирургов, медсестер и др., пилотов, милицейских служащих и т.д. Имитации также ценны при обучении общению, управлению, другим межличностным навыкам.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Don Tapscott, Alex Lowry and David Ticoll. Blueprint to the Digital Economy. Creating Wealth in the Era of E-Business. McGraw-Hill, 1998.*
- [2] *Jeremy Rifkin. The End of Work: The Decline of the Global Work-force and the Dawn of the Post-market Era. — N.Y.: G.P. Putnam's Sons, 1995. — XVIII.*
- [3] *Драйден Г., Вос Д. Революция в обучении / Пер. с англ. — М., 2003.*
- [4] *Субетто А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Книга первая. — Тольятти, 1999.*
- [5] *Трофимова Г.Н. Языковой вкус Интернет-эпохи в России. — М., 2004.*
- [6] *Чистохвалов В.Н. (в соавторстве). Тенденции развития и реформы образования в мире. Учебно-методический комплекс. — М.: РУДН, 2008.*
- [7] *Хортон У., Хортон К. электронное обучение: инструменты и технологии. — М., 2005.*
- [8] *Хэнди Ч. Время безрассудства / Пер. с англ. под ред. Ю.Н. Каптуревского. — СПб.: Питер, 2001.*

LITERATURA

- [1] *Don Tapscott, Alex Lowry and David Ticoll. Blueprint to the Digital Economy. Creating Wealth in the Era of E-Business. McGraw-Hill, 1998.*
- [2] *Jeremy Rifkin. The End of Work: The Decline of the Global Work-force and the Dawn of the Post-market Era. — N.Y.: G.P. Putnam's Sons, 1995. — XVIII.*
- [3] *Drayden G., Vos D. Revoljutsiya v obuchenii: Per. s angl. — M., 2003.*
- [4] *Subetto A.I. Ontologiya i fenomenologiya pedagogicheskogo masterstva. Kniga pervaya — Tolyatti, 1999.*
- [5] *Trofimova G.N. Yazykovoy vkus Internet-epohi v Rossii. — M., 2004.*
- [6] *Chistohvalov V.N. (v soavtorstve). Tendentsii razvitiya i reformyi obrazovaniya v mire. Uchebno-metodicheskiy kompleks. — M.: RUDN, 2008.*
- [7] *Horton U., Horton K. Elektronnoe obuchenie: instrumentyi i tehnologii. — M., 2005.*
- [8] *Hendi Ch. Vremya bezrassudstva / Per. s angl. pod red. Yu.N. Kapturevskogo. — SPb.: Piter, 2001.*

INNOVATIVE TEACHING: RUSSIAN E-RESOURCES AND TUTORIALS

M.G. Balykhin

Department of economic theory
FGBOU VPO "Moscow state University of design and technology"
Sadovnicheskaya str., 33b1, Moscow, Russia, 115035

A.D. Fedorenkov

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

The article is devoted to analysis of modern situation in teaching Russian with innovative techniques. Identified scientific approaches to innovation in the practical education, creation of electronic textbooks. Examines current trends in modern education in Russia

Key words: innovations, innovative approaches, Russian, vocational education, training technique.

ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В МЕТОДИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Т.М. Балыхина, О.В. Ветер

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

И.Я. Черняева

ФГБОУ ВПО «Московский государственный
университет дизайна и технологий»
ул. Садовническая, 33с1, Москва, Россия, 115035

Статья посвящена анализу современного положения дошкольного образования детей-билингвов. Обозначены научные подходы к инновациям в дошкольном образовании, формированию методики обучения детей-билингвов. Рассматриваются актуальные направления современного дошкольного образования.

Ключевые слова: инновации, инновационные подходы, дошкольное образование, билингвизм, методика обучения.

Современное переосмысление сущности и целей образования, в том числе дошкольного как культурно-языкового, повлекло за собой пересмотр его содержания и технологий, изменение взглядов на деятельность педагога, работающего в дошкольной образовательной организации с двуязычной средой. Сегодня педагог, реализуя определенную технологию, может и должен подниматься до уровня ее осмысления, в определенных случаях изменять ее, создавать новую, но, поднимаясь на эти высокие уровни самостоятельной деятельности, он, разумеется, должен владеть в полном объеме всем богатством достижений, накопленных в психолого-педагогической теории и практике.

Появление и развитие в системе дошкольного образования детей-билингвов инновационных процессов как нового объекта организации и управления требует от педагогов современных дошкольных организаций повышения своей профессиональной компетентности, а также использования инновационных методик.

Детское двуязычие в настоящее время охватывает почти половину детей на нашей планете. Данная закономерность позволяет прийти к выводу о необходимости активизации обучения русскому языку как неродному, новому, начиная с дошкольного возраста, продумывая гибкие и соответствующие этим возрастным группам методики. Очевидно, что высокое предназначение языка в исторической судьбе каждого народа определяет его как неповторимое явление общечеловеческой культуры. В то же время потребность в коммуникации — основной стимул освоения языка, который при благоприятных условиях усваивается как «второй родной».

Билингвистическое воспитание детей остается очень спорным вопросом. Есть сторонники и противники двуязычного окружения ребенка. Одни методисты считают, что ребенку необходимо сначала дать освоить один язык, а после этого обучать его другому. Мотивируют это тем, что второй язык может «сбить с толку» и помешать речевому развитию ребенка.

Существует и прямо противоположное мнение, согласно которому двуязычное воспитание ребенка рассматривается как позитивное явление, которое способствует не только речевому, но и умственному развитию ребенка.

В зарубежной детской педагогике превалирует мнение, что начинать обучение языку надо как можно раньше, поскольку именно в детстве, когда изучение языка является не самоцелью, а средством постижения мира, этот путь оказывается наиболее естественным. Опыт России как многонациональной и многоязычной страны свидетельствует о положительном влиянии двуязычия на становление и развитие личности.

Разрабатывать инновационные методики и подходы для обучения и воспитания детей-билингвов помогает учет классификаций двуязычия:

- билингвизм контактный (наблюдаемый при поддержании билингвом связей с носителями языка);

- неконтактный (при отсутствии такой связи);

- автономный (при котором языки усваиваются без соотнесения между собой);

- параллельный (при параллельном — овладение одним языком происходит с опорой на овладение другим языком).

В настоящее время, несмотря на очевидный интерес к коммуникативной стороне преподавания русского языка в ДОО с двуязычной средой и эксплицитно выраженное намерение формировать у дошкольников коммуникативную компетенцию, фактически существующие подходы к образованию дошкольников не имеют психологической основы обучения естественному общению на русском языке. Этот аспект суживается до минимума готовых учебно-речевых ситуаций. Педагог ДОО, являющийся источником общения на русском языке, способен воздействовать на структурирование понятий в семантической сети, многократно воспроизводя различные варианты использования слов для обозначения объектов и идей.

Педагоги ДОО с двуязычной средой должны уметь выстроить ситуацию общения на русском языке таким образом, чтобы обеспечить многократность и но-

визну приемов работы; участие ребенка в общении; создать благоприятные условия для общения.

Педагоги должны владеть опорным языковым содержанием, которое призвано формировать коммуникативную компетенцию на русском языке дошкольника-билингва; это позволяет подкрепить их коммуникативные стратегии.

В коммуникативную компетенцию ребенка-билингва входят следующие умения:

- задавать вопросы и слушать ответы;
- участвовать в беседе;
- характеризовать персонаж через его речь;
- воспроизводить формульные высказывания;
- описывать собственную предметно-практическую деятельность;
- подхватывать вербальную инициативу взрослого;
- участвовать в планировании игровой и проективной деятельности;
- подводить ее итоги.

Главная задача дошкольного педагога в настоящее время состоит в оптимизации образовательной среды, в центре которой стоит деятельность (в том числе коммуникативно-речевая) ребенка, используя при этом сочетание коммуникативно-деятельностного, личностно ориентированного, компетентностно-ориентированного и других подходов.

Так, адекватные *компетентностно-ориентированному подходу* образовательные технологии должны обеспечить создание условий, побуждающих детей к собственному целеполаганию, самоорганизации, индивидуальной, парной, групповой деятельности в ситуации недостатка коммуникативных ресурсов и навыков общения на русском языке.

Гуманистический подход опирается на мысли, чувства, эмоции обучаемых в процессе учения, воспитания, развития, а также на когнитивные процессы, которые обеспечивают познание, способствуют учению. Данный подход нашел свое выражение в методе «тихого обучения», методе общины. Некоторые положения метода «тихого обучения» могут использоваться при обучении билингвов русскому языку на дошкольной ступени, например, обучение в тишине, в противовес постоянному повторению и воспроизведению за педагогами, является приемом, который способствует укреплению мыслительной деятельности, внутренней концентрации учащихся при выполнении речевых задач. В обучении русскому языку можно опираться на следующие положения метода «тихого» обучения: в процессе овладения языком акцент смещается с обучения на учение, которое рассматривается как творческий процесс; применяются различные опоры (картинки, предметы, таблицы, в том числе при обучении произношению); язык рассматривается в качестве «заменителя» физических действий, поэтому в обучении применяется симуляция учащимися всевозможных действий, которые сопровождаются речевыми высказываниями (с опорой на наглядный материал).

Когнитивный подход опирается на принцип сознательности в обучении дошкольников русскому языку. Будучи основанным на положениях когнитивной психологии, этот подход предполагает следующее: развитие мышления — неотъемлемая составляющая процесса овладения языком; обучение не должно строиться

лишь на восприятии и механическом заучивании языковых единиц, речи, правил; процесс обучения призван носить не только личностный, но и социально обусловленный характер (дети должны учиться общаться друг с другом на русском языке так же, как и в реальной жизни); в зависимости от индивидуально-психологических особенностей и качеств личности у обучаемых формируется предпочтительный способ выполнения учения, деятельности, познания или когнитивный стиль — визуальный, слуховой.

К числу интегрированных подходов относится *коммуникативно-деятельностный (коммуникативный)*. Он ориентирует языковое занятие на обучение общению, оно должно иметь деятельностный характер, осуществляться посредством речевой деятельности, в процессе которой решаются воображаемые или реальные задачи (на основе ролевых игр, проблемных ситуаций). Коммуникативно-деятельностный подход предполагает также максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных, национальных особенностей обучаемых, их интересов; выбор обучения речевой деятельности во всех ее видах и формах (слушание, говорение, чтение, письмо) в качестве объекта; создание на занятиях и поддержание у маленьких учеников потребности в общении и т.д.

Коммуникативный подход в обучении детей русскому языку связан с использованием *игрового общения*. Игра предоставляет возможность бесконечно варьировать ситуации реальной коммуникации в воображаемом плане и «провоцировать», вызывать порождение высказываний определенной структуры. С психолого-педагогической точки зрения игровое общение между обучающимися детьми, не имеющими общего языка, проходит те же этапы, что и любая другая игра. Первые контакты состоят в прикосновениях к предметам, в повторении действий других. Следующий этап — присоединение вокализаций, а затем отдельных слов к действиям. Цикличность игровых действий позволяет повторять и закреплять их вербальное сопровождение. Когда дети переходят к объектно-ориентированным играм, то вокруг включенных в игровой контекст объектов, которым даются наименования, организуются действия, описываемые участниками игры словесно. Важно, чтобы при обучении новому языку использовались те типы спонтанных игр, которые в действительности происходят между детьми и ведут к усвоению речи.

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению детей-билингвов русскому языку как новому, неродному также требует соблюдения общедидактических (наглядность, сознательность, доступность, посильность) и специальных методических принципов, таких, как коммуникативность и функциональность, устная основа обучения, отталкивание от родного языка, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, ряд других.

Проектно-ориентированный подход предполагает организацию занятий с учащимися при помощи аутентичных материалов (игрушек, игр, иллюстраций, Интернета, детских изданий и т.п.) вокруг определенной интересной темы при помощи различных приемов разыгрывания (кукольного и настольного театра, рисования и перевоплощения и т.д.), которые сопровождаются объяснением и обсуждением. Сыграв свою роль и задав образец речевого действия, педагог уступает место ребенку, который должен перенять его речевую роль.

Личностно ориентированный подход учитывает индивидуальные особенности обучающихся. Установлено, что для каждого ученика типичен тот или иной способ осуществления речевой деятельности. Знание и наблюдение над индивидуально-личностными особенностями дошкольников помогают опираться на отнесение учеников-дошкольников либо к коммуникативному типу (экстраверты, легко вступающие в общение, склонные к групповым занятиям, работе в коллективе, с удовольствием участвующие в ролевых играх, умеющие использовать в обучении языку языковую догадку, прогнозирование), либо некоммуникативному типу (интроверты, склонные к анализу языкового материала, сознательному заучиванию правил, неохотно вступающие в общение, в том числе из-за боязни сделать ошибку, отдающие предпочтение объяснению, нежели речевой практике) и т.д.

Кроме вышеперечисленных подходов, в обучении дошкольников-билингвов могут адекватно учитываться наработки других распространенных в обучении новому языку подходов. Так, *лексический подход* базируется на приоритетной роли лексики в обучении детей-билингвов. *Социокультурный подход* обуславливает такое построение обучения, при котором дошкольный педагог акцентирует внимание на том, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка. *Индуктивный подход* предполагает путь от интуитивного употребления языкового явления к пониманию его формы, значения: учащиеся работают по образцу, овладевают языковыми и речевыми средствами путем имитации, механического повтора. *Дедуктивный подход* представляет собой путь от формы к ее реализации: ученик осознает правило, а затем в соответствии с ним выполняет задания; подход экономичен по времени, помогает преодолевать интерференцию.

Педагогу, работающему с двуязычными дошкольниками, нельзя не учитывать, что содержание дошкольного образования детей-билингвов меняется в контексте становления культуросообразной модели образования, в котором соприкасаются вопросы феномена детства и речевого развития, освоения языка и творчества. Следовательно, в обучении новому языку целесообразно отталкиваться от ценностей детства как судьбоносного периода в жизни человека, уникального явления цивилизации, пространства творческого самовыражения, особой среды развития потребностей, мотивации, интересов ребенка; ориентироваться на грамотно выстроенный процесс речевого развития и освоения русского языка, которое предполагает активное общение, речетворчество в процессе игры, с использованием наглядности, опорой на такие приемы и методы, как цикличность, повторяемость, систематичность, гибкость, доступность, вариативность, дающих в совокупности обучающий и воспитательный эффект, а также на специальные методические принципы (отбор языкового материала на основе его частотности, доступности, тематической содержательности; взаимообогащение языков и культур; индивидуальный учет уровня языкового и речевого развития ребенка).

Дошкольному педагогу, организатору коммуникативного пространства двуязычных детей, нужно быть нацеленным на процесс обучения коммуникации, базирующийся на коммуникативных ситуациях, которые различаются по видам деятельности, типу общения, по использованию визуальных либо аудитивных средств (особенно большой потенциал несет в себе визуальная сфера), по ролям

и поведению коммуникантов, психолингвистических, в том числе психосемантических, особенностей дошкольного возраста детей.

Эффективное развитие двуязычия нуждается в особо продуманной методике. Целостная система обучения детей-билингвов в дошкольной организации в совокупности подходов, методов, целей, задач, приемов и средств обучения и оценки только формируется, поэтому исследования в данной области столь актуальны.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхина Т.М.* Структура и содержание российского филологического образования / Серия: Библиотека классического университета. — М.: РУДН, 2010. — 400 с.
- [2] *Балыхина Т.М.* Избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитания. — М.: РУДН, 2012. — 121 с.
- [3] Наука — образование — инновации: Словарь-справочник по инновационному образованию. Вып. 1 / Под ред. Г.А. Балыхина, М.Г. Балыхина. — М.: РУДН, 2014. — 623 с.
- [4] Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: Сб. статей. Т. 1. — М.: РУДН, 2014.

LITERATURA

- [1] *Balykhina T.M.* Struktura i sodержanie rossijskogo filologicheskogo obrazovanija / Serija: Biblioteka klassicheskogo universiteta. — M.: RUDN, 2010. — 400 s.
- [2] *Balykhina T.M.* Izbrannie statii po teorii i praktike obycheniya rysskomu yazyku i vospitniya. — M.: RUDN, 2012. — 121 s.
- [3] Nauka — obrazovanie — innovacii: Slovar'-spravochnik po innovacionnomu obrazovaniju. Vyp. 1 / Pod. red. G.A. Balykhina, M.G. Balykhina. — M.: RUDN, 2014. — 623 s.
- [4] Innovacionnoe prepodavanie russkogo yazyka v usloviyah mnogoyazychiya: Sb. statej. T. 1. — M.: RUDN, 2014.

INNOVATIVE APPROACHES IN THE TEACHING METHODOLOGY OF PRESCHOOL EDUCATION OF BILINGUAL CHILDREN

T.M. Balykhina, O.V. Veter

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

I.Ya. Chernyaeva

FGBOU VPO "Moscow state University of design and technology"
Sadovnicheskaya str., 33b1, Moscow, Russia, 115035

The article is devoted to analysis of modern provision of preschool education of bilingual children. Identified scientific approaches to innovation in preschool education, to formation of a technique of training of bilingual children. Examines current trends in modern preschool education.

Key words: innovations, innovative approaches, preschool education, bilingualism, training technique.

ДОШКОЛЬНЫЙ ЭТАП ОБРАЗОВАНИЯ: РУССКИЙ ЯЗЫК И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА

Е.А. Хамраева

Кафедра русского языка как иностранного
Московский педагогический государственный университет (МПГУ)
Вернадского просп., 88, Москва, Россия, 119571

В статье рассматривается вопрос о необходимости создания в дошкольном учреждении социокультурной среды. Приводится пример создания такой среды в программе «Разноцветная планета», которая организует билингвальное и бикультурное взаимодействие детей на основе народных сказок на разных языках.

Ключевые слова: дошкольный этап, дети-билингвы, социокультурная среда, образовательная среда, сказки.

Понятие «социокультурная образовательная среда» трактуется в науке широко. Мы отталкиваемся от идей Л.С. Выготского, вслед за ним объясняя ее как многомерное социально-культурное педагогическое явление, связанное различными коммуникативными механизмами и оказывающее влияние на процесс развития личности [1]. Следуя идее общественно-исторической природы психики, Выготский трактует социальную среду не как «фактор», а как «источник» развития личности. В развитии ребенка, замечает он, существуют как бы две переплетенные линии: первая следует пути естественного созревания; вторая состоит в овладении культурами, способами поведения и мышления. Вспомогательными средствами организации поведения и мышления, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, являются системы знаков-символов (например, язык, письмо, система исчисления и др.).

Категория «культурно-образовательное пространство» выступает объектом анализа в педагогике, в пограничных областях взаимодействия педагогики и философии, педагогики и культурологии, социологии и философии и т.д. Данный термин интегрирует сложные междисциплинарные теоретические проблемы — культуру и образование. Среда оказывается условием развития личности; в то же время под влиянием деятельности человека среда изменяется сама. Вот почему проблемы взаимоотношений человека и среды рассматриваются в рамках различных научных дисциплин и направлений, например, в работах В.С. Библера, М.М. Бахтина, Л.С. Выготского. Другую группу образуют фундаментальные работы, посвященные проблемам философии образования (Н.Б. Крылова, Е.Г. Осовский, В.С. Швырев и др.). Изложенные в них идеи позволяют раскрыть место и роль образования в обществе, понять фундаментальные основания культуры, ценностные ориентации человека как субъекта и носителя культуры.

В современной педагогике под культурно-образовательной средой понимается открытая, многоуровневая, самоорганизующаяся система, представляющая совокупность культурно-образовательных условий и действий людей, обеспечивающих

их реализацию. Иными словами, школьная социокультурная образовательная среда — это те условия, те возможности школы, которые создают и одновременно используют *все* участники образовательного процесса для личностного развития. На наш взгляд, понятие социокультурной образовательной среды сегодня становится приоритетным в организации образовательного процесса в современной поликультурной, полиязыковой и поликонфессиональной России. Конечно, именно дошкольный этап является первоочередным в проектировании социокультурной образовательной среды. Тенденции миграционных процессов, отмечаемые специалистами сегодня, приводят к еще большему многообразию социума, в чем мы видим значительный ресурс, позволяющий конструировать образовательную среду в духе толерантности и межкультурного диалога. Мы исходим из того, что для существенного улучшения качества образования нам необходимо осознать потенциал многообразия в образовательной среде как пространстве возможностей для самореализации каждого ребенка.

Под образовательным пространством многими педагогами понимается система, включающая в себя разные структурные элементы: совокупность образовательных технологий, внеучебную работу, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами [4].

Итак, социокультурная образовательная среда — это сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека. Увеличивающаяся динамика изменений в современной России приводит к тому, что каждое следующее поколение обучаемых фактически сталкивается с новой образовательной средой, что задает новые требования к научно-методологическим исследованиям и методическим разработкам, способствующим поиску новых механизмов обновления результатов адаптации к новой среде обучающихся, педагогов, организаторов образования. Образовательная среда есть «прежде всего подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных педагогических условий развития личности» [3].

Русский язык как основа организации социокультурной образовательной среды может стать ее центральным элементом практически на любом этапе организации обучения. Мы исследовали возможности организации билингвального обучения и диалога культур (родной язык, родная культура и русский язык + русская культура) в примерной основной образовательной программе для дошкольного этапа обучения «Разноцветная планета». Именно эта программа, на наш взгляд, призвана реализовать идеи межкультурного диалога и равного старта в образовании всех детей, населяющих Российскую Федерацию, в том числе не являющихся носителями русского языка. Программа «Разноцветная планета», разработанная большим коллективом ученых из Москвы и российских регионов — Татарстана и Якутии, характеризуется интересным подходом, включающим русский язык и русскую культуру (на дошкольном этапе реализованную через русские сказки) в духовно-нравственное, психическое и физическое развитие детей. Отличительной особенностью методологического аппарата программы «Разноцветная

планета» является использование в образовательно-воспитательном процессе в большом объеме игровых методов, по сути являющихся средствами формирования толерантности и установления доверительных отношений в детском коллективе. Народы, населяющие Россию, могут включать в деятельность этнические игры и элементы народной педагогики. Обязательным условием реализации таких элементов становится применение принципов открытости и вовлечения в процесс игры всех детей, вне зависимости от их национальности, а также сменяемости народных игр, использование игр разных народов и разных народных сказок в своей практике.

Искусство, художественная литература, устное народное творчество, в том числе сказка, осуществляют миссию создания социокультурной образовательной среды в образовательной организации. Сказка — отражение этнического опыта многих поколений. По словам К.Д. Ушинского, сказка является системой воспитания, созданной самим народом. В сказках в художественной форме представляются особенности гендерного воспитания и взаимоотношения полов, требования народной морали и образцы поведения. Сказка разъясняет нравственные понятия, которые являются этическими нормами общества. Так, сказка во многом способствует становлению личности, а такие направления дошкольного развития, как «Речь и коммуникация» и «Чтение художественной литературы» обеспечивают интегративный характер деятельности детей. Повторяемость, структурная цельность и содержательная глубина сказок издавна служили материалом, концентрирующим в своих моделях элементы народного сознания, передаваемого детям.

В целом, в основу программы «Разноцветная планета» легли обогащенные билингвальные подходы — социальные стратегии, помогающие педагогу организовать деятельность с ребенком по освоению родного и неродного (в нашем случае русского) языков в самом начале адаптационного периода, с первых шагов вхождения в образовательное пространство. Оптимальное по времени и форме «подключение» к процессу воспитания и обучения на родном языке любого другого второго языка (в настоящее время в программе предусмотрено взаимодействие русского, татарского и якутского языков) организовано в программе «Разноцветная планета» на коммуникативно-деятельностной основе и предполагает включение интерактивного взаимодействия.

Итак, создание в любом дошкольном учреждении социокультурной образовательной среды — необходимое условие его существования и развития. Именно русский язык и элементы русской культуры (на дошкольном этапе русские сказки) актуализируют диалог культур в воспитании и образовании детей, служат основой дальнейшего его эффективного развития.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
- [2] *Воюшина М.П.* Ребенок в культурно-образовательном пространстве Санкт-Петербурга: Монография / Воюшина М.П., Рыжкова Т.В., Костюхина М.С. и др. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. — 138 с.
- [3] *Кулюткин Ю.Н., Тарасов С.С.* URL: http://znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html

- [4] *Щиголева Н.В.* Структура культурно-образовательного пространства. — URL: http://elib.org.ua/pedagogics/ua_readme.php?subaction=showfull&id=1107802544&archive=&start_from=&ucat=1&

LITERATURA

- [1] *Vygotskiy L.S.* Pedagogicheskaya psihologiya. — M.: Pedagogika, 1991. — 480 s.
[2] *Voyushina M.P.* Rebenok v kulturno-obrazovatelnom prostranstve Sankt-Peterburga: Monografiya / Voyushina M.P., Ryijkova T.V., Kostyuhina M.S. i dr. — SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, 2009. — 138 s.
[3] *Kulyutkin Yu.N., Tarasov S.S.* URL: http://znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html
[4] *Schigoleva N.V.* Struktura kulturno-obrazovatel'nogo prostranstva. — URL: http://elib.org.ua/pedagogics/ua_readme.php?subaction=showfull&id=1107802544&archive=&start_from=&ucat=1&

RUSSIAN LANGUAGE IN MULTICULTURAL SOCIETY: PRESCHOOL STAGE OF SOCIOCULTURAL EDUCATIONAL MILIEU ORGANIZATION

E.A. Khamraeva

Russian as foreign language department
Moscow State Pedagogical University
Vernadskogo pr., Moscow, Russia, 119571

The article is devoted to the necessity of preschool sociocultural milieu. The article gives an example of creating such milieu in the “Colorful planet” program which offers a bilingual and bicultural interaction between children based on the folk fairy tales in different languages.

Key words: pre-school stage, bilingual children, sociocultural milieu, educational milieu, fairy tales.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК ОДНА ИЗ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Л.В. Вахрушева

АОУ ДПО «Институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования Удмуртской Республики»
ул. Ухтомского, 25, Ижевск, Республика Удмуртия, 426009

В статье рассматриваются вопросы повышения квалификации школьных учителей русского языка на основе использования образовательного проекта как одной из форм интерактивного обучения с учетом национально-русского двуязычия.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, профессиональная компетентность учителя русского языка, образовательный проект, национально-русское двуязычие, ИКТ в языковом образовании.

Согласно ФГОС основного и среднего (полного) общего образования, основой современной образовательной системы является системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся [2].

В аспекте ФГОС одним из приоритетных в системе повышения квалификации учителей являются интерактивные формы обучения. Вопросам интерактивного обучения взрослых посвящено немало научных работ (в частности, работы М.В. Кларина, Л.Г. Вершловского, М.Т. Громковой, С.И. Змеева, И.А. Колесниковой, А.П. Ситник, И.Э. Савенкова, И.В. Крупиной, И.К. Крупина и др.), но вопросы повышения профессиональной компетентности учителей-словесников, преподающих русский язык в условиях национально-русского двуязычия, требуют к себе особого внимания. Образовательный проект как одна из интерактивных форм учитывает, на наш взгляд, специфику современного образования, а также располагает различными дополнительными возможностями для творчества учителей русского языка.

Метод проектов понимается как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [1].

Образовательный проект — это форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени — от одного урока до нескольких месяцев [3].

Образовательный проект как форма повышения квалификации учителей-словесников предполагает разработку учебного проекта для обучающихся, которая включает следующие виды деятельности:

- разработка организационных вопросов процесса обучения русскому языку;
- выбор методики обучения, разработка диагностических средств, направленных на решение задач языкового образования в соответствии с требованиями ФГОС;
- освоение опыта организации преподавания русского языка на основе использования метода проектов;
- организация личностно ориентированного обучения, направленного на формирование и развитие у обучающихся универсальных учебных действий;
- выбор и/или разработка диагностических материалов по оцениванию уровня сформированных компетенций обучающихся;
- разработка методов и приемов, средств сопровождения самостоятельной (индивидуальной и групповой) проектной деятельности обучающихся, освоение опыта управления их активной учебной деятельностью;
- ознакомление и развитие профессиональной компетенций в области использования информационно-коммуникационных технологий в контексте освоения специфики исследовательской деятельности,
- общение, сотрудничество, продуктивное взаимодействие педагогов на основе использования интерактивных сетевых средств информационных технологий.

Так, уже на этапе планирования учитель определяет условия реализации проекта — на уроке или во внеурочное время, что происходит, с одной стороны, с учетом возможностей класса, школы, с другой — в непосредственном общении и сотрудничестве с коллегами (участниками обучения) или взаимодействии с ними через использование интерактивных сетевых средств. Следует отметить, что внеурочная проектная деятельность по русскому языку в условиях национально-русского двуязычия дает больше возможностей как в пространственно-временном, так и в содержательном плане. В этом случае проект может быть либо самостоятельным (в частности, направленным на лингвистические, культурологические, социально-языковые результаты), либо частью другого социально значимого проекта.

С учетом требований ФГОС, с одной стороны, а с другой — языковой среды, индивидуальных особенностей учащихся, уровня сформированности у них предметных компетенций учитель выбирает наиболее соответствующие методы и приемы обучения, разрабатывает мотивирующие, формирующие и итоговые диагностические материалы.

Особую значимость для обучения русскому языку в условиях национально-русского двуязычия имеет разработка средств сопровождения и поддержки коллективной и самостоятельной проектной деятельности обучающихся. С учетом уровня владения учащимися русским языком как первым или русским языком как вторым разрабатываются дидактические материалы для индивидуальной и групповой работы. Содержание дидактических материалов для учащихся может быть связано с более глубоким исследованием лингвистических и культуровед-

ческих аспектов русского языка, с изучением сопоставительных аспектов русского (первого) и нерусского (второго) языков, особенностей использования языковых средств русского языка в тех или иных коммуникативных ситуациях.

Планирование педагогической работы по организации учебной деятельности учащихся, взаимодействие педагогов в процессе разработки плана проекта, анализ плана и дидактических материалов проекта и их коррекция, реализация проекта (или представление учебного проекта от имени учащегося) позволяет не только освоить опыт использования данного метода на основе осознания технологии, разработки всех ее элементов, но и корректировать понимание содержания проектной деятельности, в частности, в содержании языкового образования, а также осознать значимость и уместность использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Обращение в процессе подготовки проекта к вопросам методики использования ИКТ предполагает прежде всего учет предметного содержания профессиональной деятельности педагога, а также требования ведущего в современном образовании системно-деятельностного подхода.

С предметным содержанием методики использования ИКТ связаны вопросы создания электронных материалов по учебным темам (презентаций, буклетов по учебным темам русского языка), применения таких ресурсов интернет-сети, как сайты «Грамота.ру», «Культура письменной речи» (gramma.ru), «Словари.ру» и т.д., электронных приложений к различным учебно-методическим комплексам, электронные ресурсы по региональному и национальному содержанию школьного образования. Учет системно-деятельностного подхода в образовательной деятельности учителя предполагает использование ИКТ как средства организации учебной деятельности обучающихся. Эти вопросы, в частности, легли в основу программы Intel® «Обучение для будущего» [4].

Таким образом, образовательный проект как одна из интерактивных форм повышения квалификации учителей дает возможность каждому освоить специфику системно-деятельностного подхода в содержании преподавания русского языка, разнообразить содержание преподавания русского языка в условиях двуязычия, повышать уровень профессиональной компетентности в области решения задач, связанных с достижением личностных, метапредметных и предметных результатов образования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Полат Е.С.* Метод проектов [Электронный ресурс] // Лаборатория дистанционного обучения / Российская Академия Образования. — URL: <http://distant.ioso.ru/project/>.
- [2] Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М.: Просвещение, 2011.
- [3] *Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001.
- [4] Intel® «Обучение для будущего». Проектная деятельность в информационной образовательной среде 21 века: Учеб. пособие — 108-е изд., перераб. — М.: Современные технологии в образовании и культуре, 2009. — 168 с. + CD.

LITERATURA

- [1] *Polat E.S. Metod proektov [Jelektronnyj resurs] // Laboratorija distancionnogo obuchenija / Rossijskaja Akademija Obrazovanija. — URL: <http://distant.ioso.ru/project/>*
- [2] *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija. — M.: Prosveshhenie, 2011.*
- [3] *Hutorskoj A.V. Sovremennaja didaktika: Uchebnik dlja vuzov. — SPb: Piter, 2001.*
- [4] *Intel® «Obuchenie dlja buduwego». Proektnaja dejatel'nost' v informacionnoj obrazovatel'noj srede 21 veka: Ucheb. posobie — 108-e izd., pererab. — M.: Sovremennye tehnologii v obrazovanii i kul'ture, 2009. — 168 s. + CD*

EDUCATIONAL PROJECT AS ONE OF THE INTERACTIVE FORMS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN BILINGUAL SITUATION

L.V. Vakhrusheva

The Autonomous educational establishment of additional training
“The Institute of further education and retraining
of educationalists of the Udmurt Republic”
Ukhtomski str., 25, Izhevsk, Udmurt Republic, 426009

This article deals with the questions of Russian language teachers qualification upgrading on the bases of educational project. The author takes into consideration problems of bilingualism development as well.

Key words: system and activity approach, Russian Language teachers professional competence, educational project, Russian — national bilingualisms, IKT in language education.

ФОНЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Т.В. Шустикова

Кафедра русского языка № 2
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье предлагается лингводидактическая система развития фонетической культуры русской речи инофона как обязательного условия толерантного общения в мультиязычной среде современного мегаполиса.

Ключевые слова: звучащая речь, фонетическая культура, устное общение, лингвокультурная толерантность, фонологическая компетенция, речевая деятельность, обучение.

Процесс глобализации, охватывающий различные области современного мирового сообщества, сопровождается развитием тенденций этноцентризма, расовой, культурной, религиозной и языковой поляризации. В этих условиях особое значение приобретают проблемы толерантности межкультурного взаимодействия и общения. В государственной политической, культурной и социально-общественной политике и практике нашей страны эти положения, включающие в себя все то, что в настоящее время объединяется в понятие толерантности, всегда были основополагающими.

В современной национальной доктрине отечественного образования проблеме толерантности уделяется серьезное внимание: она расценивается как основа всех видов и форм поликультурной и мультилингвальной коммуникации.

В настоящее время чрезвычайно вырос объем устного общения и его роль в жизни современного общества. Активное включение в повседневную жизнь СМИ, разнообразие форм реализации звучащей речи, доступность ее «слушания» создают у людей впечатление непосредственного участия в устном общении, а следовательно, и чувство необходимости быть готовым к такому общению. Что касается иностранцев, то повседневная жизнь требует от них адекватного участия в речевом общении в обиходной и социокультурной сфере. Студенты-иностранцы, кроме этого, включены в устную сферу учебно-научного общения как в качестве слушающих, так и говорящих.

Успешность общения, в частности общения на иностранном языке зависит от того, в какой мере каждый из его участников соблюдает коммуникативные и в частности языковые нормы, сложившиеся в данном сообществе. Литературная норма определяется как принятые в общественно-речевой практике образованных людей правила использования языковых средств, в том числе правила произношения. Владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме определяется как культура речи. По словам Е.Н. Ширяева, культура речи представляет собой такой набор и такую организацию языковых средств, которые

в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач [6]. Частью общей речевой культуры говорящего является культура звучания речи, иными словами, фонетическая (в широком смысле этого слова) культура, которая проявляется в разнообразных формах устной коммуникации.

Фонетическая культура речи может быть определена как интегральное качество звучащей речи, соединяющее в себе нормативное для данного языка использование всего комплекса языковых средств разных уровней и обеспечивающее реализацию коммуникативных задач, актуальных для участников межличностного общения в поликультурной среде [8].

Известно, что речь является информационно значимой характеристикой человека. В середине 1960-х гг. XX в. М.В. Панов выдвинул идею фонетического портрета, воплотив ее в описании фонетических портретов политических деятелей, писателей, ученых XVIII—XX вв. [4]. Каждый из созданных портретов индивидуален, но при этом отражает особенности речи представителей определенной общественной, социально-культурной среды. Позднее в работах Т.Г. Винокур, Ю.Н. Караулова, Т.М. Николаевой, Е.А. Земской, Л.П. Крысина и др. эта идея получила свое развитие и начались исследования речевого (или языкового) портрета, представляющего языковую личность [3]. Анализируются особенности речевого поведения, характерные для представителей разных социально-общественных, профессиональных и возрастных групп.

В конце XX в. в лингвистический обиход вводится понятие «хорошая речь». По определению О.Б. Сиротининой, обязательным условием признания речи хорошей является соблюдение в ней современных языковых норм, реализация поставленных говорящим коммуникативных задач, учет ситуации и этики общения, понятность для участника коммуникации [5]. Не вызывает сомнения, что говорящий может построить свою речь по всем правилам грамматики, однако его речь не будет адекватно восприниматься адресатом, вплоть до дискомфорта в общении и даже взаимного неприятия. Можно привести немало такого рода примеров из житейской практики, художественной литературы и кинематографа. Так, бывают преподаватели, которые, привыкнув не только объяснять студентам новый материал, но и убеждаться в том, что учащиеся его правильно поняли, при общении с коллегами постоянно обращаются к ним с вопросом «Вам/тебе все понятно?», отнюдь не желая показать свое превосходство или усомниться в умственных возможностях собеседника. Использование в беседе традиционной менторской интонации (ИК-4) усиливает дискомфорт в общении.

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости развития фонетической культуры говорящих как на родном, так и иностранном языке для толерантного межкультурного общения в поликультурной среде. Применительно к проблемам обучения РКИ прежде всего формируются основы русской артикуляционно-перцептивной базы в области вокализма, консонантизма, акцентно-ритмического строения слова, словосочетания и фразы и ее интонационного оформления с переходом к работе над целым текстом [2. С. 8].

В соответствии с компетентностным подходом к практике обучения РКИ при разном определении компонентного состава коммуникативно-речевой компетенции базовой признается ее языковая (грамматическая) составляющая. Ее компонентом является фонологическая компетенция, имеющая три уровня: звуковой, акцентно-ритмический и интонационный. Реализацией фонологической компетенции является фонетическая культура русской речи инофона [8].

В реальной практике преподавания РКИ формирование фонетической культуры речи начинается на уровне А-1. Эта работа традиционно рассматривается как занятия практической фонетикой, а не особый аспект — «культура речи» [8]. Однако современная коммуникативно-ориентированная лингводидактика имеет все основания эксплицитно представлять инофонам проблемы обучения русской фонетической культуре как одному из важных условий успешности межкультурного общения.

Отечественная методика обучения русскому произношению накопила богатейший материал по акценту носителей самых разных языков. На подготовительном факультете МГУ на основе анализа типичных фонетических ошибок учащихся в 1950-х гг. были созданы методические рекомендации по постановке русского произношения. Работа Е.А. Брызгуновой «Практическая фонетика и интонация русского языка» (1963) написана на основе анализа русского произношения носителей более 30 языков. Результаты исследования иностранного акцента в русской речи позволяют описывать комплексный фонетический портрет иностранца, говорящего по-русски. На базе сопоставления фонетических систем русского и родного языка (и/или языке посредника) учащегося и наиболее частотных и устойчивых произносительных ошибок были созданы и создаются в настоящее время учебные пособия и методические рекомендации по практической фонетике [8]. В связи с этим нельзя не отметить колоссального значения работы фонетистов и Фонетической школы РУДН (с 1960 г. до 1992 г. Университета дружбы народов), которая проводилась с первых дней его создания, и важнейшей роли в организации теоретических исследований и подготовки учебных пособий первой заведующей кафедрой русского языка Екатерины Ивановны Мотиной.

Овладение звучащей речью на иностранном языке означает не только знание фонетической и лексико-грамматической системы языка, но и выполнение речевых действий и операций, необходимых для реализации в процессе речевой деятельности коммуникативных намерений и конкретных задач общения. Характерной особенностью современной методики преподавания РКИ является использование данных не только сопоставительных исследований языковых систем изучаемого и родного языка учащихся, но и этнопсихолингвистики: идет формирование этнометодической модели преподавания РКИ [1]. Использование результатов наблюдений за речевым поведением говорящих, носителей разных культур, позволяет последовательно формировать лингвокультурную толерантность общения, в том числе и на основе развития фонетической культуры русской речи инофона.

Необходимая для этого лингводидактическая система ставит своей задачей развитие фонетической культуры речи как интегрального качества звучащей речи,

в ходе комплексного и аспектного преподавания РКИ [8]. Для реализации успешного устного речевого общения с точки зрения владения коммуникативно-речевой компетенцией каждому из участников (как продуцирующему, так и воспринимающему речь), прежде всего необходимы фонологическая (как компонент языковой), речевая и дискурсивная компетенции.

Вышесказанное предопределяет новые подходы к обучению иностранцев устной речи, в частности, развитию русской фонетической культуры. Прежде всего необходима активизация речевого взаимодействия в процессе обучения преподавателя и учащихся; учащихся между собой. Преподавателям необходим поиск новых подходов к презентации фонологически значимых явлений для их лучшего понимания и освоения учащимися.

В отличие от традиционных упражнений на чтение и заучивание нормативных речевых формул, диалогических единств и т.д., целесообразно вовлечение учащихся в процесс введения изучаемого фонетического явления в речевой дискурс, т.е. необходимо им предлагать самостоятельно подобрать контекст, содержащий изучаемое явление, и аргументировать свой выбор. Так, работая над акцентно-ритмической структурой слова, словосочетания и фразы, преподаватель подбирает пары слов с разным ударением («стоит» и «сто́ит», «плачу́» и «пла́чу» и т.д.). Воздействие, стимулирующее к активной работе над этой темой, оказывают юмористические короткие тексты для аудирования. Например, иностранец приглашает русского приятеля в ресторан. Получив и посмотрев счет, иностранец говорит: «Я пла́чу» (пример взят из выступления сатирика М. Задорнова). Комический эффект такой ошибки гарантирует прочность запоминания ударения в паре этих слов, фонетическую правильность их употребления и желание предложить свои варианты ситуаций, включающих слова с разной акцентно-ритмической структурой.

Обучая смысловозначительной роли русской интонации, целесообразно подбирать пары фраз-оппозиций. Так, для работы над ролью центра ИК в выражении адекватного смысла высказывания предлагается короткий текст (автору статьи неизвестно, кем он написан):

На международном конкурсе молодых музыкантов один пианист спросил члена жюри: «Профессор, что вы можете сказать о моей игре?» Профессор ответил: «Молодой человек, ваша игра говорит: „Я играю Шопена“. А я учу моих студентов говорить своей игрой: „Я играю **Шопена!**“»

Этот короткий текст показывает, как можно с помощью только интонации выразить очень важную мысль и, не согласившись с мнением собеседника, сохранить абсолютно толерантную атмосферу общения.

Говоря о фонетической культуре речи и ее проявлении в толерантно протекающем общении, невозможно избежать весьма значимой темы громкости и темпа звучания. Русские люди, не имеющие повседневного опыта общения с иностранцами, стараясь что-то объяснить им по-русски, нередко начинают говорить очень громко. В результате этого «натиска» иностранец делает вывод, что русские — «нелюбезные», легко начинающие сердиться люди. Следовательно, необходимы

определенные комментарии при обучении иностранцев восприятию русской речи. Актуален также вопрос, какой фонетической редукации необходимо учить студентов. Для адекватного восприятия разговорной речи целесообразно дать редуцированные формы некоторых частотных слов, в том числе и числительных, подчеркнув их стилистическую маркированность.

Слушание текстов, относящихся к разным стилям, в исполнении дикторов-профессионалов, анализ взаимодействия интонационных и лексико-грамматических средств формируют у иностранных учащихся навыки восприятия звучащей речи [7]. Знание приемов привлечения внимания слушателей и систематическая тренировка в их использовании — это один из аспектов развития фонетической культуры публичной речи. Такого рода работа необходима при подготовке к выступлению на собрании или с докладом на конференции.

Интерактивный режим проведения занятий, диалогичность, проблемность заданий играют важную роль в повышении мотивации обучения, и поэтому способствуют результативности обучения инофона русской фонетической культуре, важной для толерантного речевого общения.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что овладение русской фонетической культурой способствует адаптации иностранцев к жизни в России, к толерантному мультилингвальному общению в полиэтнической среде.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их решения. — М.: РУДН, 2010.
- [2] *Есина З.И., Иванова А.С., Шустикова Т.В. и др.* Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. — М.: РУДН, 2010.
- [3] *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987.
- [4] *Панов М.В.* История русского литературного произношения XVIII—XX вв. — М., 1990.
- [5] *Сиротинина О.Б.* Основные критерии хорошей речи // Хорошая речь. — Саратов, 2001. — С. 16—28.
- [6] *Ширяев Е.Н.* Современная теоретическая концепция культуры речи // Культура русской речи. — М., 2009. — С. 12—23.
- [7] *Шустикова Т.В.* Синтагматическое членение повествовательного предложения в русском языке (интонационно-синтаксический и коммуникативный анализ): КД. — М.: УДН, 1981.
- [8] *Шустикова Т.В.* Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект: Монография. — М.: РУДН, 2010.

LITERATURA

- [1] *Balihin T.M., Chzhao Yuytszan* Ot metodiki k etnometodike / Obuchenie kitaytsev russkomu yaziku. Problemi i puti ih resheniya. — M.: RUDN, 2010.
- [2] *Yesina Z.I., Ivanova A.S., Shustikova T.V. i dr.* — Lingodidakticheskaya programma po russkomu yaziku kak inostrannomu. — M.: RUDN, 2010.
- [3] *Karaulov Yu.N.* Russkii yazik i yazikovaya lichnost. — M.: Nauka, 1987.
- [4] *Panov M.V.* Istorifa russkodo litereturnogo proiznosheniya XVIII—XX v. — M., 1990.
- [5] *Sirotnina O.B.* Osnovniye kriterii horochey rechi // Horochaya rech. — Saratov, 2001. — S. 16—28.

- [6] *Shiryaev E.N.* Sovremennaya teoreticheskaya kontseptsiya kulturi rechi // *Kultura russkoy rechi*. — S. 12—23.
- [7] *Shustikova T.V.* Sigmaticeskoye chleneniye povestvovatel'nogo predlozheniya v russkom yazike (intonatsionno-sintaksicheskii i kommunikativnii analiz). KD. — M.: UDN, 1981.
- [8] *Shustikova T.V.* Russkaya foneticheskaya kultura rechi (lingvodidakticheskiy aspekt). — M.: RUDN, 2010.

PHONETIC CULTURE OF RUSSIAN SPEECH AND TOLERANCE OF ORAL COMMUNICATION IN TERMS OF MULTILINGUALISM

T.V. Shustikova

Russian Language Department № 2
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article highlights methodology issues in aspect of training the phonetic culture of Russian speech of infona as prerequisites tolerant communication in multilingual environment of the modern metropolis

Key words: sounding speech, oral communication, linguistic and cultural tolerance, phonological competence, speech activity, training.

ОБЩЕСТВО КАК «КОНТЕКСТ» ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА И ФЕНОМЕН ЦИТИРОВАНИЯ ИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КИНОФИЛЬМОВ В СВЯЗИ С ПОНЯТИЕМ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

Е.Л. Кудрявцева

Международный методический совет
по многоязычию и межкультурной коммуникации
Haegerfelder Weg, Ot Schoenwolde, 18276 Gutow, Germany

Причина создания любого произведения искусства и прежде всего «вторичной реальности» художественного фильма — нехватка или избыток чего-либо в обществе, стремление массы к осознанию первичной реальности и ее преобразованию («Film ist eine unbewusste Gesellschaft»). Художественный (игровой) кинематограф, неся специфическую для эпохи и культуры нагрузку, реализует все функции средств массовой коммуникации — информационную, воспитательную, организационную, развлекательную, коммуникационную. Поэтому фильм способен стать мотивирующим к обучению объектом исследования и дать знания о живом современном русском языке во всем его многообразии — через знание об обществе и культуре России. Кинематограф немислим вне общественного сознания и бытия, как на данный момент и общественное бытие не представимо без магии «голубого экрана».

Ключевые слова: национальная личность, этно- и поликультурный компонент, национальная картина мира, средства массовой коммуникации, (де)функционализация средств массовой коммуникации, медиакомпетенция, лестница контекстов фильма.

Своим процветанием киноиндустрия обязана способности фильма не только отражать жизнь как она есть, но и преобразовать ее. При этом содержание фильма диктуют быт, бытие и ход истории, а его судьбу решают политика и экономика. Зрителю же остается восприятие вторичной реальности из двух различных перспектив — «социополитической» и «психополитической» [3. С. 397]. Попытаемся кратко объяснить эту теорию: социополитика занимается вопросами отражения в фильме общечеловеческого опыта и того, насколько фильм в этот опыт вписывается или его продолжает; а психополитика пытается объяснить наш личный подход к фильму. Социополитический аспект выливается в отражение опыта народа и его истории, тогда как психополитический аспект отвечает за рождение у зрителя определенной эмоции — сочувствия или неприятия иного народа и культуры. Согласно выводам российских ученых [4], собственно политическая природа фильма разводима по следующим уровням: онтологическому (фильм зачастую служит ликвидации традиционных ценностей культуры); миметическому (любой фильм подражает или противоречит реальности, творя таким образом свою политику); коммуникативному (изначально коммуникативная основа фильма придает политическую окраску отношениям «зритель—кино»), благодаря чему фильм становится возможностью реализации фантазии и выхода из круга реальности.

Кино неизменно приписывается критиками и теоретиками к «горячим» средствам массмедиа, иначе говоря, «средствам массовой коммуникации».

Если мы обратимся к энциклопедическим словарям, то узнаем, что массовая коммуникация — процесс распространения информации (знания, духовных ценностей, моральных и правовых норм и так далее) с помощью технических средств (печати, радио, кинематографа, телевидения) на большие и пространственно рассредоточенные аудитории. При этом массовая коммуникация рассматривается как социально ориентированный опосредованный вид общения, причем ее главной функцией является не просто передача информации, но и соединение рассредоточенных индивидов в социальной среде. Проще говоря, массовая коммуникация выступает как средство, с помощью которого человек ощущает себя членом социума и волей-неволей включается в его жизнь. Общую роль массовой коммуникации лучше всего рассматривать через анализ функций, реализуемых СМИ: функцию информирования, совпадающую с увеличением и (или) изменением состава знаний у представителей аудитории; функцию воспитания (не образования!), совпадающую с формированием или изменением интенсивности и направленности определенного типа установок; функцию организации поведения, совпадающую с прекращением, изменением или инсценированием какого-либо действия; функцию развлечения, совпадающую с изменением комплекса психологических, физиологических (усталость, раздражение) и т.п. характеристик с помощью эффектов отвлечения, переключения внимания, создается ситуация для выхода чувств; функцию коммуникации, совпадающую с усилением, поддержанием или ослаблением связей между представителями аудитории [4]).

Фильм абсолютно овладевает сознанием зрительного зала, «втягивает» реципиентов в свою реальность и управляет их эмоциями. Исследователи утверждают, что «специфика кинозрелища — в его всестороннем воздействии на глубинные пласты сознания, в прорыве к архетипам коллективного бессознательного. Собравшиеся вместе зрители погружаются в этот мир сновидений, апеллирующий к бездонной и древней архаике нашего сознания, затрагивающий все струны души и одновременно отражающий самые злободневные проблемы современности» [4].

Но почему так важно отношение зрителя именно к кинопродукции? Почему она не может подобно иным произведениям искусства существовать независимо от потребителя? Во-первых, потому, что уже на основании эмоционального состояния, особенностей мировосприятия и исходных знаний (опыта, образования и пр.), с которыми зритель обращается к просмотру киноленты, любой фильм ставится в рамки проекции зрительского ожидания (начиная с рекламного плаката, названия, анонса до оформления зрительного зала и пр.), благодаря чему многие аспекты, которые по идее авторов должны были вызвать повышенный интерес, удаляются на второй план или вовсе лишаются внимания, и, наоборот, незначительное выдвигается на первый план (ср. рассказы о матери, увидевшей в секундном кадре своего убитого на войне сына — весь фильм осмысливается через это мгновение как личный персонифицированный опыт). Люди, профессионально занимающиеся анализом фильма, пытаются создать макеты усредненного национального зрительского восприятия в расчете на последующее производство исключительно бестселлеров в различных жанрах. При этом теории и методы обсуждаются реже, чем варианты прочтений: для художественных фильмов, например, философский, психоаналитический, исторический...

Во-вторых, в фундамент киноискусства положено как необходимое условие определение собственной точки зрения как одной вероятности в ряду заранее запрограммированных авторами фильма. Зрительный зал как субъект сильнее всего проявляется там, где проблема восприятия экранной реальности как единственно возможной ставится изначально, сознательно и открыто самими авторами фильма (см. «эпиграфы» к ряду фильмов — «Сюжет фильма основан на реальных событиях» или использование исторического, широко известного факта за основу сюжета («Броненосец „Потемкин“»), экранизация популярных литературных произведений, уже принятых читателями за «правду» («Тихий Дон», «Бег»)). Речь не идет о том, насколько могут ли быть выделены из анализа фильма субъективные моменты, и как скоро, а скорее о том, в какой мере достижима его «интерсубъективность». Даже при протоколировании киноматериала нередки ошибки, неточности и альтернативные формулировки, а при просмотре иноязычного и инокультурного фильма на них накладываются еще и проблемы перевода (реального и внутреннего), и необходимость в согласовании терминологии (от того, кто высказывается о фильме, нельзя в первую очередь требовать владения языком профессионального кинокритика и киноведческого анализа).

Наконец, зачастую особый смысл заложен именно в индивидуальности актера и зрителя. Стало быть, качество фильма определяется интерпретациями воспринимающих его субъектов, их количеством и разнообразием. И чем художественнее лента, тем больше ее интерпретаций и тем большее количество зрителей осознает ее как единственно возможную вторичную реальность. Анализ же позволяет им создать «фундаментальную концепцию» фильма как произведения искусства.

Таким образом, ни у кого не возникает сомнений, что кинематограф — это продукт жизнедеятельности общества и способ самовыражения масс, а не индивидуумов (даже в «авторском», немассовом кинематографе). Любой фильм реализует свою потенцию только в сознании реципиента: на экране преобразается и ожидает быть узанным повседневное существование толпы и бытие избранных; актеры и режиссеры, так же как и персонажи, выдвигаются на подиум не только историей, но все той же толпой, жаждущей прекрасного и мечтающей увидеть «лучшего себя» (З. Фрейд), катарсиса. Так что не только сюжетной основой, но и самим фактом своего существования и восприятия кинематограф, будучи средством массовой коммуникации, а по форме воздействия на публику приближающийся к традиционным зрелищным актам, теснейшими узами связан с социальной жизнью. Именно общество становится контекстом художественных фильмов, вдыхая в героев жизнь и продлевая их бытие за пределами кинозалов и экрана (цитируя их, подражая им и обсуждая даже их личную, закадровую и не отделенную от кадра судьбу), тогда как фильм фиксирует в себе знания и эмоции масс, объективизируя их и усредняя.

Но происходит и обратный процесс: кинематограф эпохи формирует публику по своему образу и подобию. Фильм не подменяет собой реальность, а мифологизирует быт в бытие, частное — в общее, деталь — в эпос. Фильм — тот самый взломщик, который дает нам шанс безнаказанно заглянуть в чужую жизнь и требу-

ет в качестве награды нашу веру в реальность этой самой жизни. Кино само творит своего зрителя, расширяя его горизонты (в случае авторского или иного истинно художественного кинематографа) или его сужая их, способствуя его переходу в бессознательное состояние, удобное для манипулирования человеком сверху (в ситуации «американизированного кинематографа» конца XX — начала XXI в.).

Что важнее всего для верного восприятия кинообраза? Конечно, чтобы характеристики реципиента и материала динамично накладывались друг на друга, ибо идентификация знака (образа) есть не что иное, как его «узнавание» в процессе реконструкции собственного жизненного опыта. Материал лишь содержит моменты, притягивающие внимание зала, в результате чего зритель чувствует себя погруженным в материю фильма и переходит к подсознательной, а затем и осознанной обработке полученной информации. Препятствием к восприятию фильма становится при его непрерывном показе перегрузка материала подобными «ключевыми», максимально информативными моментами или, наоборот, их недостаточность. В первом случае зритель чувствует дискомфорт, его сознание переполнено и он «отключается»; во втором — интерес к «зрелищу» утрачивается из-за отсутствия зрелища как такового (пример — мексиканские телесериалы — событий слишком много, но все они одного уровня, бытовые и любовные коллизии, не требующие осознания и не обогащающие разум; кино подобное жвачке). Построение структуры в сознании реципиента зависит, таким образом, от качества объекта восприятия, но решающим фактором является сам зритель — его ожидания и намерения, его подготовленности (посредством названия фильма и рекламы к нему). От фильма же прежде всего требуется правильное соотношение длительности и информативности, доступность информации, тогда как от зрителя ожидается готовность к ее восприятию скорее не на сознательном, а на эмоциональном уровне (интерес) и желание (опять же подсознательное, переходящее в осознанное) принять происходящее на экране за реальность. Восприятие носит, безусловно, индивидуальный характер (см.: кино массовое и элитарное), но в основе своей оно неизменно «коммуникативно» и «интракультурно», подвержено воздействию извне, так как зритель легко внушаем, — и роль фильма заключается в приведении большинства реципиентов «к общему знаменателю»: «включению» в ткань повествования (сопереживанию героям, «предугадыванию» поворота сюжета), поддержке интереса к его протеканию, стремлению к осмыслению не только происходящего в фильме, но и переосмыслению подобных коллизий и их исхода в собственной жизни (момент общения с собой посредством кино) и т.д. И способы, которыми пользуется киноискусство для завоевания зрителя, близки к приемам литературы, прежде всего драматургии и лирики.

Недавно с помощью программного анализатора Commercial Check была просчитана не средняя эмоциональная реакция, которая может быть вызвана вербальным рядом (диалогом или монологом), но (подобное применимо только для анализа воздействия на зрительскую аудиторию рекламных роликов (см. работы фирмы Treiber & Partner, Düsseldorf) и не приложимо к имеющим «подтекст» и «контекст» художественным фильмам (основной контекст фильма — зритель и его реакции на происходящее на экране; именно он создает «подтексты» или

вычленяет смыслы, заложенные сценаристом и режиссером; ближе нам программа «Драматест» (DRAMATEST — Gerd van Appeldorn, Eberescheweg 10, 5064 Roesrath)) направленная на изучение информационного потока между аудио-визуальной медиапродукцией и зрителем и рассчитанная на анализ телепередач. Интересы и симпатии зрителей, их эмоциональные и интеллектуальные нормативные реакции на сиюминутные сюжеты и злободневные или развлекательные программы можно просчитать; с воздействием кинематографа на зрителя дело обстоит гораздо сложнее, отчасти и потому, что жизнь художественного (в широком значении этого слова) фильма длиннее жизни одного создавшего его поколения.

Мы ограничиваемся при рассмотрении игрового кинематографа двумя его аспектами: как вида искусства и как средства массовой коммуникации. При этом в общении зрителя с фильмом особо подчеркивается именно момент взаимности процесса. Действительно, контакт киноленты и публики строится не только на основе передачи и приема (усвоения) информации, а на основе сопереживания, катарсиса, активного включения зрителя в киномир и обратного воздействия вторичной реальности на первичную. В связи с этим неоднократно говорилось о «манипуляции» сознанием масс при помощи киноэкрана (например, пресловутый 25-й кадр). Яркий пример тому — фильмы сталинской и брежневской эпохи, но не менее актуальна эта проблема сегодня. В чем же причина? Почему никто не обвиняет в насаждении определенных программ и стандартов художника или поэта? Ответ опять же в массовости аудитории искусства кино и в его предельной (по сравнению с иными искусствами) близости к первичной реальности. Картина также представляет собой оценку конкретной исторической ситуации или объекта, но оценку подчеркнуто авторскую, предлагаемую на просмотр индивидуальному зрителю вне массы и ее воздействия, и просмотр, как правило, однократный. Фильм рассчитан на одновременное восприятие толпы и ее коллективную реакцию, на обсуждение и повторный просмотр. С этой точки зрения кинематограф может рассматриваться и как агитатор, и как диктатор идей, и как обвинитель. Хотя на самом деле он лишь выявляет основополагающие аспекты реальности, ставит перед зрителем вопросы, а каким будет ответ — зависит от нас.

Контекст «общество» необходим в иностранной аудитории и для того, чтобы дать студентам возможность сравнить впечатление от фильма у русского зрителя и свои ощущения, мысли, вопросы, родившиеся в процессе просмотра ленты, и для того, чтобы научиться определять механизмы, с помощью которых фильм «дирижирует» массами, превращает индивидуумов в толпу и навязывает ей свою точку зрения на факты и события. Задача преподавателя — выстроить эту часть анализа и интерпретации таким образом, чтобы учащиеся поняли: исторически, культурологически, нравственно и психологически подкованной и развитой аудитории ни один (даже явно пропагандистский) фильм не страшен, ибо человек, обладающий жизненным опытом, знаниями и критическим взглядом на мир и на предоставляемую информацию, свободен от постороннего влияния в своих поступках и решениях. Наша цель — воспитать в каждом из студентов самостоятельное мышление, начиная с желания расширить свой объем знаний по проблеме и за-

канчивая стремлением самостоятельно сделать выводы из полученной информации. В этой части работы преподавателем могут быть даны для обсуждения следующие темы: «Как воспринимает данный фильм или его фрагмент российский зритель и как воспринимаете его вы? В чем причина различий в трактовке и восприятии поведенческих моделей?», «С помощью каких методов режиссеру удастся усилить воздействие фильма на российского зрителя и какие из них оказывают действие также на зрителя европейского или азиатского?». При ответе на эти и похожие вопросы студенты должны прийти к выводу о разнице в восприятии реальности (в том числе вторичной), основанной на разнице в воспитании и образовательном уровне аудитории, различии национальных картин мира и характеров, а также сделать первые шаги по обретению совокупной медиакомпетенции по отношению к российским СМИ, их глубинного понимания, осознания их воздействия на российскую аудиторию, причин этого воздействия и его результатов, а также умения избегать влияния СМИ на собственное сознание и свое отношение к миру.

Цитирование из фильмов — явление социокультурного и психологического плана. Но как и почему происходит самоидентификация зрителя с героями, «обратная связь» с фильмом? Ответ также предлагает феномен цитирования: зритель нередко попадает в сходные с показанными в художественном (игровом) фильме ситуации и, таким образом, получает возможность занять место героя и произнести его реплику. И тут мы переходим в область психологии: нет ли в механизме цитирования тех же составляющих, что были некогда на Руси в заговорах-оберегах? Не надеется ли бывший зритель, а ныне участник события выйти из него столь же безболезненно и блестяще, как герой фильма? Ответы на эти вопросы еще предстоит найти. Бесспорным представляется одно: цитирование «облегчает» сиюминутное состояние говорящего (позволяет расслабиться, подумать; в диалоге — уйти от вопроса, сменить тему, развлечь собеседника, проявить эрудицию) и способствует его самоидентификации, необходимой для продолжения контакта или его прекращения.

Мы смело можем утверждать, что художественный фильм живет и является феноменом массовой культуры определенной нации, пока он цитируется. И здесь возникает ряд вопросов, которыми стоило бы задаться авторам сценариев, режиссерам и продюсерам: 1) чем руководствуется российский зритель (в отличие от зрителя европейского и американского) при выборе «любимого» художественного фильма; зачем вообще русский или европейский человек идет в кинотеатр; 2) по какой причине фильм, принесший вначале значительный доход (кассовый фильм), зачастую не становится фильмом массовым; 3) каковы основные критерии, объединяющие наиболее цитируемые фильмы?

Постараемся ответить на эти вопросы с точки зрения массы и специалиста. Российский зритель старшего и среднего поколения (а речь дальше пойдет именно о нем, так как младшее поколение пока не выработало собственного вкуса и смотрит фильмы «имиджевые», да и «набор» современных художественных кинолент для каждого из социумов существующего сегодня общества далеко не полон, так

что «отбор» лучших стал бы процессом преждевременным и искусственным) ходит в кинотеатр или садится перед телеэкраном не только и не столько для развлечения и ухода в ирреальный мир от реальных проблем повседневности (как делает это зритель европейский) или для стороннего безучастного наблюдения за жизнью «другого», «соседа» (как американский зритель), а для активного осмысления собственного бытия при взгляде на него со стороны, но глазами себе подобных и из любопытства, желания расширить свой кругозор. Поэтому наибольший успех имели и имеют фильмы и сериалы, касающиеся прошлого, настоящего и будущего России (в том числе «Улицы разбитых фонарей», «Следствие ведет дилетант» и т.д.). Интересно, что зритель не применяет к ним, несмотря на их значительную продолжительность псевдотермина «мыльные оперы» (как к мексиканским сериалам, напоминающим бесконечную сказку о Золушке). И причина тут не только в разнообразии сюжетов и самостоятельности отдельных частей, но и в актуальности материала) и мира. Что это дает нам как преподавателям? Прежде всего возможность верного выбора фильмов для презентации в иностранной аудитории образов нашей Родины; фильмов, представляющих «медиабиографию» русского народа и государства, поставляющих зрителю в своем содержании историю как пережитое и как переживание; демонстрирующих становление национального характера и русской национальной картины мира по сравнению, например, с картиной мира немца («Обломов» Н. Михалкова, «Брат» А. Балабанова), итальянца («Необыкновенные приключения итальянцев в России» Э. Рязанова, «Московские каникулы» А. Суриковой) или француза («Окно в Париж» Ю. Мамина); фильмов, часто просматриваемых и цитируемых самими носителями языка, узнающими себя в их героях. Причем процесс узнавания — многоступенчатый: сначала, в процессе первичного просмотра ленты, зритель с удивлением и радостью осознает, что его жизнь не лучше и не хуже среднестатистической (а именно такие среднестатистические герои и показываются на российском экране); затем, выйдя из кинотеатра или отойдя от экрана телевизора, экс-зритель начинает «примеривать» на себя поведение персонажа (отсюда и феномен цитирования); а для лучшего со- и противопоставления он снова и снова просматривает кинодокумент, открывая в нем для себя новые стороны и детали.

Перейдем теперь к следующему вопросу, хотя ответ а него уже фактически дан: первый раз зритель приходит на просмотр фильма с целью знакомства с новым произведением искусства и новой гранью реальности. Значительную роль при этом играют реклама в СМИ и поток информации от окружающих (например, естественное желание «быть в курсе» для поддержания разговора в коллективе единомышленников или поиска этого коллектива). Так фильм делается кассовым. Массовость же дается числом просмотров на протяжении длительного времени. И именно массовые художественные ленты дают нам ту систему социопаролей, которую мы именуем цитатами.

Цитирование индивидуализирует массовую культуру и адаптирует ее к конкретным группам пользователей. Это объясняет феномен обширного цитирования и даже коллекционирования цитат в русскоязычной среде, ибо русские — это коллектив индивидуалов. Но что, как и когда цитируют русские в отличие, например, от американцев? Заметим, что европейцам цитирование из фильмов как таковое

вообще не свойственно. В повседневной жизни, как и в научной среде преобладает цитирование из книг. Вероятно, причина в том, что европейцы очень трепетно относятся к авторскому праву: цитаты из печатных СМИ они всегда снабжают указателем на источник (как писал господин Н., как сказано в работе герра П.) и сама цитата призвана лишь подтвердить их точку зрения. По отношению же к ситуативному цитированию из художественных фильмов подобное обхождение нежелательно. Цитата из фильма должна естественно и на равных с другими составляющими влиться в речевой поток и «украсить», разнообразить его. Она выступает как изобразительно-выразительное средство, а не как аксиома. Американским институтом кинематографии опубликован список из ста самых популярных цитат из фильмов разных лет (на русском языке: <http://www.forum.omsk.ru/showthread.php?tid=17423&page=3>, последнее обращение 12.05.2014). Что здесь общего с подобными списками российских бестселлеров? Годы выпуска — по преимуществу не позднее 1990 г., начала новой эры в жизни мирового сообщества в целом и США и России (бывшего СССР), в частности. Вторая общая черта — большинство цитат является ситуативными, а не «всеобщими», философскими изречениями. На этом общность заканчивается, и начинаются различия. Цитаты в Америке в первую очередь вычленились не из живой разговорной (кинематографической) речи, а из СМИ (заголовки газетных и журнальных статей, названия и эпиграфы телепередач и т.п.) и для СМИ; процент использования цитат в повседневном общении оказался менее 2% разговорной лексики. Следовательно, и цель использования цитат в США иная: в качестве бренда (продвижение новой продукции на рынок (например, новой статьи) происходит с помощью фрагментарного использования продукции, ставшей брендом для данной нации (цитаты из популярного фильма в заголовке для определения темы и направления ее развития с тем, чтобы привлечь внимание целевой аудитории)). Подсчет среди россиян, произведенный с помощью Интернета, показал, что наибольшее количество крылатых выражений произнесли герои комедии «Бриллиантовая рука», снятой Леонида Гайдая в 1968 г. Далее по списку идут: «Ирония судьбы или С легким паром», «Кавказская пленница», «Москва слезам не верит», «Операция Ы и другие приключения Шурика», «Служебный роман», «Иван Васильевич меняет профессию».

Список цитат из российских художественных фильмов можно взять из Интернета. Педагогам остается лишь прокомментировать мысль, вкладываемую в цитату носителем языка и назвать конкретные ситуации ее использования в живой разговорной речи. Сделать это можно, кстати, и в рамках занятия по РКИ, так сказать, для общего развития учащихся и повышения их социокультурной и социолингвистической компетенции (обучение языку через культуру) [5].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Koetz M. Der Traum, die Sehnsucht und das Kino: Film und die Wirklichkeit des Imaginären. — Frankfurt/M.: Syndikat, 1986. — 210 S.: Ill., graph. Darst.
- [2] Korte H. Vom Filmprotokoll zur Filmanalyse // Augen-Blick. Marburger Hefte zur Medienwissenschaft. — Heft 3. — Marburg, 1986.

- [3] *Monaco J.* Film verstehen: Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Medien / Mit einer Einfuehrung in Multimedia. Ueberarb. u. erweiterte Neuauflage (Juli 1995). — Reinbeck bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag GmbH, 1995. [Anhang I: Fachbegriffe; II: Lektuere zum Film; III: Register der Filmtitel und Personenregister]. — 656 S.: zahlr. Ill., graph. Darst.
- [4] *Бессмертный-Анзимиров А.Р.* Кино и общество. — URL: <http://psyfactor.org/kinoprop/kino3.htm>. Дата последнего обращения — 12.05.2014.
- [5] *Кудрявцева Е.Л.* Цитирование фрагментов речи персонажей художественных фильмов как необходимая составляющая изучения РКИ // Русский язык за рубежом. — 2008. — № 1. — С. 20—28.

LITERATURA

- [1] *Koetz M.* Der Traum, die Sehnsucht und das Kino: Film und die Wirklichkeit des Imaginären. — Frankfurt/ M.: Syndikat, 1986. — 210 S.: Ill., graph. Darst.
- [2] *Korte H.* Vom Filmprotokoll zur Filmanalyse// Augen-Blick. Marburger Hefte zur Medienwissenschaft. — Heft 3. — Marburg, 1986.
- [3] *Monaco J.* Film verstehen: Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Medien / Mit einer Einfuehrung in Multimedia. Ueberarb. u. erweiterte Neuauflage (Juli 1995). — Reinbeck bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag GmbH, 1995. [Anhang I: Fachbegriffe; II: Lektuere zum Film; III: Register der Filmtitel und Personenregister]. — 656 S.: zahlr. Ill., graph. Darst.
- [4] *Bessmertnyj-Anzimirov A.R.* Kino i obshestvo. — Elektronnyj nositelj. — URL: <http://psyfactor.org/kinoprop/kino3.htm>. Data poslednego obrasheniya — 12.05.2014.
- [5] *Koudrjajtseva E.L.* Citirovanie fragmentov rechi personazhej hudozhestvennyh fil'mov kak neobhodimaja sostavljajushaja uzuchenija RKI // Russkij jazyk za rubezhom. — 2008. — № 1. — S. 20—28.

SOCIETY AS A “CONTEXT” OF ART PRODUCTION AND THE PHENOMENON OF FEATURE FILMS CITATION IN CONNECTION WITH THE NOTION OF NATIONAL IDENTITY

E.L. Koudrjajtseva

International methodical council for multilingualism
and cross-cultural communication

Haegerfelder Weg, Ot Schoenwolde, 18276 Gutow, Germany

The reason for creating any work of art and above all, “secondary reality” of a film is the lack or excess of something in society, the desire of the masses to realize the primary reality and its transformation [1]. Artistic cinematography, carrying a load specific for the era and culture, implements all the functions of mass communication: informational, educational, institutional, entertaining, communicative. Therefore, the film can become an object of investigation motivating for study and to give knowledge about the living modern Russian language in all its diversity through knowledge about Russian society and culture. Cinematography is unthinkable outside of public consciousness and beingness as well as the social being is unimaginable without magic “blue screen” at the present moment.

Key words: national identity, ethnic and multicultural component, the national picture of the world, mass communication, (de)functionalization of mass communication, media competence, the ladder of film contexts.

РЕЧЬ МОСКОВСКИХ МИГРАНТОВ В ПРОСТРАНСТВЕ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ

М.С. Нетёсина

Московский государственный медико-стоматологический
университет им. А.И. Евдокимова
ул. Делегатская, д. 20, стр. 1, Москва, Россия, 127473

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

Статья посвящена проблеме адекватного общения в поликультурном пространстве. Рассматриваются вопросы эффективности коммуникации, фонетической культуры русскоязычной речи мигрантов.

Ключевые слова: московские мигранты, звучащая речь, иностранный акцент.

Состояние большей части всего коммуникативно-речевого пространства Москвы предопределяют социальные и социально-профессиональные слои общества, говорящего по-русски.

Современным исследованиям свойственен подход к «языку города» как к многокомпонентному явлению. Л.П. Крысин говорит о «четко очерченных группах городского населения, выделяемых, например, по общности профессии, уровню и характеру образования, по принадлежности к одному поколению, а также по совокупности подобных характеристик» [7]. Разновидности городской речи формируются социальной базой. Выделяют социальные диалекты, жаргоны, интердиалекты, койне, сленг [12] носителей элитарной речевой культуры, среднелитературной речевой культуры, литературно-речевой культуры, фамильярно-разговорной речевой системы [9].

Считается, что по силе воздействия на фонетические явления социальные признаки располагаются в следующем порядке: территориальный, возраст, социальное положение, образование [5].

Представителей речевого сообщества распределяют по профессионально-социальным слоям, достаточно традиционно включающим политико-административный аппарат, журналистов, интеллигенцию. К влиятельным в языковом отношении социальным категориям лиц также относят молодежь [10. С. 368; 11. С. 224], бизнесменов [1. С. 218], представителей гламура [13. С. 200; 15. С. 212].

В коммуникативном пространстве Москвы выделяется также группа мигрантов, которая представляет одну из доминирующих тенденций в живом языковом процессе. Москва — крупнейший город России и Европы по количеству жителей, с численностью постоянного населения более 11 миллиона человек, входит в десятку крупнейших городов мира. По данным управления Федеральной миграционной службы по Москве, официальным учетом зарегистрирован еще 1 миллион 800 тысяч приезжих (трудовых мигрантов и гастарбайтеров, студентов и др.), а также в городе, по оценкам экспертов, постоянно находится еще не менее 1 мил-

лиона незарегистрированных и нелегальных мигрантов и гастарбайтеров, в том числе нелегальных иммигрантов. Хотя процент русских по Москве превышает средний показатель по России (80%), такое большое количество говорящих на русском языке как на неродном, безусловно, влияет на состояние коммуникативного пространства города, особенно пространства звучащей речи [3. С. 340; 4. С. 168].

Связь понятия «акцент» с фонетикой закономерна: именно в области звуков и звуковых последовательностей, ритмики, фразового ударения и других особенностей фонации наиболее часто проявляется влияние навыков родного языка. Самый стойкий, т.е. наименее поддающийся сознательному контролю, аспект интерференции — это план выражения смысловых единиц. Считается, что эффективность коммуникации зависит от того, насколько звуковой облик высказываний, принадлежащих иностранцу, соответствует принятым в данном речевом коллективе нормам. Сильный фонетический акцент даже при грамматической правильности в отдельных случаях может свести общение на «нет». Неодобрительное отношение к иностранному акценту «отчасти объясняется как неосознанная форма протеста слушателей против принуждения к непродуктивной затрате умственной энергии» [6. С. 18]. Учет существенных особенностей русского вокализма и консонантизма обеспечивает адекватность устного общения, служит показателем фонетической культуры [14] нормативной русской речи.

Часто встречающиеся в речи мигрантов — инофонов — нарушения в произношении русских гласных (например, более задняя или более передняя артикуляция, частичная лабиализация, ослабленная лабиализация, более закрытое произношение, усиление напряженности губ, замена русских носовых гласных носовыми, замена русских монофтонгов дифтонгами, сверхдифференциация в системе русского вокализма), свойственные носителям разных языков (говорящим на картвельских языках, казахам, украинцам, литовцам, китайцам, вьетнамцам, корейцам и др.), резко снижают нормативность русской речи.

Разнообразны встречающиеся в речи мигрантов нарушения в произношении русских согласных: замена щелевых губно-зубных смычными губно-губными (фаза — [п]аза, Софья — Со[п']ья) у корейцев, китайцев, узбеков; замена русских щелевых двугубным глухим щелевым [w] (when, whith) и звонким круглощелевым слнантом [w] (will) (вы — [w]ы, вода — [w]ода, весело — [w]есело, в России — [w] России) у англоязычных; замена гласным [y], часто неслоговым (в парк — [y] парк, вбежал — [y]бежал) у белорусов, украинцев; замена мягких на твердые или полумягкие (обувь — обу[ф]) у англо- и испаноговорящих, венгров, представителей ряда славянских языков и пр.

К нарушениям в области фонетики, ритмики слова и интонации приводит несформированность следующих умений говорящего.

Артикуляционные переключения. Характерной чертой артикуляционной базы русского языка является сосредоточение в передней части ротовой полости большого количества артикуляций. Особое место занимают переключения с артикуляции твердого согласного на артикуляцию мягкого согласного и наоборот, так как дополнительной артикуляцией всех мягких согласных является поднятие

средней части языка к твердому небу, а этот момент артикуляции менее ощутим, чем, например, движения кончика языка или сила и напор воздушной струи. При этом степень продвинутости вперед при произнесении гласного после мягкого согласного типа *белый* — *беленький*, *пятна* — *пять*, не являясь фонологически значимой, создает впечатление акцентности русской речи. Не менее часто в потоке речи встречаются переключения с артикуляции звонкого согласного на артикуляцию глухого и наоборот. *Типичные ошибки*: *Здра[зџ]вуй[џ']е! [Зџ]а[з']ибо!*

Редукция безударных гласных. *Типичные ошибки*: отсутствие редукции безударных гласных в окончаниях глаголов в форме настоящего и будущего времени; произношение безударного «а» вместо «и» (*месяц*, *язык*, *ядовитый*, *ячейки* и др.), полногласного звука в безударной позиции (например, *девять*, *хорошо*), редуцированного звука без «ы(и)-образного» оттенка.

Произношение дифтонгоидных гласных. Русские гласные в некоторых позициях (например, абсолютного начала и конца слова, где они не испытывают аккомодирующего влияния соседних звуков) имеют нефонематическую дифтонгоидность. Например, [уо] в слове *он*, [оа] в слове *окно*. Дифтонгоидный характер имеет [э] в ударном конечном открытом слоге (в словах *все*, *те*, в *Москве* произносится [за]). Гласный [ы] звучит как [ьи] в словах *ты*, *мы*, *вы*, *сады*, *будьте добры*. Носители русского языка не замечают этого дифтонгоидного характера гласного. Однако инофоны с хорошим фонетическим слухом его отмечают (так, порой вместо буквы *ы* пишут сочетания *ьи* или *ый*: *будьте добры* — *будьте добрыи*). Таким образом, данная фонетическая особенность может проявиться и в грамматических ошибках. *Типичные ошибки*: неразличение полной и краткой форм прилагательных (*люди добры* и *люди добрые*). Отсутствие в речи параметра дифтонгоидности гласного ведет к недостижению русского качества речи.

Произношение сочетаний гласных внутри слова и на стыке слов. Нормативное произнесение таких сочетаний имеет важнейшее значение для слитности, плавности, четкости русской речи, соблюдения ритмической структуры слова и словосочетания. Во-первых, это произношение сочетаний двух гласных, в которых в начальной позиции находятся союзы *а*, *и*, *у* (*а Алла* — *и Алла* — *у Аллы*; *а Ольга* — *и Ольга* — *у Ольги*; *а Инна* — *и Инна* — *у Инны*). Во-вторых, в современной звучащей речи на месте буквы *е* в глагольной форме 3 лица ед. ч. производят звук [и] с предшествующими ударными гласными [а, у, о, э] (*он знает*, *он рисует*, *он откроет*, *он имеет*).

Нарушение произношения указанных сочетаний может придавать речи просторечный оттенок (например, наблюдающееся даже в речи русских людей стяжение гласных в глагольной форме *он знат*, *он понимает*); нарушать достоверность фактов (вместо *у Анны* — *у Яны*); вызывать комический эффект (вместо *И это правильно* — *И ето правильно*).

Произношение стечений согласных звуков. Характерной чертой русской артикуляционной базы слова является наличие групп согласных звуков. *Типичные ошибки*: в речи мигрантов нередко возникают вставные гласные: *пишшница* (пшеница), *ыстол* (стол) *гиде* (где), *виместе* (вместе), *синег* (снег).

Слитное произношение. Во-первых, важны характер и место пауз, типичные для русского языка. Во-вторых, изменяется произношение союза «и» и начального «и» слова, при слитном произношении переходящего в «ы» после твердых согласных. *Типичные ошибки:* «Я из (пауза) Душанбе приехала»; «С кем из рабочих вы только что разговаривали?»

Выделение центра ИК. В организации предложения в русском языке центр интонационной конструкции (ИК) играет смыслоразличительную роль. Неправильное выделение центра ИК связано с изменением смысла высказывания и почти всегда влечет за собой нарушение коммуникации.

Использование интонационных конструкций. Интонационные конструкции русского языка (в различных реализациях) способны выразить разнообразные оттенки эмоциональных реакций. Так, ИК-3 может передавать удивление, нетерпение; ИК-2 — требование; ИК-4 — недовольство, вызов, упрек; ИК-5 — сочувствие; ИК-6 — задиристость, сочувствие; ИК-7 — пренебрежение.

Трудным для мигрантов может являться выбор из двух синонимичных вариантов использования адекватных ситуации интонационных конструкций, например, различать удивление (ИК-3) и удивление с оттенком недовольства (ИК-4); варьировать ИК-2 и ИК-3 при выражении степени категоричности просьбы (лексически эту разницу можно выразить формами: «Сядьте!» и «Садитесь!»). *Типичные ошибки:* неумение интонационно смягчить требование, приблизив его к просьбе; употребление в конце утвердительного предложения ИК-3, ИК-4 (что при повторении в диалоге создает впечатление несогласия, даже вызова) вместо ИК-1, маркирующей спокойное эмоциональное состояние говорящего.

Существенным является вопрос о степени допустимости тех или иных нарушений произношения и интонации в речи мигрантов. В отечественной методической литературе по РКИ принимается деление иностранного фонетического акцента на сильный, заметный и слабый [2]. В зарубежной практике оценки качества звучащей речи речь иностранца описывается с привлечением понятий «акцент» и «стандарт». Используются следующие словесные обозначения: естественная, чистая, понятная, ровная, искаженная речь. Показателями хорошего качества речи являются естественные темп и ритм, ровность и продолжительность, слабый иностранный акцент или его отсутствие. Акцент может быть сильный, заметный, слабый. Произношение может соответствовать/не соответствовать стандарту или допустимому произношению (в другом варианте — произношение как у носителя языка, удовлетворительное, ниже среднего, очень плохое), причем параметр «произношение» подразумевает оценку характерных черт произношения (звуки, ударение, ритм и интонация).

Остается неясным, какая степень приближения к произносительной норме изучаемого языка может быть признана приемлемой, потому что никаких единиц измерения степени отклонения от эталона нет.

Методикой ставится вопрос об адекватности произносительных характеристик говорения речевой задаче. По Е.И. Пассову, произносительные характеристики говорения можно считать сущностными характеристиками, так как нару-

шение произносительных норм часто препятствует самому общению. Стабильность параметров говорения, в том числе акустических, есть основа произносительной нормативности речи. Таким образом, не сами фонетические явления — «коартикуляция, маркированность речевых звуков признаками ударного слова, ритма и интонационной модели» — определяют сущностный характер произносительных качеств речи, а их адекватность требованиям общения [8. С. 158]. Отмечается, что важнейшее свойство языка — тенденция к сохранению коммуникативной пригодности. В произносительном аспекте есть две стороны: формальная, отражающая специфику произносительных параметров речи, и функциональная, отражающая их речевую предназначенность. Человек сознательно использует речевую прагматику, т.е. потенциальную способность речевых единиц воздействовать на собеседника для решения речевых (коммуникативных) задач.

Прагматический аспект произносительной стороны говорения реализуется механизмом обратной связи со слушающим — говорящий изменяет произносительные качества высказывания в зависимости от степени его действенности. «Элементарный речевой опыт свидетельствует о том, что в случае недостаточной эффективности речевого воздействия общая тактика говорящего заключается в обеспечении понятности и выразительности высказывания, в частности за счет более четкой артикуляции, ритмической и интонационной организации речи, за счет усиления громкости звучания, паузации и т.п., другими словами, за счет усовершенствования ее произносительных характеристик» [8. С. 159—160]. От сформированности артикуляционной базы изучаемого языка зависит и психологическая готовность инофона говорить. Построение высказывания в уме до начала фонации происходит с опорой на речь, которая поддерживается не пассивным, индифферентным укладом языка, а вполне определенной его позицией. Артикуляционный уклад как часть артикуляционной базы — регулятор большинства произносительных работ на уровне сегментных единиц и одновременно настройка на речь. Учет этапа предфонационной подготовки обладает стратегической значимостью. Ощущение готовности произносительной системы воспринимается говорящим как пусковой сигнал к актуализации речевого акта. Психологически он воспринимается как чувство уверенности, а отсутствие такой готовности в условиях иноязычного говорения порождает неосознаваемое сопротивление, боязнь говорить и снижение речевой инициативы.

Исследование звучащей речи Москвы позволяет выявить средства успешного общения между людьми различных профессий, национальностей.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М. Содержательно-композиционная специфика устной профессионально-деловой речи: Учеб. пособие. — М.: РУДН, 2008.
- [2] Балыхина Т.М., Игнатъева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Учеб. пособие. — М.: РУДН, 2006.
- [3] Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Коммуникативное пространство мегаполиса: анализ звучащей речи: Монография. — М.: РУДН, 2012.

- [4] *Балыхина Т.М., Нетёсина М.С.* Язык русского города: гармонизация, толерантность, проблемы: Монография. — М.: РУДН, 2013.
- [5] *Белошапкина В.А., Брызгунова Е.А.* и др. Современный русский язык: Учебник для филологических специальностей высших учебных заведений. — М.: Азбуковник, 1997.
- [6] *Бернштейн С.И.* Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучения произношению. — М.: Просвещение, 1975. — С. 271—274
- [7] *Крысин Л.П.* Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. — 2001. — № 1. — С. 90—106.
- [8] *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989.
- [9] *Сиротинина О.Б.* Основные критерии хорошей речи // Хорошая речь. — Саратов, 2001.
- [10] Современная русская речь: состояние и функционирование: Сб. аналитических материалов / Под ред. С.И. Богданова, Л.А. Вербицкой, Л.В. Москвкина, Е.Е. Юркова. — СПб., 2004.
- [11] Современная русская речь: состояние и функционирование: Сб. аналитических материалов / Под ред. О.И. Глазуновой, Л.В. Москвкина, Е.Е. Юркова. — СПб.: МИРС, 2008.
- [12] Учебная практика по изучению народно-разговорной речи города: Программа и методически указания для студентов филологического факультета / Сост. А.Б. Мордвинов, Б.И. Осипов. — Омск, 1990.
- [13] *Шкапенко Т., Хюбнер Ф.* Русский «тусовочный» как иностранный: Учеб. пособие. — Калининград, 2003.
- [14] *Шустикова Т.В.* Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект: Монография. — М.: РУДН, 2010.
- [15] *Щуплов А.* Жаргон-энциклопедия современной тусовки. — М., 1998.

LITERATURA

- [1] *Balyhina T.M.* Soderzhatel'no-kompozicionnaya specifika ustnoj professional'no-delovoj rechi: Uchebnoe posobie. — М.: RUDN, 2008.
- [2] *Balyhina T.M., Ignat'eva O.P.* Lingvodidakticheskaya teoriya oshibki i puti preodoleniya oshibok v rechi inostrannyh uchashchihsya: Uchebnoe posobie. — М.: RUDN, 2006.
- [3] *Balyhina T.M., Netyosina M.S.* Kommunikativnoe prostranstvo megalopolisa: analiz zvuchashchej rechi: Monografiya. — М.: RUDN, 2012.
- [4] *Balyhina T.M., Netyosina M.S.* YAzyk russkogo goroda: garmonizaciya, tolerantnost', problemy: Monografiya. — М.: RUDN, 2013.
- [5] *Beloshapkova V.A., Bryzgunova E.A.* i dr. Sovremennyy russkij yazyk: Uchebnik dlya filologicheskikh special'nostej vysshih uchebnyh zavedenij. — М.: Azbukovnik, 1997.
- [6] *Bernshtejn S.I.* Voprosy obucheniya proiznosheniyu // Voprosy fonetiki i obucheniya proiznosheniyu. — М.: Prosv., 1975.
- [7] *Krysin L.P.* Sovremennyy russkij intelligent: popytka rechevogo portreta // Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii. — 2001. — № 1. — S. 90—106.
- [8] *Passov E.I.* Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. — М.: R. yaz., 1989.
- [9] *Sirotnina O.B.* Osnovnye kriterii horoshej rechi // Horoshaya rech'. — Saratov, 2001. — S. 16—28.
- [10] Sovremennaya russkaya rech': sostoyanie i funkcionirovanie: Sb. analiticheskikh materialov / Pod red. S.I. Bogdanova, L.A. Verbickoj, L.V. Moskovkina, E.E. YUrkovala. — SPb., 2004.
- [11] Sovremennaya russkaya rech': sostoyanie i funkcionirovanie: Sb. analiticheskikh materialov / Pod red. O.I. Glazunovoj, L.V. Moskovkina, E.E. Yurkova. — SPb.: MIRS, 2008.

- [12] Uchebnaya praktika po izucheniyu narodno-razgovornoj rechi goroda: Programma i metodicheski ukazaniya dlya studentov filologicheskogo fakul'teta / Sost. A.B. Mordvinov, B.I. Osipov. — Omsk, 1990.
- [13] *Shkapenko T., Hyubner F.* Russkij «tusovochnyj» kak inostrannyj: Ucheb. posobie. — Kaliningrad, 2003.
- [14] *Shustikova T.V.* Russkaya foneticheskaya kul'tura inofona: lingvodidakticheskij aspekt: Monografiya. — M.: RUDN, 2010.
- [15] *Shchuplov A.* Zhargon-ehnciklopediya sovremennoj tusovki. — M., 1998.

THE MOSCOW MIGRANTS IN THE SPACE OF SOUNDING SPEECH

M.S. Netesina

Moscow State University of Medicine and Dentistry named after A.I. Evdokimov
Delegatskaya str., 20, Moscow, Russia, 127473

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

Article is devoted to a problem of adequate communication in polycultural space. Questions of efficiency of communication, phonetic culture of Russian-speaking speech of migrants are considered.

Key words: Moscow migrants, sounding speech, foreign accent.

КОНЦЕПТ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Л.Г. Саяхова

Башкирский государственный университет
ул. Заки Валиди, 32, Уфа, Республика Башкортостан, Россия, 450074

В статье раскрываются основные положения лингвокультурологической концепции обучения русскому языку в полиэтнической среде. Намечается дальнейшее продвижение проекта на основе когнитивной лингвистики и концепта как единицы формирования мыслеречевой, деятельностно-творческой способности учащихся.

Ключевые слова: лингвокультурологическая концепция, лингвокультурология, когнитивная лингвистика, концепт, языковая личность, полиэтническая среда.

В современной методике преподавания русского языка активизируется антропоцентрически ориентированный подход к обучению языку, в которой естественно вписывается разрабатываемая с 1995 г. в Республике Башкортостан лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку. Исходным, центральным понятием концепта является языковая личность с ее реальными деятельностно-коммуникативными потребностями и удовлетворение их с помощью языка, который выступает в основных своих функциях познания, мышления, сокровищницы культуры, воздействующей и эстетической функциях.

Отметим некоторые достижения в разработке названной концепции.

1. Прослежены истоки концепции: проблема языка и культуры — лингвострановедение — лингвокультурология — лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку. Раскрыта взаимосвязь исходных понятий «язык», «культура», «языковая личность».

2. Рассмотрены психолого-педагогические, социо- и лингвокультурологические основы концепции (социальная сущность языка, антропоцентрическая парадигма лингвистики и лингводидактики).

3. Лингвокультурологическая концепция рассматривается как особая область методики со своей терминологией, содержанием, специфическими целями, стратегией и тактикой обучения русскому языку в процессе формирования полилингвальной языковой личности.

4. Обоснована и создана линия культурологически ориентированных учебников — региональных («Слово» для 5—9 классов башкирских и других национальных школ Республики Башкортостан) и федеральных (для 9, 10—11 классов школ гуманитарного профиля с обучением на тюркских языках), элективный курс «Русский язык в диалоге культур» [1], проведена их апробация и внедрение в учебный процесс.

Опыт разработки основ лингвокультурологической концепции обобщен в монографии автора [1], в элективном курсе В.В. Воробьева, Л.Г. Саяховой [2] и в ряде учебных пособий для учителя [3], в том числе в коллективном пособии «Культура

тюркских народов на уроках русского языка», созданном коллективом авторов шести тюркоязычных республик (авторы разделов: М.А. Барантаева, А.В. Семенкина (Республика Алтай), А.С. Махмутова, Л.Х. Самситова (Башкортостан), Р.Х. Кирейтов, Б.Н. Тамбиев, И.А. Шаповалова (Карачаево-Черкессия), М.Г. Вазанова (Чувашия), Н.Н. Фаттахова (Татарстан), Е.Н. Дмитриева, М.В. Тарабукина (Саха (Якутия)); автор-составитель Л.Г. Саяхова [3].

На **новом этапе развития и углубления лингвокультурологической концепции** обучение осуществляется с опорой не только на лингвокультурологию, но и на когнитивную лингвистику. Это касается прежде всего концепта как одной из основных единиц обучения русскому языку. «Главный объект когнитивной лингвистики — механизмы речемыслительной деятельности, процессы порождения и понимания речи. Основная ее цель — понять, как языковое знание, закрепленное в семантической системе языка (в лексических и грамматических значениях), связано с внеязыковыми знаниями: как естественный язык взаимодействует с ментальным языком (языком мысли)» [4].

В различных определениях концепта есть общее — концепт определяется как единица мышления или памяти, отражающая культуру народа. Рассмотрев всю совокупность языковых средств выражения концепта, а также тексты, в которых он раскрывается, мы можем получить представление о содержании концепта в сознании носителей языка [5].

Применительно к лингводидактическим целям актуально рассматривать концепт как культурологическое понятие. Так, Ю.С. Степанов определяет концепт в культурологическом плане: «Концепт — это как бы сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт — это то, посредством чего человек — рядовой, обычный человек, не творец культурных ценностей — сам входит в культуру, а в некоторых случаях влияет на нее... Концепт — основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [6].

Понятие «концепт» является основной единицей обучения на всех этапах и уровнях реализации лингвокультурологической концепции обучения русскому языку, одной из базовых единиц, связанных с исходными понятиями концепции:

1) *человек*: концепт — это единица языкового сознания, мыслительная категория концептосферы человека, оперативная единица памяти, мысли; *культура*: концепт — это единица коллективного знания, абстрагированная идея культурного предмета, отмеченного этнокультурной спецификой; *язык*: концепт — это понятие, обозначенное словом, эксплицируемое через язык, выраженное в языке;

2) в учебниках концепт — это одна из единиц, наряду со словом и текстом формирующая лингвокультурологическое поле учебников;

3) концепт — единица описания в лингвокультурологических словарях, в том числе в лингвокультурологическом словаре-минимуме;

4) интегрированная единица усвоения слова как наименования концепта, основа номинативного поля концепта. Так, в учебнике «Слово» под ред. Л.Г. Саяховой для 5—9 классов представлено около 100 концептов: в 5 классе — 42 (язык,

речь, письмо, слово, загадка, пословица, сказка, сердце, ум, счастье, добро, зло, мир и т.д.), в 6 классе — 30 (хлебосольство, радушие, дом, река, вода, гроза, огонь, степь, поле и др.), в 7 классе — 25 (легенда, родословная, труд, судьба, жизнь, танец, музей, природа, утро, звезда и др.);

5) концепт — понятие лингвокультурологии, интегрированная единица культуры, объект учебной деятельности (план работы над концептом, система упражнений с концептами и т.д.);

6) предмет научного описания в исследовательских проектах, докладах на конференциях, мастер-классах, в конкурсных работах учителей и учащихся;

7) работа над концептом — существенный элемент формирования лингвокультурологической и мыслеречевой компетенции языковой личности. Приведем примеры [8].

I. Работа с концептами по материалам учебника [7]

План поиска материала для описания слова-концепта.

1. Мой ассоциативный словарь. 2. Ассоциативный эксперимент. 3. Слово — концепт в толковых, синонимических, антонимических, словообразовательных и других словарях. 4. Слово-концепт в народном творчестве — пословицах, поговорках, фразеологических сочетаниях. 5. Текстовый портрет слова. Слово-концепт в художественных текстах. 6. Сопоставление слов-концептов русского и родного языков.

Далее в учебнике приводится работа по концептам «родина», «добро», «хлебосольство», «дом», «очаг». Например, по концепту «родина» приведены словарные, фразеологические материалы, прозаические и стихотворные тексты М. Лермонтова «Люблю Отчизну я, но странною любовью!...», Н. Гоголя «Русь! Русь! Вижу тебя из моего чудного, прекрасного далека...», А. Марченко «Певец России» (о С. Есенине), высказывания В. Пескова, В. Солоухина, текст М. Карима «В моей душе, в моей плоти родина моя живет...», стихи карачаевской поэтессы Х. Байрамуковой, балкарского поэта К. Кулиева, русского поэта Н. Рубцова, алтайского поэта Б. Укачина, отрывок из башкирского кубaira «Урал -батыр» и др.

II. Лингвокультурологический словарь концептов «Лишь слову жизнь дана...»

Словарь составлен учащимися 10 класса Башкирской гимназии № 9 г. Мелеуза под руководством учителя Наталии Николаевны Щербаковой и представлен в сборнике конкурсных работ учителей-словесников РБ [9].

Концепты: 1. Вера. 2. Дело. 3. Деньги. 4. Душа. 5. Жизнь. 6. Закон. 7. Зло. 8. Кра-сота. 9. Культура. 10. Память. 11. Природа. 12. Совесть. 13. Судьба. 14. Труд. 15. Че-ловек. 16. Экология. 17. Язык. Список концептов составлен по выбору учащихся.

В предисловии к словарю приводится обращение к авторам словаря.

Дорогие ребята!

Своими работами о концептах русской культуры (добро, зло, память, совесть, язык, дело...) вы приобщились к лингвокультурологической концепции обучения русскому языку в Республике Башкортостан не просто как ученики, а как авторы самостоятельных творческих работ, подтвердив тем самым реальность основной цели концепции — воспитать творческую языковую личность, способную создавать оригинальные речевые произведения — тексты. В процессе выполнения ваших работ вы прикоснулись к богатству русского слова, в котором, как солнце в капле воды,

отражается все богатство языка. В своих работах вы нарисовали словарный портрет слова-концепта, перебрав для этого все доступные вам словари; выявили фразеологический потенциал слова и как оно живет в мудрости народной — в пословицах и поговорках; воссоздали текстовый портрет слова-концепта на основе большого количества произведений русских классиков и современных писателей. Но самое главное — вы проанализировали место этого слова в своем языковом сознании и в сознании носителей языка, выстроив ассоциативные концептуальные поля, и сумели написать прекрасное эссе о своем концепте на трех языках: русском, английском, башкирском. Своей работой вы, по сути, наметили пути обогащения ассоциативных полей в своем языковом сознании. Я благодарна учащимся гимназии № 9 за то, что они с увлечением работали по нашему экспериментальному учебнику, сумели понять его общую направленность на изучение русского языка в тесной взаимосвязи с культурой и в сопоставлении с родным языком и культурой. Вам, я думаю, понятно содержание девиза концепции: «Русский язык в диалоге культур». Я бы хотела пожелать вам продолжения вашей творческой работы над концептами. Успехов вам, дорогие друзья и коллеги!

Профессор БашГУ Л.Г. Саяхова

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Саяхова Л.Г. Методология и методическая система формирования лингвокультурологической компетенции тюркоязычных учащихся на уроках русского языка: Монография. — Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. — 292 с.
- [2] Воробьев В.В., Саяхова Л.Г. Русский язык в диалоге культур: Учебное пособие / Элективный курс для 10—11 классов. — М.: Ладомир, 2006. — 283 с.
- [3] Культура тюркских народов на уроках русского языка: Пособие для учителя / Автор-составитель Л.Г. Саяхова. — СПб.: Просвещение, 2008. — 163 с.
- [4] Васильев Л.М. Общие проблемы лингвистики. Теория и методы. — Уфа: РИЦ БашГУ, 2007.
- [5] Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. — М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
- [6] Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. — М., 2001. — 990 с. — М., 2001. — 990 с.
- [7] Саяхова Л.Г., Галлямова Н.Ш. Русский язык: Учебник для 10 класса школ гуманитарного профиля с обучением на тюркских языках». 2-е изд. — СПб.: Просвещение, 2009. — 326 с.
- [8] Лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку и развитие филологической одаренности учащихся / Сборник конкурсных работ учителей русского языка и литературы РБ; под ред. Л.Г. Саяховой и Т.Н. Дорожкиной. — Уфа: БИРО, 2006. — 220 с.

LITERATURA

- [1] Sayakhova L.G. Metodologiya i metodicheskaya sistema formirovaniya lingvokulturologicheskoi kompetentsii turkoyazichnih uchashchikhsya na urokakh russkogo yazika: Monografiya. — Ufa: RITS BashGU, 2010. — 292 s.
- [2] Vorobyev V.V., Sayakhova L.G. Russkii yazik v dialoge kul'tur: Uchebnoye posobiye / Elektivnyi kurs dlya 10—11 classov. — M.: Lodomir, 2006. — 283 s.
- [3] Cultura turkskich narodov na urokakh russkogo yazika: Posobiye dlya uchitelya / Avtor-sostavitel' L.G. Sayakhova. — SPb.: Prosveshcheniye, 2008. — 163 s.

- [4] *Vasilyev L.M.* Obshchiye problemy lingvistiki. Teoriya i metody. — Ufa: RITS BashGU, 2007.
- [5] *Popova Z.D., Sternin I.A.* Kognitivnaya lingvistika. — M.: AST: Vostok-Zapad, 2007.
- [6] *Stepanov Yu.S.* Konstanti. Slovar' russkoi kulturi. — M., 2001. — 990 s.
- [7] *Sayakhova L.G., Gallyamova N.Sh.* Russkii yazik: Uchebnik dlya 10 klassa shkol gumanitarnogo profilya s obucheniym na tyurkskikh yazikakh. 2 izd. — SPb.: Prosveshcheniye, 2009. — 326 s.
- [8] Lingvokulturologicheskaya kontseptsiya obucheniya russkomu yaziku i razvitiye filologicheskoi odarennosti uchashchikhsya/Sbornik konkursnikh rabot uchitilei russkogo yazika i literaturi RB / Pod red. L.G. Sayakhovoi i T.N. Dorozhkinoi. — Ufa: izd-vo BIRO, 2006. — 220 s.

THE CONCEPT IN A LINGUOCULTURAL CONCEPTION OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

L.G. Sayakhova

Department «The Russian language and methods of its teaching»
Bashkir State University

32 Zaki Validi str., Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia, 450076

The article reveals the basic theses of a linguocultural conception of the Russian language teaching in a polyethnic environment. A further development of the project is outlined on the basis of cognitive linguistics and the concept as a unit of students' conception-speech activity-creative ability.

Key words: linguocultural conception, linguoculturology, cognitive linguistics, concept, lingual personality, polyethnic environment.

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ

АРГУМЕНТАТИВНАЯ РИТОРИКА НА СЛУЖБЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТУАЛЬНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Т.Т. Черкашина, А.В. Морозова

Кафедра русского языка и лингвистических коммуникаций в управлении
Государственный университет управления
Рязанский проспект, 99, Москва, Россия, 109542

Аргументативная риторика с точки зрения академической адаптации рассматривается в качестве условия развития текстуально-диалогической компетентности, представлена классификация заданий по ее формированию, дан алгоритм работы по трансформации первичного текста.

Ключевые слова: аргументативная риторика, текстуально-диалогическая компетентность, речевая практика, риторический канон, коммуникативное намерение.

Внимание дидактов к аргументативной риторике объясняется стремлением выйти за рамки так называемого *survival language* (языка для выживания) и намерением актуализировать умения и навыки, которыми должен овладеть иностранный студент для успешной адаптации в академической среде российской высшей школы. Несмотря на то, что риторика, теория аргументации уходят корнями в глубокую древность, в методике обучения РКИ эта область исследования пристального внимания лингводидактов удостоилась не так давно. Нам представляется, что возросший интерес к аргументативной риторике на занятиях по РКИ оправдан самой логикой учебного предмета «Русский язык как иностранный», обучение в котором идет от «мелких» единиц (фонема) ко все более укрупненным, в том числе текстовым. Указанные факторы оказываются основополагающими для развития методических моделей обучения аргументативной риторике иностранных студентов, имеющих, как правило, невысокий уровень владения русским языком, во-первых, потому, что сама риторика по своему возникновению и функциональному назначению связана с речью. Во-вторых, основы аргументативной риторики детерминированы речевой деятельностью (РД) конкретных языковых личностей. В-третьих, риторика и теория аргументации — явления глубоко системные. В-четвертых, риторика по своему характеру — наука сугубо функциональная, хотя теоретическая глубина ее исследования не умаляет прикладного ха-

рактера и функционального значения предмета. Потребность убедить кого-то в чем-то как заданная ситуацией общения коммуникативная задача наиболее полно проявляется в учебно-научной деятельности иностранного студента, к коммуникативной компетенции которого на старших курсах предъявляются наиболее высокие требования: студенту нужно написать реферат, подготовить доклад и выступить с его презентацией перед российской группой и проч. Справиться с подобного рода коммуникативными задачами студенту помогут занятия, развивающие знания, умения и навыки в таких продуктивных видах РД, как чтение, письмо, говорение. При этом следует иметь в виду, что если главной целью речи является убеждение собеседника, то именно она относится к аргументирующей. Аргументация — это установление (обоснование) истинности высказывания, суждения, теории. Главное в аргументирующей речи — с помощью логических доводов (аргументов) убедить адресата согласиться с говорящим, его мнением, принять его точку зрения и т.п. Рассмотрим особенности аргументирующей речи.

Основное содержание аргументирующей речи составляют аргументы, или доводы. Адресат аргументирующей речи — это субъект с собственной позицией, которую он активно отстаивает, и к этому надо относиться уважительно. Этим аргументация отличается от более жестких способов воздействия на субъекта, например, от приказа или угрозы. Аргументирующая речь всегда полемична. Аргументирующая речь строится по законам логики: она последовательна, обстоятельна, обоснованна, непротиворечива.

Студентам предлагается познакомиться со структурой аргументирующей речи:

*тезис + аргумент 1 — пример 1 + аргумент 2 —
пример 2 + аргумент 3 — пример 3 + вывод.*

В процессе работы над составлением аргументативного текста студенты усваивают, что аргументация обязательно завершается выводом, который напрямую связан с тезисом, но если тезис — это еще не истина, это всего лишь возможно справедливая мысль, которую еще предстоит доказать, то вывод — это мысль доказанная, в справедливости которой теперь трудно сомневаться. Поэтому вывод есть перефразированный тезис, снабженный словами уверенности (например, вводным словом, выражающим уверенность). Таким образом, в структуру аргументирующей речи входят тезис, доказательства его справедливости и вывод. Особо подчеркнем: создание текста — это особый вид речемыслительной деятельности, регулируемый определенными моделями поведения. Неудачное речевое воплощение обнажает неудачную мысль, неумение выражать суждения, комментировать события и факты, доказывать какие-либо положения с привлечением аргументов. Формированию текстуально-диалогической компетентности, безусловно, способствуют интерактивные методы обучения, направленные на развитие аргументативных навыков, среди которых назовем ролевые игры. Рассмотрим задания к одной из них.

Ролевая игра «Дискуссия»

Инструкция: вам предстоит выступить с докладом перед группой. Разыграйте диалог предполагаемой научной дискуссии. Будьте готовы к ответу на дополнительные

ные вопросы. Два-три студента играют роль экспертов и оценивают как качество вашего ответа на вопрос, так и сам вопрос. Ответ на вопрос начинайте с повторения ключевых слов вопроса, используя материал для справки:

Вопрос: Вы согласны с тем, что в экономическом поведении обширную и важную часть правил образуют права собственности?

Ответ: Вы хотите узнать, какую часть правил в экономическом поведении образуют права собственности? Могу сказать, что права собственности в экономическом поведении составляют обширную и важную часть правил. Я, конечно, согласен с вашей точкой зрения, во-первых, потому что ... во-вторых, это ... В-третьих, ... Итак, ...

Материал для справки

Речевые модели вопроса: Не могли бы вы уточнить..., Скажите, пожалуйста..., Объясните, как..., Правильно ли я вас понял (-а) ..., Вы согласны с тем, что..., Вы утверждаете, что ... и др.

Речевые модели ответа: Конечно/бесспорно/разумеется/без сомнения/вероятно, ...; Вы хотите уточнить...; Вас интересует...; Могу подтвердить, что ..., так как ...; Я считаю, что... во-первых, потому что...; По мнению известного ученого, ... Не могу не согласиться с вами в том, что ..., поскольку... и др.

Ролевая игра «Семинар по статистике»

Инструкция: Вам предстоит выступить на семинаре по статистике. Расскажите о статистике как науке по составленному вами номинативному плану. Выберите для себя роль: преподаватель, студент, эксперт. Поменяйтесь ролями и повторите игру. Задавая вопросы студенту, используйте речевые модели диалога:

Преподаватель: Правильно ли я вас понял, что..., Вы действительно считаете, что..., Вы согласны с утверждением, что... и др.

Студент: Особо хочется обратить внимание на то, что..., потому что..., Считаю важным подчеркнуть..., так как..., Иначе говоря..., Следовательно..., Таким образом, можно сказать, что...

Эксперт: Ясно, что..., поскольку..., Очевидно, что...; Из этого следует вывод о том, что..., Заметим, что..., В этой связи...,

Ответ был достаточно полным, потому что в нем отражены основные положения..., Вместе с тем следует указать на недочеты...

Методика создания аргументативного текста, на наш взгляд, открывает перед преподавателем-русистом перспективу формирования текстуально-диалогической компетентности у иностранных студентов, что выступает условием оптимизации процесса академической адаптации к требованиям российской высшей школы и предполагает систему работы, направленную на осмысление, видоизменение, перефразировку, трансформацию готовых языковых единиц речи. Заметим, что аргументативный текст — это текст, построенный в соответствии с требованиями риторического канона и направленный на установление равноправного диалогического взаимодействия с аудиторией. Это значит, что иностранному студенту предстоит познакомиться с реестром специальных языковых контактоустанавливающих средств, а также овладеть навыками их обнаружения в тексте, адекватной замены и использования [1. С. 8]. Не случайно поэтому работа с текстом должна строиться с учетом сближения учебной речевой практики с квазипрофессиональной и учебно-профессиональной. С этой целью в связном тексте опускаются сред-

ства связи, а также отдельные компоненты аргументативного текста (тезис, пример, вывод), которые требуют восстановления. Студентам предлагается также произвести известное действие поиска стилистического рассогласования элементов, экспликаторов логико-смысловых отношений, частей, отдельных структур и его устранение. При этом внимание студентов направляется как на связность оформляемых по-русски мыслей, так и на нормативное соотношение употребляемых языковых единиц в высказывании, их вариативность и т.д.

Педагогическим результатом лингводидактических усилий должны стать выработанные у студентов умения и навыки понимания и интерпретации учебно-научных текстов по языку специальности. Рассмотрим систему упражнений, призванных совершенствовать навыки самоконтроля, саморефлексии, навыки правильного грамматического, стилистического, логического оформления сообщения, построенного по законам аргументации [4. С. 79]. При этом подчеркнем, что упражнения, предлагаемые для работы в иностранной аудитории, должны включать стилистически разнородный материал, что потребует от студентов активизации ранее усвоенных знаний, умений и навыков, дифференцированного подхода к языковым средствам как внутри одного предложения, так и между предложениями при построении текста определенного речевого жанра (РЖ), (табл. 1), а также будет отвечать задачам академической адаптации иностранных учащихся к условиям обучения в экономическом вузе.

Таблица 1

**Классификация заданий по формированию
текстуально-диалогической компетентности студентов**

Рецептивные упражнения	Прочитайте (прослушайте) текст, назовите языковые средства, создающие его связность. Найдите в тексте примеры эксплицитной и имплицитной связи между его частями. Прослушайте текст, выделите лингвистические средства, способствующие восприятию его как связного целого. Назовите компоненты аргументативного высказывания
Репродуктивные упражнения	Определите правильную, логическую последовательность между предложениями текста-источника и реорганизируйте его в соответствии с замыслом автора вторичного текста. Соедините предложения в аргументативный текст, используя схему риторического канона, а также подходящие средства привлечения и удержания внимания адресата. Введите в данный текст, содержащий средства диалогизации, свои, заменив имеющиеся на синонимичные. Реорганизируйте первичный текст так, чтобы используемые языковые контактоустанавливающие средства указывали на авторство, адресность, выражали оценку и т.д. Отредактируйте текст-образец, исправив нарушение риторического канона, и дайте правильный вариант текста. Передайте содержание текста-источника, используя экспликативные средства модальности, обращенности и т.д. Дополните содержание одного фрагмента текста, используя опорное предложение и начало следующего фрагмента текста-образца: <i>в связи с этим, с этой целью</i> и т.д. Проанализируйте и исправьте (свои, чужие) ошибки, допущенные во вторичных РЖ
Продуктивные упражнения	Создайте вопросный, номинативный, тезисный планы текста; напишите конспект, реферат, рецензию, используя речевые клише, и др.

Выполняя упражнения, студенты приобретут следующие навыки:

- формулировать или находить тезис, аргументы, делать выводы, а также предъявлять «свой» текст, ориентируясь на субъектную позицию адресата речи (адресованность);

- диалогически воспринимать и оценивать «чужой» текст, т.е. приобретут навыки эмпатического слушания, оценивая не только текст, но и социокультурный контекст речи;

- трансформировать полученную информацию, превращая ее из безликой в лично значимую, что представляется для иностранных студентов с учетом их ментальных установок на «взрослую инфантильность» особенно трудным;

- создавать совместно с другими студентами группы т. н. «соавторский» текст или текст-диалог;

- формировать в себе внутреннюю потребность развивать субъектность, научившись выражать свою точку зрения по проблеме, отстаивать ее, приводя аргументы, используя специальные речевые модели согласия/несогласия и проч.

Солидаризируясь с положением классической методики РКИ о том, что текст — это главная дидактическая единица, особо подчеркнем, что формирование у иностранных студентов репродуктивных и продуктивных навыков текстально-диалогической речевой деятельности открывает возможности для творчества. Возникает вопрос: по каким критериям следует оценивать умения студентов понимать учебно-научный текст на этапе аналитико-синтетической переработки информации, т.е. на этапе чтения? Лингводидактическая сегментация, как известно, имеет своей целью с опорой на имеющийся у иностранных студентов ментально обусловленный опыт культурно организованных путей оперирования информацией [3. С. 63] представить им алгоритм работы с текстом, а критерии ее оценки должны исходить из определения речевого намерения, речевого замысла, коммуникативного намерения, коммуникативной задачи и т.п. Студент должен научиться выделять композиционно-смысловые единицы, соотносимые с вариантами представленных в тексте коммуникативных задач, например: определить понятие предмета экономики; охарактеризовать структуру, формы, типы экономических систем; рассказать об этапах становления экономической теории; представить информацию об условиях протекания современного экономического процесса и т.д. Для этого ему нужно продемонстрировать следующие коммуникативные компетенции:

- понимание основного смысла первичного текста;

- отбор информации на основе анализа, синтеза, извлечения необходимых сведений из текста-источника, их оценка;

- знание риторического канона как алгоритма создания аргументативного текста и жанрообразующие признаки научного стиля речи;

- умение использовать языковые средства, уместные в соответствующих жанрах научной речи;

— осознание специфики вторичных текстов — смена авторства и умение реализовывать это на практике;

— знание специфики языка научно-информативных РЖ и умение применять речевые клише, характерные для каждого из них.

С целью оценки уровня развития указанных знаний, умений и навыков студентам методически целесообразно предложить на основе текста-источника выполнить следующие задания:

— определить проблему текста, используя изученные языковые модели номинирования проблемы: отглагольные существительные в форме И. п., приложение с союзом *как*, сочинительную связь и др. (номинативный, или назывной план);

— поставить смысловой вопрос к значимым частям текста (вопросный план);

— выделить основную мысль абзацев в виде тезиса (тезисный план) по образцу.

Рассмотрим вариант подобной работы с текстом по специальности. Учитывая, что иностранные студенты хорошо работают по заданному алгоритму, предлагаем им познакомиться с рекомендациями по работе с научным текстом (табл. 2), которые к тому же направлены на повышение мотивации к выполнению подобного рода заданий ввиду их практико-ориентированной, прагматической направленности. Формулировка проблемы — это умение коротко назвать суть обсуждаемого в тексте вопроса. Тезис представляет собой главную мысль абзаца, в нем нет примеров и комментариев. Постановка вопроса, номинация проблемы, тезирование, т.е. обобщенно-аналитическая компрессия текста, сжатие информации — это важные умения и навыки по интерпретации и созданию аргументативного текста.

Таблица 2

Способы трансформации текста

Постановка вопроса (вопросный план)	Номинация проблемы, или ее название (назывной план)	Тезис — выражение основной мысли абзаца (тезисный план)
Грамматические способы выражения вопроса, номинации и тезиса		
Использование вопросительных слов: что такое? почему? с какой целью? и др., например: что такое экономика; почему экономическая наука играет важную роль в развитии цивилизации; что представляет собой теория прибавочной стоимости?	<ol style="list-style-type: none"> Отглагольное существительное в И. п.: <i>Определение экономики</i> (от глагола <i>определить</i>). Причина интереса людей к экономической науке и др. Конструкция со словом <i>как</i>: <i>Экономика как наука</i>. Сочинительная связь, т.е. использование союза <i>и</i>: <i>Экономика и история развития общества</i> 	<ol style="list-style-type: none"> Что есть что? Что? — это что? <i>Экономика — это особая сфера общественной жизни со своими законами, проблемами и противоречиями.</i> Что представляет собой что? Что является чем? и др.

Уровень сформированности текстуально-диалогической компетентности определяется по следующим критериям: сформированность знаний, умений, навыков, которые определяют коммуникативную компетентность студентов, релевантную аналитико-конструктивным умениям, востребованным в системе современного менеджмента (переработку информации как понимание ее основного смысла и выделение главного, существенного; принятие решений как результат оценки информации; в) передача управленческой задачи, т.е. создание аргументативного текста определенного речевого жанра); текстовую компетентность по созданию вторичных учебно-научных текстов со сменой авторства. Говоря о критериях замера «правильности» понимания первичного текста, следует заметить, что не существует и не может существовать один-единственный правильный вариант его интерпретации. На это указывал М. Бахтин, подчеркивая полифоничность текста, который априори имеет множество степеней свободы истолкования [2. С. 254]. Но все же предел, который и есть объективный смысл текста, или его концепт, выход за рамки которого следует рассматривать как ошибку понимания, позволяет методически выверенно и педагогически объективно произвести замер текстуально-диалогической компетенции учащихся.

Таким образом, можно отметить, что аргументативная риторика в методике обучения РКИ с точки зрения оптимизации процессов академической адаптации, безусловно, позволяет расширить, актуализировать инструментальные компетенции иностранных бакалавров, которые в процессе работы над созданием, интерпретацией аргументативного текста приобретают профессионально значимые коммуникативные компетенции, позволяющие им преодолеть социокультурные барьеры и вписаться в академическую среду российской высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М., Черкашина Т.Т. Специальные языковые контактоустанавливающие средства как особые стилистико-текстовые единицы разрушения «монологической образцовости»: лингводидактический аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2013. — № 1.
- [2] Бахтин М.М. Автор и герой: к философским основам гуманистических наук. — СПб.: Азбука. 2000.
- [3] Морозова А.В. Речевая избыточность и речевая недостаточность как одна из проблем культуры речи // Русская словесность. — 2004. — № 6.
- [4] Тартынский В.В. Межкультурная коммуникация в процессе обучения иностранных студентов // Вестник университета (Государственный университет управления). — Раздел «Педагогика, политология, психология, социология». — 2009. — № 10.

LITERATURA

- [1] Balykhina T.M., Cherkashina T.T. Spetsialnyie yazykovyie kontaktoystanavlivayushchie sredstva kak osobyie stilistiko-tekstovyye edynitsy razrysheniya “monologicheskoi obraztsovosti”: lingvodidakticheski aspekt // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya «Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsialnost». — 2013. — № 1.

- [2] *Bakhtin M.M.* Avtor i geroi: k filosofskim osnovam gymanisticheskikh nauk. — SPb.: Azbuka, 2000.
- [3] *Morozova A.V.* Rechevaya izbytochnost i rechevaya nedostatochnost kak odna iz problem kul'tury rechi // *Russkaya slovesnost*. — 2004. — № 6.
- [4] *Tartynskikh V.V.* Mezhekulturnaya kommunikatsiya v protsesse obucheniya inostrannykh studentov // *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya)*. — Razdel “Pedagogika, politologiya, psikhologiya, sotsiologiya”. — 2009. — № 10.

ARGUMENTATIVE RHETORIC FOR ACADEMIC ADAPTATION AS A CONDITION FOR CREATING THE TEXTUAL-DIALOGIC COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

T.T. Cherkashina, A.V. Morozova

Department of the Russian Language
and linguistic communications in management
State University of Management
Ryazan Avenue, 99, Moscow, Russia, 109542

Argumentative rhetoric in terms of academic adaptation is seen as a condition for the development of textual-dialogic competence; the paper provides a classification of the tasks on its formation, and an algorithm on the transformation of the primary text

Key words: argumentative rhetoric, textual-dialogic competence, speech practice, rhetorical canon, communicative intention

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ДОМИНАНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ УСТНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Н.Н. Романова

Кафедра русского языка
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
ул. 2-я Бауманская, 5, Москва, Россия, 105005

И.О. Амелина

Кафедра теоретической и прикладной лингвистики
Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, 94, Курск, Россия, 305040

Доминирующие функции эмоционально-выразительной лексики в устном деловом взаимодействии рассматриваются в аспекте формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов экономических специальностей вузов. Материалом для демонстрации использования указанной лексики в сфере и ситуациях делового общения служат соответствующие единицы текстового содержания советских и российских художественных фильмов и сериалов. Данные источники характеризуются как эффективное средство обучения студентов приемам деловой коммуникации в вузовском курсе русского языка как иностранного.

Ключевые слова: эмоционально-выразительная лексика, профессионально-коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, деловая коммуникация, коннотация.

Деловое общение — самый распространенный вид социального взаимодействия, который обслуживает сферы экономических, правовых, административно-производственных отношений. Преобладающая часть информации в указанных сферах передается через деловую документацию, однако устная коммуникация также является неотъемлемой составляющей делового общения. Так как «ситуация делового общения может быть строго официальной (протокольные виды делового общения), официальной (непротоколируемое деловое общение в рабочей обстановке) и неофициальной (деловое общение в нерабочей обстановке)» [7. С. 149], отличительной особенностью устной деловой коммуникации будет помимо следования общим конструктивно-языковым параметрам официально-делового стиля включение разговорных и книжных элементов речи, характерных для двух последних из вышеназванных коммуникативных ситуаций. Отметим, что хотя основу устной деловой речи составляет нейтральная лексика, в последнее время в эту сферу активно проникают эмоционально окрашенные единицы, так как, согласно современным исследованиям в области психологии, психо- и социолингвистики, «эмоциональная сфера пронизывает все стороны человеческого существования» [3. С. 44], ср.: *пустяковое дело, зарядить цену, уходит с колес* и т.п.

Анализ специфики эмоционально окрашенной лексики занимались многие ученые (В.Н. Ярцева, И.В. Арнольд, И.А. Стернин, Н.Д. Арутюнова и др.), однако

изучение ее функционирования в речи, в том числе в рамках делового общения, неизменно находится в зоне актуальных проблем лингвистики и лингводидактики в силу значимости и динамичности рассматриваемой социальной области. В связи с этим настоящее исследование посвящено раскрытию роли эмоционально-выразительной, или эмоционально окрашенной (экспрессивной), лексики в устной деловой коммуникации в целях учета полученных данных в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) студентам университета для развития их профессионально-коммуникативной компетенции.

В семантической структуре эмоционально окрашенной лексики имеется ярко выраженный коннотативный компонент, который обычно определяется как дополнительное сознание, заключающее в себе содержательные и/или стилистические (эмоциональные, оценочные, экспрессивные) составляющие значения слова, общепринятые в языке [10. С. 184]. Таким образом, коннотация, передавая отношение говорящего к обозначаемому предмету или явлению, представляет собой эмоционально-оценочный компонент лексического значения.

Систематизируя данные исследований о структуре коннотации, Л.О. Зайцева заключает, что, согласно И.В. Арнольд, Н.Д. Арутюновой, А.В. Филиппову, И.А. Стернину, в указанной структуре выделяют четыре элемента: эмотивный (эмоциональный), оценочный, экспрессивный и стилистический; в дальнейшем, однако, И.А. Стернин исключает функционально-стилистический элемент из структуры, поскольку последний несет в себе лишь информацию о ситуации, в которой протекает речевой акт, а не характеристику предмета речи [4. С. 532]. О.И. Коурова, обобщая позиции различных исследователей по данному вопросу, приводит следующие типы выделяемых ими коннотаций: эмоциональный, оценочный, образный и экспрессивный (В.И. Говердовский); дескриптивный, интенсивный, оценочный, эмотивный (Г.В. Токарев), эмоционально-оценочный, параметрический, стилевой и культурный (Т.В. Матвеева) [7. С. 69].

Эмоциональная коннотация связана с выражением чувств, волевых побуждений, чувственных или интеллектуальных сравнений, ср.: *домишко, справочка*. Оценочная коннотация устанавливает ценность или значение кого-либо/ чего-либо через одобрение или неодобрение. Положительная оценка передается через позитивную эмоцию: ласку, похвалу, восторг, одобрение и др., ср.: *птичка, молодец*. Отрицательная оценка связана с негативными эмоциями: осуждением, неприятием, неодобрением, презрением, иронией, ср.: *комнатенка, геройствовать*. Экспрессивная коннотация свидетельствует о подаче информации, «переработанной» в ассоциативно-вербальной сети сознания человека, ср.: *заоблачный, изюминка* [10. С. 188].

По справедливому замечанию Л.О. Зайцевой, во многих случаях оценочность и эмотивность трудно разграничить: в эмотивной коннотации имплицитно присутствует оценка, поскольку «наличие дополнительных эмотивных признаков в семантике слова предполагает, что в процессе номинации предмет, получающий наименование, оценивается с точки зрения того, какие эмоции он может вызывать, с какими эмоциональными впечатлениями он устойчиво ассоциируется»

[4. С. 532]. Таким образом, автор предлагает говорить об эмоционально(эмотивно)-оценочной окрашенности слова.

Обычно эмоционально-экспрессивную окраску имеет лексика возвышенная (*отныне, всепобеждающий*), а также сниженная, фамильярная (*ничуга, орать, взбучка*). Однако, по мнению И.А. Ваулиной, экспрессивным может стать и нейтральное слово при его актуализации в контексте [1. С. 163]. Это справедливо и в отношении терминов, ср.: *Я знаю компанию до молекул!*

Д.Э. Розенталь в состав эмоционально-экспрессивной лексики включает три группы слов:

1) слова с ярким коннотативным значением, как правило, однозначные, содержащие оценку фактов, явлений, признаков, дающие однозначную характеристику людям: *воодушевить, восхитительный, дерзание, непревзойденный, брюзга, допотопный, напакостить, подхалим, пустозвон, разгильдяй*;

2) многозначные слова, нейтральные в основном значении, приобретающие качественно-эмоциональный оттенок при их употреблении в переносном значении: *тряпка, тюфяк, дуб, ворона, попугай* (как характеристика человека);

3) слова с суффиксами субъективной оценки, передающие различные оттенки чувств: *сыночек, дочурка, солнышко, аккуратненько* — положительные эмоции; *детина, казенщина* — отрицательные [9. С. 100].

В нашем исследовании к эмоционально-выразительной лексике мы также относим фразеологические единицы в силу того, что совокупность слов в их составе может быть сведена к одному слову, а также передавать целостное значение. Использование фразем рассчитано на создание образа в сознании собеседника и тем самым апелляцию к его эмоциональной сфере. К тому же указанные единицы обладают яркой национально-культурной окраской, что особенно важно при использовании данных исследования в процессе обучения РКИ для формирования социолингвистического и социокультурного компонентов общей профессионально-коммуникативной компетенции учащихся. Это становится актуальным в связи с очевидной активизацией в современной методике преподавания РКИ лингвокультурологического подхода, при котором в центре обучения находится человек, социум, культура, а язык изучается через факты культуры, через взаимодействие правил и прецедентов, имеющих значение для участников коммуникации [6. С. 74].

Деловая коммуникация всегда направлена на результат, воздействие на собеседника, достижение определенной цели, поэтому выбор лексических средств для выражения содержания речи является важным моментом в ее организации. И.Н. Демина приводит список коммуникативных целей в менеджменте, которые в широком смысле могут быть распространены на всю сферу делового взаимодействия, реализуемого в «горизонтальных» и «вертикальных» ее моделях (общение между коллегами, между начальником и подчиненным, между деловыми партнерами и др.):

- осуществление информационного обмена между субъектами;
- поддержка процесса эмоционального и интеллектуального обмена информацией;

- установление взаимосвязи между людьми в организации;
- формулировка общих взглядов;
- организация совместной работы коллективов с целью выполнения поставленных задач [2. С. 203].

Устная форма делового общения в силу таких характеристик, как спонтанность в той или иной мере, а также упрощенность в построении высказываний для обеспечения доступности информации, допускает привлечение разговорных и книжных фраз, обладающих в большинстве случаев эмотивным, оценочным компонентом, что не препятствует, а напротив, способствует получению нужного результата беседы.

Анализ целевого использования эмоционально-выразительной лексики в устной деловой коммуникации выявляет следующие ее функциональные доминанты:

- установление контакта;
- воздействие — убеждение (с возможным обозначением статуса);
- воздействие — получение реакции.

Рассмотрим проявление данных функций эмоционально-выразительной лексики в устной деловой коммуникации на примере материалов советских и российских художественных фильмов и сериалов («Не родись красивой», «Служебный роман», «Служебный роман. Наше время», «Папа для Софии», «Петя Великолепный», «Все ради тебя», «Некст-2», «Три полуграции»), которые выступают как эффективное средство обучения студентов приемам деловой коммуникации в рамках РКИ на начальной ступени бакалавриата / специалитета (1—2 курсы).

Вначале отметим, что в выбранных нами видеофрагментах представлены все группы эмоционально-экспрессивной лексики:

- слова с ярким коннотативным значением: *голубушка*, *уничтожить*, *капризничать*;

- многозначные слова, получающие качественно-эмоциональный оттенок при переносном употреблении: *молодая поросль*, *тряпка*, *хромать*, *хоронить*, *просочиться*, *смывать*;

- слова с суффиксами субъективной оценки, передающие различные оттенки чувств: *справочка*;

- фразеологические единицы: *служить верой и правдой*, *работать как лошадь*, *разбитое корыто*, *вытаскивать из болота*, [показать] *кто в доме хозяин*, *прошу любить и жаловать*, *набивать себе цену*, *сгущать краски*, *бумага не краснеет*.

Функция установления контакта обеспечивает создание необходимой атмосферы для беседы, расположения к себе партнера, что часто находит отражение в обращениях:

- О, наша *молодая поросль*, Варвара Куликова. Как настроение? («Папа для Софии»)

- Ой, Куликова, какая ты все-таки *непозитивная*! Я не ругать тебя пригласил, а наоборот... Загранпаспорт у тебя есть? («Папа для Софии»)

- Олеся Витольевна, рад Вас видеть, проходите, садитесь, *голубушка*. Как дела? («Три полуграции»)

Функция воздействия-убеждения активизируется, когда говорящий использует эмоционально-выразительную лексику для обозначения своей точки зрения

и хочет, чтобы собеседник согласился с ним, придерживался такой же позиции. В рамках данной функции выделяется подтип воздействия — убеждения — обозначения статуса, который проявляется в указании на превосходство: интеллектуальное, социальное и т.п.:

— И почему прекратили сотрудничество с предыдущим партнером? Насколько я понимаю, он *служил нам верой и правдой*. Три с половиной года, и условия были очень выгодными. («Петя Великолепный»)

— Я хочу, чтобы Вы подготовили презентацию нашего агентства. — Презентации — это *мой конек*. («Служебный роман. Наше время»)

— И тем не менее я уверен, что этот твой гениальный план *доведе*т нашу фирму *до разбитого корыта*. («Не родись красивой»)

— Да, и по поводу архитектурного решения: честно говоря, я *ждал от вас большего*. Я тоже умею *капризничать*. («Все ради тебя»)

Отличие функции воздействия — получения реакции от функции воздействия — убеждения состоит в том, что в этом случае выбор эмоционально-выразительной лексики направлен на регулирование поведения собеседника, получение результата в виде какой-либо деятельности:

— Значит, я Вас как своего заместителя прошу обратить особое внимание на дисциплину. Дисциплина, к сожалению, у нас *хромает*. («Служебный роман»)

— Не надо конкретизировать, ты лучше звони своему брокеру, пускай *кончает смывать империю по кусочкам*. («Некст-2»)

— Пишите, пишите, пишите, пишите! *Бумага не краснеет!* Пишите! («Служебный роман»)

Таким образом, употребление эмоционально-выразительной лексики в устной деловой коммуникации представляется уместным, а в некоторых случаях определенно целесообразным для обеспечения эффективного воздействия на собеседника и достижения желаемой цели. Ознакомление с особенностями использования данных выражений в процессе изучения студентами деловой коммуникации в рамках РКИ отвечает прагматической направленности содержания обучения, то есть соответствует, по выражению О.Г. Путырской, принципу включения в корпус отобранных элементов речи явлений и ситуаций коммуникации, наиболее типичных и частотных для конкретной профессиональной деятельности человека [8. С. 118].

Использование в вузовском иноязычном обучении релевантных видеоматериалов, отражающих особенности вербального взаимодействия в конкретной социальной сфере, способствует развитию профессионально-коммуникативной компетенции будущего специалиста, становлению его как профессиональной языковой личности с более глубоким постижением культурной специфики русского лингвосоциума. В более широком контексте такое «погружение» в реалии иноязычной среды, анализируемые на уровнях зрительной и слуховой рецепции, а также эмоционально-оценочного восприятия, формирует поликультурную компетенцию специалиста, обеспечивающую эффективное профессионально-деловое взаимодействие представителей разных лингвосоциумов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Ваулина И.А.* Аспекты восприятия экспрессивного слова: экспериментальные данные // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. — 2012. — № 3. — С. 163—169.
- [2] *Демина И.Н.* Место и роль коммуникации в бизнес-процессах // Известия ИГЭА. — 2012. — № 2. — С. 202—206.
- [3] *Егорова В.И.* Эмотивная лексика в лингвистике // Известия ЮЗГУ. Серия: Лингвистика и педагогика. — 2013. — № 2. — С. 44—49.
- [4] *Зайцева Л.О.* Особенности коннотативного компонента значения лексических единиц в журналах о «Кино» // Молодой ученый. — 2014. — № 10. — С. 531—534.
- [5] *Коурова О.И.* Коннотация как способ хранения культурной информации // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2006. — № 1. — С. 68—73.
- [6] *Орлов Е.А.* Функции социокультурного компонента в системе речевых упражнений для стажеров-иностранцев // Известия ЮЗГУ. Серия: Лингвистика и педагогика. — 2014. — № 1. — С. 73—78.
- [7] Основы русской деловой речи: Учеб. пособие / Под ред. В.В. Химики. — СПб.: Златоуст, 2012. — 448 с.
- [8] *Путырская О.Г.* Обучение деловому иностранному языку в языковом ВУЗе // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 1. — С. 117—119.
- [9] Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. — М.: Айрис-Пресс, 2010. — 448 с.
- [10] Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц / Под ред. Е.И. Дибровой. — В 2 ч. Ч. 1. — М.: Академия, 2006. — 480 с.

LITERATURA

- [1] *Vaulina I.A.* Aspekty vospriyatiya ekspressivnogo slova: eksperimental'nye dannye // Ural'skij filologicheskij vestnik. Serija: Jazyk. Sistema. Lichnost': lingvistika kreativa. — 2012. — № 3. — S. 163—169.
- [2] *Demina I.N.* Mesto i rol' kommunikacii v biznes-processah // Izvestija IGEA. — 2012. — № 2. — S. 202—206.
- [3] *Egorova V.I.* Emotivnaja leksika v lingvistike // Izvestija JuZGU. Serija: Lingvistika i pedagogika. — 2013. — № 2. — S. 44—49.
- [4] *Zajceva L.O.* Osobennosti konnotativnogo komponenta znachenija leksicheskikh edinic v zhurnalakh o «Kino» // Molodoy uchenyj. — 2014. — № 10. — S. 531—534.
- [5] *Kourova O.I.* Konnotacija kak sposob hranenija kul'turnoj informacii // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki. — 2006. — № 1. — S. 68—73.
- [6] *Orlov E.A.* Funkcii sociokul'turnogo komponenta v sisteme rechevyh uprazhnenij dlja stazhe-rov-inostrancev // Izvestija JuZGU. Serija: Lingvistika i pedagogika. — 2014. — № 1. — S. 73—78.
- [7] Osnovy russkoj delovoj rechi: Ucheb. posobie / Pod red. V.V. Himika. — SPb.: Zlatoust, 2012. — 448 s.
- [8] *Putyrskaja O.G.* Obuchenie delovomu inostrannomu jazyku v jazykovom VUZe // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2012. — № 1. — S. 117—119.
- [9] Sovremennyy russkij jazyk / D.E. Rozental', I.B. Golub, M.A. Telenkova. — M.: Ajris-Press, 2010. — 448 s.
- [10] Sovremennyy russkij jazyk: Teorija. Analiz jazykovyh edinic / Pod red. E.I. Dibrovoy. — V 2 ch. Ch. 1. — M.: Akademiya, 2006. — 480 s.

**FUNCTIONAL DOMINANTS
OF EMOTIONAL AND EXPRESSIVE LEXICON
IN THE ASPECT OF TEACHING ORAL BUSINESS
COMMUNICATION TO FOREIGN STUDENTS**

N.N. Romanova

Russian Language Department
Moscow State Technical University n.a. N.E. Bauman
2nd Baumanskaya str., 5, Moscow, Russia, 105005

I.O. Amelina

Department of Theoretical and Applied Linguistics
South-West State University
50 years of October str., 94, Kursk, Russia, 305040

Dominating functions of emotional and expressive lexicon in oral business interaction are considered in the aspect of forming professional and communicative competence of foreign students who study economics at the university. Certain text units of the Soviet and Russian films and tv-series serve as the material to demonstrate the use of the specified lexicon in the sphere and situations of business communication. These sources are characterized as effective means of teaching methods of business communication to students in a university course of Russian as a foreign language.

Key words: emotional and expressive lexicon, professional and communicative competence, Russian as a foreign language, business communication, connotation.

СПОСОБЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Н.А. Семенова

Кафедра русского языка № 4
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 119607

В статье исследуются способы трансформации фразеологических единиц в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Анализируются функции трансформированных фразеологических единиц в тексте романа.

Ключевые слова: фразеологическая единица, художественный текст, трансформация, способы трансформации, функции.

Язык писателя имеет в своей основе литературный язык и является его индивидуальной разновидностью. Если для характеристики фразеологического корпуса общенародного языка важно максимальное и полное описание фразеологических единиц (ФЕ), то для характеристики фразеологизмов в художественном тексте (ХТ) наиболее существенно изучение вопроса о том, что из обширных богатств фразеологии отбирает писатель и как он использует этот материал. Своеобразие индивидуально-авторского использования писателем фразеологизмов как одного из важнейших художественно-изобразительных средств заключается уже в самом отборе ФЕ их общенародного фразеологического фонда, в их большей или меньшей модификации, а также в своеобразном вводе ФЕ в контекст. Поэтому основной задачей характеристики ФЕ в художественном произведении является изучение фразеологического новаторства писателя, языковое творчество которого проявляется в умении уточнить, конкретизировать семантику фразеологического оборота, определить его потенциальные, скрытые возможности.

Несмотря на большую экспрессивность, отличающую фразеологические обороты от других средств языка, их частое употребление стирает образную выразительность оборота, и писатель, проявляя фразеологическое новаторство, с помощью языковых приемов пытается оживить и обновить фразеологизм. При этом происходит нарушение традиции в употреблении устойчивого сочетания, фразеологический оборот подвергается различным трансформациям. При этом преобразование фразеологических оборотов связано с творческими задачами автора, реализацией авторского замысла.

Анализ преобразованных ФЕ должен учитывать общезыковые и речевые явления. Выделяются два качественно разных типа трансформации: внутрисистемная и индивидуально-авторская. Отличить первый ряд изменений от второго возможно лишь с учетом языковой нормы, отраженной в толковых и фразеологических словарях. Изменения, носящие индивидуально-авторский характер, выходят за пределы существующих языковых норм и не имеют отношения к языковым

вариантам. Преобразования же совершенные в пределах языковой нормы, являются фразеологическими вариантами и относятся к внутрисистемным или общеязыковым.

Анализ трансформированных фразеологических единиц (далее ТФЕ) в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» показал, что видоизменения фразеологических оборотов могут быть объединены в два типа трансформационных изменений: индивидуально-авторские и внутрисистемные преобразования.

Наибольший интерес представляют индивидуально-авторские изменения ФЕ, так как именно они позволяют судить об особенностях творческой манеры писателя. Они представляют особый интерес, поскольку самобытны и индивидуальны по своей сути. Нами будут рассмотрены также и внутрисистемные трансформации, поскольку и они имеют художественную ценность.

При анализе преобразованных ФЕ стилистический критерий значимости трансформированного оборота выдвигается на первый план. Это означает, что при описании трансформированных ФЕ важным является частота использования тех или иных приемов, семантическая насыщенность и смысловая емкость модифицированных фразеологизмов, их связь с идейно-художественным замыслом произведения. В качестве рабочей классификации приемов трансформаций ФЕ, свойственных как речи персонажей, так и авторской речи, мы предлагаем следующую:

- приемы индивидуально-авторских трансформаций фразеологизмов:
 - расширение и сокращение лексического состава ФЕ,
 - замена компонента фразеологизма,
 - изменение грамматической структуры фразеологизма,
 - контаминация фразеологизма,
 - изменение семантики фразеологизма,
 - буквализация значения фразеологизма,
 - фразеологизмы, образованные по общепринятым моделям;
- приемы внутрисистемных трансформаций фразеологизмов:
 - расширение и сокращение лексического состава ФЕ,
 - изменение грамматической структуры фразеологизма.

Многие из указанных приемов используются как при внутрисистемных изменениях, так и при индивидуально-авторских, но художественные функции преобразованных ФЕ и их роль в контексте не всегда одинаковы. Как показал анализ трансформированных оборотов романа, конкретные приемы трансформаций ФЕ используются различно при индивидуально-авторских и внутрисистемных изменениях оборотов. Индивидуально-авторские трансформации обладают широким спектром стилистических функций. Функции внутрисистемных преобразований ограничиваются незначительными семантическими изменениями. Они расширяют, углубляют или конкретизируют значение ФЕ. Внутрисистемные преобразования выполняют «технические» функции, внося разнообразие в речь автора и персонажей, позволяя избегать шаблонного употребления общеизвестных оборотов.

В данной статье будут рассматриваться такие способы индивидуально-авторских и внутрисистемных трансформаций ФЕ, как расширение и сокращение лексического состава ФЕ.

Прием расширения и сокращения лексического состава ФЕ часто используется в тексте романа. Обычно ФЕ распространяются за счет определений, включаемых в их состав, которые уточняют, конкретизируют семантику фразеологического оборота. В приведенных ниже примерах содержатся оригинальные авторские распространители, которые, однако, не вносят существенных изменений в семантику ФЕ. Определения делают значение оборота более насыщенным, конкретным, и если ФЕ свойственна характеризующая функция в данном контексте, то характеристика становится более детальной, подчеркивающей черты того или иного персонажа, например:

У них не человечество, развившись историческим, живым путем до конца, само собою обратится, наконец, в нормальное общество, а, напротив, социальная система, *выйдя из какой-нибудь математической головы*, тотчас же и устроит все человечество... [2. С. 278].

Раскольников не вытерпел и злобно *сверкнул на него загоревшимися гневом черными своими глазами* [2. С. 274].

Ну как подумают, что я выбрился для... да непременно же подумают! Да *ни за что же на свете* [2. С. 235].

В последнем примере автором в состав ФЕ введена частица «же», которая усиливает значение нормативного оборота *ни за что на свете*, передает эмоциональное состояние Разумихина, пребывающего в волнении перед встречей с Авдотьей Романовной, который убеждает сам себя в том, что ни при каких обстоятельствах окружающие не должны подумать, что побрился он из-за нее. Таким образом, распространенный вариант ФЕ приобретает еще более разговорный оттенок.

Она вся оседает всем задом, но вспрыгивает и дергает, дергает *из всех последних сил* в разные стороны, чтобы вывезти... [2. С. 92].

Я замечала в жизни не раз, что тещи не очень-то бывают мужьям по сердцу, а я не только не хочу быть хоть кому-нибудь даже *в малейшую тягость*, но и сама хочу быть вполне свободною, покамест у меня хоть какой-нибудь свой кусок да дети, как ты и Дунечка [2. С. 73].

До последнего волоска у вас в квартире было осмотрено, *по первым даже следам*, но umsonst (напрасно)! [2. С. 429].

С новым, странным, почти болезненным, чувством всматривался он в это бледное, худое и неправильное угловатое личико, в эти кроткие голубые *глаза, могущие сверкать таким огнем...* [2. С. 344].

Это хоть и случается, в особенности, когда человека *из последнего терпения выведешь*, но, во всяком случае, редко [2. С. 463].

Дверь отворялась медленно и тихо, и вдруг *показалась фигура — вчерашнего человека из-под земли* [2. С. 375].

Здесь мы можем наблюдать не только расширение компонентного состава ФЕ, но и замену компонента «выросла» на другой компонент «показалась».

«Был же болен некто Лазарь, из Вифании...» — произнесла она, наконец, с усилием, но вдруг, с третьего слова, голос зазвенел и порвался, *как слитком натянутая струна* [2. С. 346].

Он перевертел все, *до последней нитки и лоскутка*, и, не доверяя себе, повторил осмотр раза три [2. С. 121].

Порфирий Петрович *перевел на минутку дух* [2. С. 357].

Улыбку эту Петр Петрович заметил и про себя тотчас же *поставил ее молодому своему другу на счет*. Он уже много успел *поставить ему в последнее время на счет* [2. С. 378].

Андрей Семенович, у которого никогда почти не бывало денег, ходил по комнате и *делал сам себе вид*, что смотрит на все эти пачки равнодушно и даже с пренебрежением [2. С. 383].

Завтра же опять все на вас обрушится *до последнего куска хлеба*; это уже нелепо [2. С. 392].

В данном случае в состав ФЕ *до последнего* не случайно введен дополнительный компонент *куска хлеба*, тем самым автор, вероятно, хотел подчеркнуть, насколько Катерина Ивановна и ее дети зависят от Сони. Это понимал и Петр Петрович Лужин, предлагая ей помощь после смерти Мармеладова.

Основой данного вида новаторства является возможность нарушения непроницаемости фразеологического оборота, благодаря разнообразности его компонентов и употреблению ФЕ в тексте. В качестве дополнительных компонентов, подчеркивающих, ослабляющих или конкретизирующих смысл ФЕ, могут выступать различные части речи — прилагательные, местоимения, числительные, причастия, существительные с предлогом и без, наречия, частицы. Благодаря преобразованному таким образом оборотам, создается иллюзия разговорности, «языковые» ФЕ оживают, становясь «разговорными» в руках автора. Поэтому трансформированные ФЕ путем расширения их состава встречаются в основном в диалогической речи персонажей романа.

Лексический состав фразеологического оборота может не только пополняться, но и сокращаться. В.Л. Архангельский считал, что сокращение фразем и устойчивых фраз опирается на явление антиципации, когда по фрагменту лексического состава ФЕ предвосхищается значение целого [1. С. 75—96].

«Эллипсис — это опущение членов легко подразумеваемых на основании состава и содержания фразы в целом, а также опущение таких членов, восстановление которых затруднено или вообще невозможно» [3. С. 67—69]. Окружение и ситуация помогают читателю восстановить в сознании отсутствующий компонент ФЕ, например:

Он до того был *сбит* и спутан, что, уже придя домой и бросившись на диван, с четверть часа сидел, только отдыхая, и стараясь хоть сколько-нибудь собраться с мыслями [2. С. 374].

Тоже наклепал один на себя убийство-с, да еще как наклепал-то: целую галлюцинацию подвел, факты представил, обстоятельства рассказал, спутал, *сбил* всех и каждого, а чего? [2. С. 364].

Это хитрость! Это они хотят заманить меня хитростью и вдруг *сбить* на всем», — продолжал он про себя, выходя на лестницу [2. С. 125].

«Однако ж вы... однако ж вас *не собьешь!* — проговорил он, смеясь откровеннейшим образом...» [2. С. 302].

Впрочем, смотрел так, как будто немного *сбил*ся и еще не нашелся» [2. С. 316].
На пустом бы и *сбил*!» [2. С. 292].

Чем хитрей человек, тем он меньше подозревает, что его на простом *сбьют*.
Хитрейшего человека тленно на простейшем надо *сбивать* [2. С. 292].

В приведенных примерах сокращение оборота *сбить с толку* происходит за счет компонента *с толку*. Вероятно, чтобы не повторяться, Ф.М. Достоевский очень часто использует этот оборот в усеченном виде.

«Не нарочно же мне жениться для мебели!» — *скрежетал* про себя Петр Петрович... [2. С. 379].

И, *заскрежетав* еще раз, Петр Петрович тут же назвал себя дураком — про себя, разумеется [2. С. 379].

Веришь ли, что всю эту сцену драки и смеху на лестнице, со своим товарищем, когда те-то взбирались, дворник и два свидетеля, он нарочно устроил именно *для отводу* [2. С. 458].

В этом примере представлен сокращенный оборот *для отвода глаз*, что значит *отвлекать внимание кого-либо от чего-либо, вводить в заблуждение обманывать*.

«Если это вы мне... — начал он, заикаясь, — да что с вами? *В уме* ли вы? — Я-то *в уме-с*, а вот вы так... мошенник! [2. С. 415].

Фразеологический оборот *в своем уме*, означающий «быть в нормальном психическом состоянии», сокращен за счет компонента «своем».

Я уверена вполне, что он будет так благороден и деликатен, что сам пригласит меня и предложит мне не разлучаться более с дочерью, и если еще не говорил до сих пор, то, разумеется, потому что и *без слов* так предполагается; но я откажусь [2. С. 73].

Здесь представлена эллиптированная ФЕ *без лишних слов*, что значит «не говоря, не рассуждая много». За счет сокращения компонентного состава Достоевским создается эффект разговорности, быстроты речи. Этот прием особенно характерен для диалогической речи героев.

«*Об заклад*, что придешь!» — крикнул ему вдогонку Разумихин [2. С. 196].

Перед нами также пример высказывания из диалога Разумихина с Раскольниковым, в состав которого входит оборот *об заклад*, сокращенный за счет глагольного компонента *биться*. Семантика эллиптированного оборота не изменяется. ФЕ *биться об заклад* означает «спорить с обязательством, оплатить проигрыш».

Да ведь предположите только, что и я человек есмь et nihil humanum... одним словом, что и я способен прельститься и полюбить (что уж, конечно, не по нашему велению твориться), тогда все самым естественным образом объясняется [2. С. 302].

Ф.М. Достоевский в тексте романа использует заимствованный из комедии древнеримского писателя Теренция афоризм, звучащий по-латински полностью как: *homo sum, humani nihil a me alienum puto* («я человек, ничто человеческое мне

не чуждо»). В речи Свидригайлова этот афоризм употребляется в сокращенном виде: *я человек емь и ничто человеческое*. Такое сокращение афоризма рождает своеобразную интонацию, настраивает не на серьезный лад, а на скептическое, ироничное отношение ко всему высказыванию. Поэтому слова Свидригайлова воспринимаются как насмешка, он сам нарочно иронизирует по поводу своего высказывания, перефразируя, а затем и сокращая латинский афоризм, тем самым выражая не только свое пренебрежение к Раскольникову, но и вообще к нормам и устоям общества.

Видишь она как-то там лечилась купаньем; у них там ключ холодный есть, и она купалась в нем регулярно каждый день, и как только войта в воду, вдруг *с ней удар!* [2. С. 251].

В данном контексте употребляется сокращенный фразеологический оборот *удар хватил*, что значит «кто-либо внезапно разбит параличом».

«Здоров, здоров!» — весело крикнул навстречу входящий Зосимов. Он уже минут с десять как *пришел* и сидел во вчерашнем своем углу на диване [2. С. 245].

Очень интересный пример эллиптирования ФЕ *приходить в себя*, поскольку в данном контексте за счет сокращения фразеологизма совмещаются буквальное значение глагола «прийти» и фразеологическое значение оборота «выходить из обморочного состояния, из забытья». Читателю, не знающему предыдущего контекста, будет трудно понять, о чем идет речь: действительно ли Раскольников пришел к Зосимову или он *пришел в себя* после болезни.

Данный пример интересен тем, что вне контекста сокращенный вариант оборота *приходить в себя* вообще не распознаваем как ФЕ. Именно контекст помогает читателю понять истинный смысл, изложенного автором, а именно то, что речь идет о Раскольникове, который был болен, долгое время бредил, находясь в беспомощности, и, наконец, *пришел в себя*, т.е. вышел из забытья. Об этом с радостью и сообщил родственникам больного Раскольникова его лечащий врач Зосимов.

...Андрей же Семенович в свою очередь, с горечью подумывал, что ведь и в самом деле Петр Петрович, может быть, способен про него так думать, да еще и рад, пожалуй, случаю *пощекотать* и подразнить своего молодого друга разложенными пачками кредиток... [2. С. 383].

«А в котором часу вам приходится написано, *милостисдарь?*» — крикнул поручик [2. С. 133].

Таково обращение нетерпеливого, взрывного, «горячего», как его характеризует сам автор, поручика к Раскольникову, когда тот пришел в полицейский участок.

А что, стыда буржуазного, что ли испугались? Это может быть, что и испугались, да сами того не знаете, — потому *молодо!* [2. С. 477].

В данном контексте Порфирием Петровичем употребляется просторечная ФЕ *молодо-зелено* с опущенным компонентом *зелено*, что означает «неопытен, неискушен».

«Да не беспокойтесь же *о форме*, — перебил Порфирий с прежнею лукавою усмешкой и как бы даже с наслаждением, любуясь Раскольниковым, — я вас, батюшка, пригласил теперь по-домашнему, совершенно этак по-дружески!» [2. С. 437].

В этом примере употребляется оборот *по всей форме*, т.е. «как полагается, как должно быть» в сокращенном виде. В данном случае только благодаря контексту можно понять, о какой форме говорит Порфирий в разговоре с Раскольниковым.

С этой точки никто не посмотрел тогда на предмет, а между тем *эта точка-то* и есть настоящая гуманная, право-с так! [2. С. 304].

Это пример сокращения фразеологического номинатива, зафиксированного в словаре как *точка зрения*.

Впрочем, вам позволительно думать, что я *из видов* заискиваю, тем более что имею дело до вашей сестрицы, сам объявил [2. С. 304].

В данном контексте фразеологический оборот *иметь виды* употреблен без глагольного компонента, что привело и к изменению грамматической структуры ФЕ — употреблению родительного падежа вместо именительного в результате изменения предложно-падежных связей.

Вон Баренц семь лет с мужем прожила, двух детей бросила, разом *отрезала* мужу в письме... [2. С. 385].

Здесь в сокращенном виде употребляется фразеологический оборот *как ножом отрезать*.

Я ровно ничего не подумаю... [2. С. 389].

В речи Лебезятникова представлен усеченный вариант ФЕ *ровным счетом ничего*.

Из приведенных примеров видно, что эллипсис служит созданию эффекта разговорности, поскольку мы слышим взволнованную, торопливую, сбивчивую речь персонажей. Именно эмоции, переполняющие героев, их обиды, объяснения, требующие лаконичности, заставляют автора прибегать к такому приему, как сокращение состава ФЕ. Распознать трансформированный фразеологический оборот в речи нам помогают интонация, жесты, мимика, передающие информацию. Узнавание эллиптированной ФЕ возможно, благодаря тому, что ФЕ имеют глобальное неразложимое значение, не равное ни одному из компонентов, ни сумме их значений. Поэтому и при опущении компонента ФЕ сохраняет свое значение и узнается нами.

Вероятно, что сокращенные фразеологические нормативы появляются также в результате желания автора избежать ненужных повторов и разъяснений, тем более что подобные ФЕ не несут стилистической и смысловой нагрузки, являясь явлением чисто речевого характера.

Прием расширения лексического состава ФЕ автор использует значительно чаще, чем прием сокращения лексического состава ФЕ.

Проведенный анализ ТФЕ показал, что их художественные функции в романе очень разнообразны. Трансформированные обороты служат средством рече-

вой характеристики персонажей, а также средством выражения иронии. Кроме того, ТФЕ могут служить средством создания композиционного единства текста и его фрагментов, обеспечивая целостное восприятие художественного произведения. Это связано с художественной функцией обобщения трансформированных оборотов.

Функции трансформированных оборотов на уровне отдельного высказывания более конкретны. Трансформации вносят новые оттенки значения в семантику оборота и усиливают экспрессию ФЕ, преобразуя внутренний образ фразеологизма.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Архангельский В.Л.* Методы фразеологического исследования в отечественном языкознании // Вопросы лексики и фразеологии совр. русс. яз. — Р.-на-Д., 1968. — С. 75—96.
- [2] *Достоевский Ф.М.* Преступление и наказание. — Л., 1974.
- [3] *Козырева Л.Ф.* Некоторые виды трансформаций устойчивых фраз // Вопросы общего и романогерманского языкознания. Вып. 2. — Уфа, 1965. — С. 67—69.
- [4] Фразеологический словарь русского языка / Сост. Л.И. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; под ред. А.И. Молоткова. — Изд. 2-е стереотипн. — М.: Сов. энциклопедия.

LITERATURA

- [1] *Arhangelskiy V.L.* Metodi fraseologicheskogo issledovaniya v otechestvennom yazikoznanii // Voprosi leksiki i fraseologii sovr. russ. yaz. — R.-na-D., 1968. — S. 75—96.
- [2] *Dostoevskiy F.M.* Prestupleniye i nakazaniye. — L., 1974.
- [3] *Kozireva L.F.* Nekotorie vidi transformatsiy ustoichivich fraz // Voprosi obschego i romanogermanskogo yazikoznaniya. Vip. 2. — Ufa, 1965. — S. 67—69.
- [4] *Fraseologicheskiy slovar russkogo yazika* / Sost. L.I. Voinova, V.P. Gukov, A.I. Molotkov, A.I. Fedorov; pod red. A.I. Molotkova. — 2-ye ster. — M.: Sov. Inziklopediya. — 543 s.

THE WAYS OF TRANSFORMATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE NOVEL F.M. DOSTOEVSKY'S «CRIME AND PUNISHMENT»

N.A. Semenova

Department of Russian language № 4
the Department of Russian language and General educational disciplines
Peoples' Friendship University of Russian
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, 119607

This article examines the ways of transformation of phraseological units in the novel F.M. Dostoevsky's "Crime and punishment". Analyzes the transformed function of phraseological units in the text of the novel.

Key words: phraseological units, literary text, transformation, methods of transformation, functions.

АНАЛИЗ СООТНОШЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И УРОВНЯ ОБУЧЕННОСТИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е.В. Емельянова

Кафедра психологии, филологии и перевода
Казахско-Русский международный университет
ул. Айтеке-би, 52, г. Актобе, Республика Казахстан, 030006

Автор раскрывает этапы формирования социокультурной компетенции и проводит параллель между уровнем социокультурных навыков и уровнем обученности иностранному языку.

Ключевые слова: культуроведческие реалии, этноцентризм, культурное самоопределение, диалог культур, эмпатия, атрибуция, ассимиляция, адаптация, толерантность, интеграция.

Специалист-переводчик, кроме сугубо профессиональных навыков и умений, должен иметь представление об основных концепциях межкультурной коммуникации в целом и проблемах истории, культуры, религии и языка изучаемой страны, знать страноведческие, исторические, социальные и культуроведческие реалии своей страны и страны изучаемого языка, уметь пользоваться иностранным языком как средством официального и неофициального общения и быть компетентным в сфере межличностных контактов представителей различных языков и культур, особенностей их поведения в различных коммуникативных ситуациях. Таким образом, социокультурная компетенция является одной из основных составляющих профессиональной переводческой компетенции, так как переводчик должен «уметь обеспечивать на основе устного и письменного перевода взаимопонимание между представителями различных культур и языков в различных сферах международной, общественно-политической, экономической и культурной жизни» [1. С. 7].

С этой точки зрения, мы считаем обоснованным говорить не просто о социокультурной компетенции, владение которой необходимо специалисту в любой области, а о социокультурной переводческой компетенции, которая имеет более широкие границы в силу специфики профессиональной деятельности переводчика.

В ходе исследования нами были определены основные этапы формирования социокультурной переводческой компетенции студентов в широком смысле:

— первый этап — этноцентризм — отражает начальный уровень представления о мировой культуре в целом, об отдельных культурах мирового сообщества, основополагающие знания о культуре своего народа и народа страны изучаемого языка, умения выявлять и сопоставлять их на занятиях по иностранному языку.

— второй этап — культурное самоопределение — формирует у обучающихся способность к адекватному восприятию иноязычной культуры, успешному взаимодействию с ее представителями, оценивание явлений культуры с позиции ее собственных норм и ценностей, выявление и определение общего и различного в исторически сложившихся культурных моделях;

— третий этап — диалог культур — характеризуется знанием мировой культуры, опыта межкультурного развития различных стран и своей собственной, проявлением инициативы в процессе социокультурного контакта с целью постижения ценностей, духовного наследия культуры страны изучаемого языка, преодолением культурного шока и возможных кросскультурных конфликтов. Этот этап обозначается многими методистами и культурологами как интеграция культур, т.е. их взаимопроникновение. Такие взаимоотношения между культурами ведут к обогащению культурного опыта и взаимопониманию. Следует заметить также, что все эти этапы относятся к третьей группе отношений между культурами, которая определяется как взаимодействие культур. Следовательно, уже с первого этапа формирования социокультурной компетенции мы развиваем не только профессиональные умения и навыки, но и воспитываем уважение к родной культуре, толерантное отношение к любой другой иноязычной культуре и ее представителям.

В узком профессиональном смысле структура формирования социокультурной переводческой компетенции может включать следующие этапы: профессионально-ориентирующий, аналитический, синтезирующий и корректирующий.

Прежде чем определить уровни сформированности социокультурной компетенции у студентов отделения переводчиков, рассмотрим, как соотносятся эти уровни с умениями и навыками профессиональной компетенции специалиста-переводчика.

В процессе межкультурного общения, т.е. в процессе профессиональной деятельности переводчика как посредника между культурами требуется сформированность и постоянное развитие сложных умений межкультурного общения. Базовым умением такого рода является эмпатия. Это умение напрямую связано с различными уровнями восприятия иноязычной культуры. Эмпатия по-разному трактуется в отечественной и зарубежной психологической литературе. В российских научных источниках она часто характеризуется как «способность разделить переживания другого посредством ослабления границ собственного „я“, психологическая близость, доверительность» [2. С. 103]. В таком определении и понимании подчеркивается причастность, вовлеченность индивида в дела и переживания другого. В то же время такая реакция на партнера по общению, собеседника в западной психологической школе расценивается как симпатия — положительное чувство, эмоция, ведущая к желанию и осуществлению поддержки. По мнению российских ученых симпатия рассматривается как вовлечение в процесс восприятия собственного Я, которое и является точкой отсчета для понимания того, что могут чувствовать другие. Симпатия — это попытка понять других, представляя себя на их месте, в их положении. В таком определении четко прослеживается мысль о том, что индивид не пытается войти в роль другого человека, представить, как другой человек думает или чувствует, скорее он представляет, как бы он сам думал или чувствовал в аналогичных обстоятельствах. Симпатия эффективна в тех случаях, когда люди обладают общей системой ценностей, являются носителями одной и той же культуры. В процессе межкультурного общения такого качества, как симпатия, т.е. представления о том, что некто, будучи носителем определенной культуры, может чувствовать в конкретной ситуации,

характерной для культуры иноязычной, недостаточно для понимания собеседника и формирования общего значения происходящего. В таких случаях необходима эмпатия, как способность приписывать событиям, происходящим в другой культуре, и ее носителям характеристики, качества и мотивы, изоморфные тем, что приписывают им сами носители иноязычной культуры, и способность действовать в соответствии с ее нормами, а в случае незнания последних, способность оценить собственное поведение, приписывая ему те атрибуты, которые приписывают носители иноязычной культуры. «Эмпатия основывается на способности временно отодвинуть в сторону собственное восприятие мира и принять альтернативную перспективу. Эмпатия предполагает, что собственное „я“ воспринимается как отличное от других, вследствие чего общие качества, служащие основой симпатии, недоступны. Эмпатия относится к тому, насколько мы можем представить мысли и чувства других людей с их точки зрения» [3. С. 197]. Как видно из приведенных определений, основной принцип эмпатии по М. Беннету — это способность идентификации с другой личностью. При эмпатическом общении представления о собственной личности и представления о личности другого (уже не чужого, а просто другого) функционируют в восприятии каждого участника общения как равноправные взаимосвязанные представления о деятельности двух равноценных, но различных, представителей разных культур. Другими словами, симпатия базируется на сходстве людей, эмпатия — на различиях. Эмпатия учитывает общие цели (создание единого значения) и общий контекст, ситуацию, в которой находятся собеседники. Различия между симпатией и эмпатией не затрагивают ни природы объекта отношения, ни степени вовлеченности в переживания, они касаются только принимаемой индивидом перспективы, только того, исходит ли он из собственной перспективы (симпатия) или способен принять альтернативную (эмпатия). Проанализировав явления симпатии и эмпатии, мы можем утверждать, что поведенческая стратегия, воплощающая симпатию, базируется на постулате о единой реальности, о сходстве сосуществующих в этой реальности индивидов и использует систему ценностей родной культуры как исходную в ходе общения с собеседниками. Такая стратегия может быть вполне эффективной для общения носителей одной и той же культуры, поскольку единство национальной системы культурных ценностей обеспечивает реальное сходство совокупности ожиданий и основанного на ней восприятия участников общения. В основе восприятия в рамках единой культуры лежит идея схождения. Так, и русские, и казахи вполне справедливо ожидают готовности пожертвовать своими собственными интересами, если этого требует положение и интересы друга. Мы понимаем дружбу как преданность другому человеку. В противоположность этому каждый немец или американец считает, что каждый человек должен рассчитывать в первую очередь только на себя и не должен беспокоить других своими проблемами. Однако ни одно из этих ожиданий нельзя применить к представителям другой культуры.

При межкультурном общении, которое характерно именно для представителей различных культур, участники коммуникации любого рода изначально различны, поскольку не принадлежат к одной культуре. В этом случае проявление симпатии, основанной на сходстве, теряет свою эффективность. Для достижения адекватного и эффективного межкультурного общения необходимо исходить

из постулата о различиях между индивидами. Этот постулат тесно связан с разрабатываемой в философии теорией множественных объективных реальностей. Эта теория предполагает следующее: реальность не есть объективно данная, открываемая индивидом сущность, но скорее переменная, создаваемая индивидом на основе комбинации объективных свойств реальности и индивидуальных моделей ее восприятия, которые в итоге и представляют собой индивидуальный опыт человека. Следовательно, симпатия, основанная на допущении о единстве реальности для всех участников общения, в процессе межкультурного общения должна уступить место эмпатии, предполагающей различные системы ценностных координат в различных культурах и у их носителей. Таким образом, в нашей работе эмпатия понимается как «воображаемое интеллектуальное и эмоциональное участие в опыте другого человека». Это означает, что в ходе культурно-связанного обучения обучающийся стремится переместиться в другие условия и представить себя в роли другого. Личный опыт и наблюдения за другими безусловно способствуют такому перемещению, но для его завершения совершенно необходимо значительное количество структурированной информации. Поэтому эмпатия, обычно понимаемая как чувство, переживание, включает в себя и когнитивный компонент, который в нашем исследовании означает знание культурных универсалий страны изучаемого языка. Отсюда следует, что в противоположность симпатии при эмпатии индивид не ставит себя в положение другого, но на основе знаний о ситуации и культуре стремится испытать то, что испытывает другой. Эмпатически настроенный участник коммуникации концентрируется не на положении, ситуации, а на опыте, перспективе, в которой другой видит все происходящее. Попытка поставить себя на место другого человека базируется на сходстве людей. Достаточно только представить себя на месте собеседника, и тогда можно испытать такие же, как у него, эмоции и чувства, так же оценивать ситуацию. Участие в опыте другого человека, что характерно для эмпатии, предполагает исходные различия между участниками коммуникации. Переживание опыта другого человека требует изменения мировосприятия в соответствии с системой координат и ценностей другого человека. Эмпатия способствует и эффективности процесса формирования социокультурной компетенции у студентов отделения переводчиков, и формированию вторичной картины мира, что также является одной из составляющих профессиональной компетенции специалиста-переводчика. В ходе межкультурного общения эмпатия может способствовать разрешению многих межнациональных конфликтов, возникающих из-за автоматического и порой бессознательного признания сходства всех человеческих существ. Эмпатия помогает сместить перспективы, перейти от собственного видения мира к признанию существования равноправного опыта и мироощущения другого человека. Кроме культурных различий, эмпатия учитывает личностные и социальные характеристики, национальную, этническую и региональную принадлежность участников коммуникации, особенности ситуации общения. Эмпатия предполагает наличие знаний и ряда последовательно вырабатываемых умений. К таким умениям относятся допущение наличия Другого без наличия оценочных значений, осознание собственных культурных и индивидуальных ценностей и того, что они не являются

единственными в мире, умение видения одних и тех же событий в двойной перспективе одновременно, умение направленного воображения. Мы видим также, что эти умения в целом аналогичны умениям социокультурным. Способность к эмпатическому восприятию предполагает отстраненность и умение концептуализировать происходящее в двух различных системах культурных ценностей и видеть конкретное событие одновременно в двух перспективах: собственной и перспективе собеседника. Эмпатия как психологическое умение служит одним из условий обеспечения продуктивности межкультурного общения. Разная степень сформированности эмпатического умения воплощается в качественно различных уровнях восприятия иноязычной культуры, т.е. уровнях социокультурной компетенции — этноцентризма, атрибуции, терпимости (толерантности), принятия, адаптации, интеграции.

Мы можем провести параллель между определенными нами уровнями социокультурной компетенции и уровнями владения иностранным языком, предложенные общеевропейскими компетенциями.

Так, *уровень этноцентризма* соответствует *уровню А1* (уровень выживаемости). Этот уровень предполагает знание простейшей лексики, умение представиться, вести несложный разговор. На этом уровне ярко выражено явление интерференции и преодоления языкового барьера, как несоответствующего нормам и принципам родного языка. В то же время уровень этноцентризма означает тенденцию бессознательно рассматривать людей, используя в качестве оценочных стандартов свою общность и свои представления как единственно возможные и моральные, это процесс оценивания чужих через призму своих.

Уровень атрибуции, т.е. приложение представлений родной культуры к носителям и объектам иноязычной культуры, а также к мотивам их поведения вполне сопоставим с *предпороговым уровнем А2*, при котором происходит обмен информацией на знакомые или бытовые темы. В процессе межкультурной коммуникации носитель одной культуры может совершить поступок или действие как речевое, так и неречевое, которое он совершает формально или даже бессознательно, а носитель другой культуры, в системе которой данное действие обладает определенным значением, приписывает это значение совершенному действию и реконструирует его мотив в системе координат родной культуры.

Следующему уровню владения языком, *уровню В1*, когда обучающийся может описать свои впечатления, изложить и обосновать собственное мнение и, естественно, обладает более широким словарным запасом, соответствует *уровень толерантности* социокультурной компетенции. Данный уровень означает такое психологическое состояние, при котором участники процесса коммуникации еще не могут понять ни моделей поведения собеседников, ни их мотивов, но уже не отторгают их как враждебные или абсолютно неприемлемые; могут смириться с их существованием в культуре, с представителями которой им приходится общаться.

Пороговому *уровню В2*, характеризующемуся умениями анализа языковой и текстовой информации, соответствует *уровень принятия*. Принятие — это такое состояние личности, в котором индивид способен признать наличие культурных различий и исследовать все стороны, аспекты, проявления другой культуры. Со-

стояние принятия еще не означает, что обучающийся способен действительно испытывать культурную перспективу, отличную от его собственной. Это состояние, в котором ставится под сомнение универсальность собственных культурных представлений, приходит понимание относительной, релятивной природы культурных явлений, пробуждается интерес к познанию того, что отлично от собственного мировосприятия, происходит отказ от стереотипных представлений, но еще не выработаны поведенческие реакции на описанное состояние.

Уровню профессионального владения языком C1, для которого характерно детальное владение моделями организации текста, использование языка для общения в научной и профессиональной деятельности, соответствует уровень социокультурной компетенции *адаптации* и *ассимиляции*. Данный уровень предполагает расширение индивидуальной картины мира настолько, чтобы позволить включить в себя в качестве допустимых, естественных модели поведения иноязычной культуры и лежащие в их основе культурные ценности. «Люди на стадии адаптации используют знания о своей собственной и других культурах для того, чтобы целенаправленно переместиться в систему координат другой культуры» [3. С. 197]. Человек в состоянии принять точку зрения собеседника с тем, чтобы понять его поведение в этических терминах, т.е. в системе ценностей его, а не собственной культуры. В результате адаптации индивид не только обладает знаниями о различиях в культурах, но и ведет себя в соответствии с ними при общении с представителями различных культур. Индивиды, достигшие уровня адаптации и ассимиляции, считаются бикультурными (в отличие от билингвов, способных свободно говорить на двух языках) или мультикультурными. Они способны усваивать все новые и новые системы культурных ценностей и строить свое поведение в соответствии с ними в зависимости от того, в какой культуре они находятся в каждый конкретный момент. Однако данный уровень развития социокультурной компетенции имеет некоторые ограничения. Так, уровень адаптации предполагает адекватное восприятие и адекватное поведение в соотносимых, но не пересекающихся мирах. Участники коммуникации не способны выступать в качестве медиаторов между этими мирами — культурами. Адаптация касается только национальных культур, понимаемых в терминах уникальных культурных ценностей и базирующихся на них институтах жизнеустройства и моделях поведения. Уровень адаптации характеризуется умением хорошо воспринимать и быстро переключаться с одной образовательной системы на другую, с модели поведения, диктуемой родной культурой, на инокультурную модель поведения.

Высшим уровнем развития социокультурной компетенции у студентов отделения переводчиков является **уровень интеграции**, соответствующий **уровню свободного владения иностранным языком C2** [4. С. 141].

Для уровня интеграции характерна способность примирения, согласования различных, даже конфликтующих между собой систем культурных координат. В процессе интеграции участники коммуникации настолько проникают в сущность иной культуры, что уже не могут провести грань, к какой культуре они принадлежат, а в какой просто хорошо ориентируются и действуют в соответствии с общепринятыми в данной культуре нормами. Коммуниканты способны восприни-

мать разные культуры как одинаково присущие их личностям и могут постоянно выступать в качестве медиаторов между культурами, в силу того, что они сами обладают совокупным мировоззрением — картиной мира — и осознают, что картины мира и культурная принадлежность индивидов являются не чем иным как определенными конструктами человеческого сознания. Специалист-переводчик, достигший интеграционного уровня социокультурной компетенции, обладает способностью налаживать контакты между представителями разных культур, нивелировать и предотвращать межнациональные конфликты, вызванные несоответствием культурно-исторических норм и процессов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Госстандарт образования ГОСО РК 3.08.277. — Алматы, 2006. — 248 с.
- [2] Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. — СПб.; Харьков, Минск, Питер, 2001. — 544 с.
- [3] Bennet M.J. Overcoming the Golden Rule: sympathy and empathy // Bennet M.J. (ed.) Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. — Intercultural Press, Inc., 1998. — 272 с.
- [4] Емельянова Е.В. Методика формирования социокультурной компетенции у студентов-переводчиков: Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов. Изд-во: Актобе, ИПЦ-Кокжиек, 2010. — 370 с.

LITERATURA

- [1] Gosstandart obrazovaniya GOSO RK 3.08.277. Almaty, 2006. — 248 s.
- [2] Kunitstina V.N., Kazarinova N.V., Pogolsha V.M. Mezhlichnostnoe obshenie. — SPB; Kharkov, Minsk, Piter, 2001. — 544 p.
- [3] Bennet M.J. Overcoming the Golden Rule: sympathy and empathy // Bennet M.J. (ed.) Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. — Intercultural Press, Inc., 1998. — 272 s.
- [4] Yemelyanova Ye.V. Metodika formirovaniya sotsiokulturnoj kompetentsii u studentov — perevodchikov: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. Izd: Aktobe, IPTs — Kokzhiyak, 2010. — 370 s.

THE ANALYSIS OF CORRELATION LEVELS OF DEVELOPMENT OF THE SOCIAL CULTURAL COMPETENCE AND LEVELS OF FOREIGN LANGUAGES LEARNING

Ye.V. Yemelyanova

Kazakh-Russian International University
Aiteke-bi str., 52, Aktobe, Republic of Kazakhstan, 030006

Author considers steps of forming social cultural competence and compares levels of social cultural skills and levels of mastering foreign languages.

Key words: cultural self-determination reality, ethno centered, cultural consciousness, dialogue of cultures, sympathy, attribution, tolerance, adaptation, integration.

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА (о преподавании педагогической риторики в профильном вузе)

С.А. Юрманова

Кафедра русского языка и литературы
ФБГОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»
пр. Ленина, 125, Тула, Россия, 300026

В статье рассматриваются вопросы, связанные с оптимизацией преподавания дисциплины «Педагогическая риторика». Важной задачей дисциплины является формирование и развитие индивидуальной языковой картины мира студента на базе разработанной специалистами дидактической картины мира, определяющей направление формирования научной картины мира.

Ключевые слова: педагогическая риторика, научная картина мира, содержание обучения, содержание концепта.

Изменения в социально-экономической жизни России, происходящие в последние десятилетия, существенно изменили ориентиры российского общества, что, в свою очередь, вызвало определенные перемены и в образовании. Приоритетной задачей современного образования является не только формирование целостной системы универсальных знаний, навыков, умений, но и развитие познавательной активности учащегося, формирование у него умения самостоятельно приобретать знания и оперировать ими. Актуализация этих задач стимулирует научный поиск новых методик, делающих акцент на развитии интересов и способностей обучаемых.

Приобретение и реализация необходимых знаний, умений и навыков происходит на каждом этапе учебного процесса. Особенность обучения русскому языку на филологическом факультете педагогического вуза заключается в том, что для будущих учителей-словесников язык является, во-первых, средством обучения, во-вторых, предметом изучения, в-третьих, объектом изучения, а кроме того, базой, инструментом их будущей профессиональной деятельности. Следовательно, задачей преподавателя-русиста становится не только сообщение/расширение теоретических сведений о языке, но и формирование у студентов навыков и умений, необходимых для профессионального владения языком в сфере педагогической деятельности.

Методики преподавания языковедческих дисциплин традиционно опираются на идеи и достижения различных отраслей лингвистической науки. Важное место в современных лингвистических исследованиях занимают вопросы описания языковой картины мира как отдельного человека, так и более или менее широкого круга людей (социальной группы, языковой общности и т.д.). Язык антропоцентричен по самой своей сути, и это побуждает исследователей к поиску все новых подходов к рассмотрению проблемы «язык и человек».

Интерпретируя информацию, получаемую в процессе восприятия окружающей действительности, человек соотносит ее с уже имеющимися у него знаниями (т.е. производит ее измерение относительно лингвистических, прагматических и культурологических факторов) и продуцирует новые смыслы. Знания индивида о мире не могут быть безличными, бессубъектными, они существуют только в контексте его сознания, в рамках категоризации, присущей субъекту, социальной общности или человечеству вообще. Позиция субъекта, его знания о мире имплицитно присутствуют при интерпретации знака и оказывают влияние на эту интерпретацию. Система информации об окружающем мире, актуально и потенциально представленная в деятельности индивида, складывается в его концептуальную картину мира. Единицей этой системы является концепт, функция которого состоит в фиксации и актуализации понятийного, эмоционального, ассоциативного, вербального, культурологического и иного содержания объектов действительности, составляющих структуру концептуальной картины мира.

Картина мира — понятие, рассматриваемое сегодня в рамках целого ряда как гуманитарных, так и других отраслей науки. Современные лингвистические исследования уточняют этот термин следующим образом. Объективная данность, окружающая человека, существующая независимо от человеческого сознания, — это реальная картина мира. Поскольку всей полноты знаний об окружающем мире человечество не имеет, оперировать понятием реальной картины мира можно лишь условно. Однако на каждом этапе развития социума складывается научная (или общенаучная) картина мира — «совокупность научных знаний о мире, выработанную всеми частными науками на данном этапе развития человеческого общества» [3. С. 12].

Рассматривая научную картину мира, можно выделить в ней две основные составляющие — понятийную и чувственно-образную. Понятийный компонент научной картины мира складывается из философских категорий и принципов, общенаучных понятий и законов, а также фундаментальных понятий частных наук. Чувственно-образный компонент научной картины мира — это совокупность наглядных представлений об окружающей действительности.

Научная картина мира содержательно едина для всех народов, существующих в конкретный период развития общества. В то же время в плане выражения научная картина мира тесно примыкает к языковой (или бытовой, наивной), под которой понимается информация о внешнем и внутреннем мире, закрепленная средствами живых разговорных языков, т.е. результат отражения объективного мира обыденным, или языковым сознанием определенного языкового сообщества.

Анализ содержания и средств языкового выражения концептов, составляющих языковую картину мира, имеет целью систематизировать представление об окружающем мире, существующее в сознании индивида (группы). Дидактический потенциал такого подхода заключается в следующем:

— содержание обучения той или иной лингвистической дисциплине может быть представлено как система концептов, адекватная методическим задачам (дидактическая картина мира дисциплины);

— содержание соответствующих концептов в языковой картине мира социальной группы школьников/студентов может быть выявлено экспериментально;

— сравнительный анализ содержания концептов «дидактической» и «студенческой» картины мира позволит определить, какие их элементы нуждаются в корректировке как одной из задач обучения дисциплине.

Сказанное представляется целесообразным, так как проблема эффективности обучения связана с тем, что, как правило, «методики обучения создавались не учащимися, а педагогами, т.е. на основе восприятия и опыта взрослых людей. Однако заглянуть в „зазеркалье“ проблемы нас побуждают ученики XXI века» [2. С. 4].

Педагогическая деятельность наряду с юриспруденцией, медициной, журналистикой и т.д. представляет собой сферу повышенной речевой ответственности. Курс педагогической риторики в профильном вузе направлен на достижение ряда весьма важных дидактических целей, связанных с обучением профессиональному речевому мастерству: от формирования представлений о классической и современной риторике как отрасли лингвистики до развития творчески активной личности студента, могущей применять полученные знания, навыки и умения в условиях разнообразно проявляющихся ситуаций профессионального общения, способной находить адекватное решение той или иной педагогической задачи. Студенту педагогического вуза (и в особенности студенту-филологу) следует «овладевать элементами педагогического общения на основе собственных индивидуальных особенностей» [1. С. 265].

Согласно постулатам общей риторики, интерес, внимание и доверие аудитории зависят от трех взаимосвязанных компонентов — степени искренности оратора, доминанты его личности (устойчивой неосознанной линии поведения), осознанной намеренной линии поведения. Если вторую из этих составляющих скорректировать сложно, то над первой и последней вполне возможно работать в процессе преподавания педагогической риторики.

Античные риторики неоднократно подчеркивали, что наиболее убедителен оратор, отстаивающий ту точку зрения, в правильности которой он сам убежден. Важно отметить, что оратор должен испытывать уверенность и в своем праве убеждать аудиторию, находиться на позиции лидера. Одна из причин возникновения профессиональных неудач в общении начинающего педагога (в частности, студента-практиканта педагогического вуза) с учащимися заключается в том, что самоидентификация его как учителя происходит некорректно. Это связано с особенностями содержания концепта «учитель», которые можно наблюдать в языковой картине мира современных школьников и студентов.

В структуре дидактической картины мира педагогической риторики концепт «учитель» занимает центральное место. Исходя из базовых языковых репрезентаций (ключевой лексемы, словообразовательного гнезда, синонимического ряда, конверсивов) определяется ядерная зона концепта. Материалы Славянского ассоциативного словаря демонстрируют периферию содержания концепта в сознании студенческой молодежи конца 90-х годов прошлого века. В Словаре приводятся следующие ассоциаты (по убыванию): умный, работа, глупый, новый, голос, кричать, молодой [4. С. 359]. Как видим, ассоциативное поле включает положитель-

ные качества (умный), профессию (работа), отрицательные качества (глупый), степень знакомства (новый), фенотипические признаки (голос), неодобряемые поступки (кричать), возраст (молодой). Ассоциацию «умный» дало наибольшее количество испытуемых.

В современной русской языковой картине мира можно, однако, отметить некоторые сдвиги в периферии содержания концепта, причем сдвиги эти определяются как девальвация, или примитивизация, содержания концепта. Так, ассоциативный эксперимент, проведенный со старшеклассниками и студентами в текущем году, показал следующее ассоциативное поле:

— «место, окружающая обстановка» (школа, доска / число на доске, класс, парта(-ы));

— «учебный процесс» (урок(и) / звонок на урок, занятия);

— «инструментарий» (учебник(и) / учебник по литературе, тетрадь(-и) / пачка тетрадей, (классный) журнал, указка, форма, мел);

— «результаты учебного процесса» (знания, оценка(-и));

— «родовое понятие» (человек).

По одному разу были представлены ассоциаты «старомодная одежда», «строгий костюм», «короткие волосы», «туфли», «очки» (внешний вид); «математика», «алгебра», «геометрия», «биология», «химия», «английский язык», «немецкий язык» (изучаемые/преподаваемые дисциплины); «классный руководитель» / «классуха», «репетитор», «школьный персонал», «охранник» (лица по роду их деятельности).

Результаты ассоциативного эксперимента дают основание предполагать, что содержание концепта «учитель» в языковой картине мира сегодняшнего подростка / молодого человека представлено фрагментарно и сводится в основном лишь к внешним, прикладным аспектам педагогической деятельности: учитель — некто находящийся в школьном классе, он ведет урок, у него есть указка, мел и журнал, он оценивает знания; из регулярных (не менее пяти) ассоциаций следует, что учитель — человек; однако никаких его дифференциальных признаков не указано.

Думается, что именно такое примитивизированное содержание концепта мешает многим студентам в должной степени овладевать мастерством педагогического общения: осознание себя учителем происходит не на уровне личностных качеств, а только в связи с предметной деятельностью. Решение этой проблемы может быть достигнуто в рамках преподавания курса педагогической риторики путем корректировки содержания концепта «учитель» в сознании студентов, ведь «профессиональная компетенция формируется, прежде всего, адекватной дидактикой передачи знаний» [2. С. 13].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М. Профессионально-риторическая компетенция преподавателя РКИ: курс-анализ с позиции инноваций в университетском образовании // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. Серия «Филология, история, востоковедение». — 2012. — № 2 (43). — С. 261—265.

- [2] *Балыхина Т.М., Балыхин М.Г.* Лингвопрофессиональное образование в России: совершенствование системы и инновационные направления // Русский язык и культура: проблемы преподавания в вузах Российской Федерации: Материалы научно-практического семинара / Науч. ред. Р.К. Боженкова. — Курск, 2010. — С. 4—14.
- [3] *Корнилов О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. — М.: ЧеРо, 2003 г. — 349 с.
- [4] *Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский* / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. — М., 2004. — 800 с.

LITERATURA

- [1] *Balykhina T.M.* Professional'no-ritoricheskaya kompetentsiya prepodavatelya RKI: diskurs-analiz s pozitsii innovatsii v universitetskom obrazovanii // Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo. Seriya «Filologiya, istoriya, vostokovedenie». — 2012. — № 2 (43). — P. 261—265.
- [2] *Balykhina T.M., Balykhin M.G.* Lingvoprofessional'noe obrazovanie v Rossii: sovershenstvovanie sistemy i innovatsionnye napravleniya // Russkii yazyk i kul'tura: problemy prepodavaniya v vuzakh Rossiiskoi Federatsii: Materialy nauchno-prakticheskogo seminara / Nauch. red. Bozhenkova R.K. — Kursk, 2010. — S. 4—14.
- [3] *Kornilov O.A.* Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye natsional'nykh mentalitetov. 2-e izd., ispr. i dop. — M.: CheRo, 2003. — 349 s.
- [4] *Slavyanskii assotsiativnyi slovar': russkii, belorusskii, bolgarskii, ukrainskii* / N.V. Ufimtseva, G.A. Cherkasova, Yu. N. Karaulov, E.F. Tarasov. — Moscow, 2004. — 800 s.

THE CONTENT OF EDUCATION AS DIDACTIC WORLDVIEW (concerns teaching pedagogical rethorics in higher education institutions)

S.A. Iurmanova

Department of Russian Language and Literature
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Lenin ave., 125, Tula, Russia, 300026

The article concerns optimization of teaching Pedagogical rethorics. The main object of the dicipline is establishment and further development of individual's linguistic worldview based on the “didactic worldview”, developed by specialists and later determening the formation way of scientific worldview.

Key words: pedagogical rhetoric, the scientific worldview, the content of teaching, content of the concept.

ИНСЦЕНИРОВКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ВНЕАУДИТОРНЫЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ

О.П. Сотникова, Н.М. Устименко

Кафедра русского языка для иностранных учащихся
Южный федеральный университет
Большая Садовая, 105, Ростов-на-Дону, Россия, 344006

В статье изложены некоторые лингводидактические результаты инсценировки художественного текста силами учащихся-инофонов. Организация и осуществление этого внеаудиторного вида учебной работы способствует формированию русской фонологической грамотности (компетенции).

Ключевые слова: коммуникативная цель обучения РКИ, фонокомпетентностный подход, русская фонетическая культура, инсценировка аутентичного художественного текста, внеаудиторная учебная работа.

Коммуникативная направленность обучения РКИ в отечественной системе ВПО в своем содержании предполагает формирование у учащихся-инофонов русской фонетической культуры [1; 2].

Принципы аспектно-комплексного обучения и устного опережения, положенные в основу современной методики преподавания РКИ, побуждают отбирать учебный материал по признаку его оптимального значения для овладения русским языком как орудием общения, в том числе его фонологическими качествами. И в этом плане аутентичные художественные тексты — надежная, проверенная практикой преподавания РКИ база обучения в формате аудиторной учебной работы. Между тем в планировании и осуществлении внеаудиторной учебной работы учащихся-инофонов также востребуются аутентичные художественные тексты. Обращение к ним напрямую связано с познавательно-коммуникативными потребностями учащихся. О высокой степени мотивации обучения РКИ на основе аутентичных художественных текстов свидетельствует постоянно наблюдаемый в нашей преподавательской деятельности интерес учащихся к ним.

Изложим некоторые лингводидактические результаты нашего опыта организации и осуществления инсценировки аутентичных художественных текстов силами студентов-инофонов разных этапов обучения РКИ.

Прием инсценировки не нов в арсенале средств и способов преподавания РКИ, он широко представлен в прикладных лингвистических исследованиях. Однако с точки зрения формирования у учащихся фонологической грамотности инсценировка художественного текста для внеаудиторных мероприятий еще не нашла должного теоретического и методического освещения. Становясь на позицию

фонокомпетентностного подхода, мы предлагаем рассматривать инсценировку художественного текста, во-первых, как важный компонент методики овладения учащимися-инофонами русской звучащей речи и, во-вторых, как способ активизации их резервных возможностей, прежде всего, воображения и творчества. Не будем забывать, что ценность инсценировки как акта творчества учащихся заключается не столько в результате, сколько в процессе, который должен быть осмыслен для учащихся конкретной целью — личным участием во внеаудиторном мероприятии.

Центральными единицами инсценировки художественного текста выступают роли, по сути, имитационные модели определенного речевого поведения, заданные и ограниченные художественным текстом. В отношении же к разным сторонам текста как связного комплекса знаков у учащихся возможно возникновение коммуникативных барьеров и аффектов неадекватности. Вот почему инсценировка художественного текста силами учащихся требует особой учебно-методической организации, включающей планирование этапов инсценировки, их предметного и целевого содержания, учет лингвокультурных, психовозрастных, адаптивных особенностей учащихся — участников этого внеаудиторного мероприятия.

Содержание разных этапов обучения РКИ позволяет в отборе художественных текстов для инсценировки обращаться к аутентичным произведениям русской словесности, пригодным по количеству знакомых языковых единиц и изученных синтаксических конструкций для восприятия художественного текста на определенном этапе обучения РКИ. Подчеркнем, что процесс инсценировки художественного текста учащимися полагает диалогическое (смысловое) отношение к тексту, экспликацию (истолкование) вовсе не языковых единиц текста, а смысловых единиц понимания.

Аудиторная работа с текстом — это первый, подготовительный этап. Он содержит прослушивание текста. Воспроизводство художественного текста осуществляется либо преподавателем либо мастером художественного слова в аудиозаписи. Такое субъективное фонетическое, акцентно-ритмическое, интонационное оформление художественного текста носителем языка создает благоприятные условия и для познания его «строительного материала», и для применения имитативной речи. На этом же следует организовать выполнение заданий лексико-семантического и лексико-грамматического характера, помогая учащимся устранить возникшие при восприятии социокультурные лакуны и закрепить фонетический и интонационно-смысловой аспекты текста.

Второй этап включает аналитическое чтение учащимися художественного текста. Его можно оформить как чтение по ролям с последующими заданиями по теме, замыслу, структуре, выразительным средствам текста и беседой о вне-текстовых фактах. На этом этапе у учащихся начинают оформляться личностные смыслы понимания. Через организованный преподавателем режим диалога они могут обмениваться своим отношением к прочитанному, истолковать речевое по-

ведение персонажей и автора текста. Это чрезвычайно важный процесс, так как он реализуется в живом звучащем общении учащихся-инофонов между собой. В диалоговом формате наиболее продуктивно осмысление и закрепление учащимися нормативного использования языковых единиц.

Наконец, на третьем этапе необходимо освободить учащихся от преподавательской опеки, предложив им самостоятельно инсценировать художественный текст. Конкретная цель студенческого опыта инсценировки художественного текста — внеаудиторное мероприятие, поэтому «сдача» инсценировки преподавателю ее только предвосхищает. Во время «сдачи» допускается исправление преподавателем грубых ошибок орфоэпического и грамматического характера, все же остальное — распределенные роли и качество их исполнения, сценическое воплощение и т.п. — дело творческой воли и ответственности учащихся. А оно, как показывает наша педагогическая практика, почти всегда вызывает положительные эмоции и оценку.

Здесь мы осветили лишь некоторые лингводидактические результаты нашего преподавательского опыта учебно-методической организации и осуществления инсценировки художественного текста студентами-инофонами. Мы считаем, что инсценировка аутентичных текстов — важный внеаудиторный ресурс формирования у учащихся фонологической грамотности. Наши результаты — скромная попытка войти в проблематику теории и методики овладения русской фонетической культурой. Существенными для нас стали такие теоретико-методологические задачи, как отбор аутентичных произведений русской словесности для овладения учащимися-инофонами русской фонологической грамотностью; содержание и цели каждого этапа инсценировки как внеаудиторного метода обучения РКИ; создание режима диалога для восприятия и понимания художественного текста; состав и использование разных методических приемов для активизации резервных возможностей учащихся в ходе инсценировки художественного текста. Мы убеждены, что дальнейшее осмысление и обобщение опыта внеаудиторной учебной работы по коммуникативно-прагматическому овладению русским языком на основе инсценировки художественного текста вносит весомый вклад в развитие теории и методики овладения русской фонетической культурой.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Любимова Н.А.* Обучение русскому произношению. Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков. — М.: Русский язык, 1982.
- [2] *Шустикова Т.В.* Фонетическая культура русской речи. — М.: Изд-во РУДН, 2010.

LITERATURA

- [1] *Lyubimova N.A.* Obuchenie russkomu proiznosheniyu. Artikulyatsiya. Postanovka i korrektsiya russkih zvukov. — M.: Russkiy yazyik, 1982.
- [2] *Shustikova T.V.* Foneticheskaya kultura russkoy rechi. — M.: Izd-vo RUDN, 2010.

**STAGING OF A BELLES-LETTRES TEXT
AS AN EXTRA-CURRICULAR RESOURCE
OF FORMING RUSSIAN PHONETIC CULTURE
OF FOREIGN STUDENTS**

O.P. Sotnikova, N.M. Ustimenko

Department of Russia langue for foreign students

Southern federal university

Bolshaya Sadovaya str., 105/42, Rostov-on-Don, Russia, 344006

The article contains some linguistic and didactic results of staging (dramatizing) belles-lettres texts by foreign students. The organization and implementation of this extra-curricular method of teaching helps to form Russian phonological competence.

Key words: the communicative aim of teaching Russian as a foreign language, phonetic-competent approach, Russian phonetic culture, staging of authentic text, extra-curricular activity.

ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ «ВРАЧ—ПАЦИЕНТ» КАК КЛЮЧЕВАЯ ТЕМА КУРСА «КУЛЬТУРА РЕЧИ ВРАЧА»

Т.Ф. Матвеева

Московский государственный медико-стоматологический
университет им. А.И. Евдокимова
ул. Делегатская, д. 20, стр. 1, Москва, Россия, 127473

Статья посвящена рассмотрению актуальных вопросов обучения студентов медицинского вуза профессионально ориентированной культуре речи. Представлено содержание части курса, связанного с этическими нормами общения врача с пациентом. Анализируются базовые для этического аспекта культуры речи врача понятия культуры речи.

Ключевые слова: профессионально ориентированный курс, культура речи врача, этика речевого общения, эмпатия, речевой этикет, авторитетность и авторитарность.

Культура речи (1) изучается в высших учебных заведениях как составная часть цикла гуманитарных дисциплин. В медицинском вузе данный курс призван формировать навыки и умения будущего врача общения с пациентами, их родственниками и близкими, другими работниками системы здравоохранения, имеющими отношение к лечению этих пациентов, и пр. От умения врача владеть словом, уровня его речевой культуры в конечном счете зависит его профессиональная компетентность.

Культура речи включает три аспекта — нормативный, коммуникативный, этический. Последний подразумевает соблюдение норм поведения, норм общения, речевого этикета, медицинской деонтологии. Подразумевается такая организация речи, которая влияет на создание и поддержание эмоционально-психологической атмосферы общения с пациентами и коллегами.

Содержание курса включает лекционные и практические занятия, на которых «расшифровываются» важнейшие понятия, связанные с этикой речевого общения «врач—пациент».

Эмпатия. Главными показателями коммуникативной культуры врача является в первую очередь эмпатия (понимание отношения собеседника к тому, о чем он рассказывает, к самой ситуации общения, понимание чувств другого, сообщение о собственных чувствах; внимательное наблюдение за невербальными реакциями). Основная задача — продемонстрировать пациенту, что он находится в центре внимания врача.

Обращение и приветствие. Несомненно, в основе формирования правильных отношений одну из основных позиций занимает этика. Этика поведения врача должна проявляться уже с первого момента встречи с пациентом, и здесь, на наш взгляд, требуется грамотно использовать речевой этикет. Начать следует с обращения к пациенту по имени-отчеству. Моральный кодекс врача рекомендует употреблять не только «вы» по отношению к пациенту, но и исключить из употребления слово-обращение «больной», следует обращаться к нему по имени-отчеству. И конечно, обязательное приветствие пациента медицинским «Здравствуйте!».

Во время приветствия происходит передача чувств друг другу через слова. И если они произносятся автоматически или в это время мы думаем о чем-то своем, то получается, что на словах мы желаем человеку здоровья, а на уровне подсознания идет передача своих проблем. Пациент, воспринимающий информацию как на сознательном, так и на бессознательном уровне, не получит реального пожелания ему здоровья. Известный писатель, телеведущий, автор ряда книг по психологии А. Максимов считает чрезвычайно важным для успешного развития речевого общения при встрече как бы сказать: «Здравствуйтесь, это Вы!», а не «Здравствуйте, это Я!»

«Здравствуйтесь» — это фраза речевого этикета, это пожелание здоровья, это первый мостик в налаживании контакта между врачом и пациентом.

Основы невербальной коммуникации. При встрече мы, как правило,жимаем нашему собеседнику руку. Рукопожатие — это наш первый контакт с человеком. Неслучайно американцы придумали мудрую пословицу: «Рукопожатие — это все». Иными словами, рукопожатие знаменует желаемое нами установление связи. Но при этом следует понимать, что главное в рукопожатии — это взгляд. Глядя прямо в глаза человеку, мы даем ему понять, что в данный момент именно он является для нас центром мира, а все остальное нам неинтересно.

Речевой этикет. Нельзя оставаться равнодушным к некоторым клише английского речевого этикета, например: «Боюсь, сэр, что письма Вам сегодня нет», «Боюсь, мадам, овсянка уже закончилась». Чем нас так трогает это «боюсь»? Ведь и у нас тоже есть выражение: «К сожалению, Ваши любимые пирожные уже закончились». Тоже сожаление, тоже немного «извините», но разница в форме глагола «боюсь» — это форма 1-го лица единственного числа, это «Я» боюсь, это «Я» так же расстроен(а) отсутствием письма, овсянки. Иными словами, я вместе с Вами, я сопереживаю, я сочувствую. Эта формула несколько сильнее нашего «к сожалению» или «я сожалею». Она ближе к «я сожалею», которое у нас не в традиции, мы его используем крайне редко и по другому поводу.

Хорошо бы включать в свою речь всем знакомые, но практически исчезнувшие из употребления клише речевого этикета. Например, выражение просьбы:

Дай..., пожалуйста.

Если вам не трудно, дайте, пожалуйста...

Если вас не затруднит, дайте, пожалуйста...

Сделайте одолжение, дайте, пожалуйста...

Не откажите в любезности, дайте, пожалуйста...

Окажите любезность, дайте, пожалуйста...

Не сочтите за труд, дайте, пожалуйста...

Я прошу вас...

Очень (убедительно, настоятельно) прошу вас (тебя)...

Я хочу (хотел бы) попросить...

Мне хочется (хотелось бы) вас попросить...

Я могу попросить вас...?

Могу я попросить вас...?

Могу ли я попросить вас...?

Не могу я попросить вас...?

Не могу ли я попросить...?

Вы можете...?

Вы не можете...?

Вы не могли бы...?

Можете ли вы...?

Не можете ли вы...?

Не могли бы вы...?

Вам не трудно...?

Вас не затруднит...?

Не трудно ли вам...?

Не затруднит ли вас...?

Этот перечень клише наглядно демонстрирует богатство нашего языка, его неоценимые возможности, которыми мы пользуемся не в полной мере.

Принятие. Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что речевое и невербальное общение с пациентом должно строиться на знании основ психологии и с учетом правил медицинской этики (эмпатия, толерантность) на основе гуманизма и милосердия и с соблюдением трех условий: принятия, оптимизма и укрепления чувства собственного достоинства.

Из диалогов «врач—пациент»

Неприятие

Почему Вы требуете особого внимания к себе?

Пессимизм

Если Вы так будете относиться к постельному режиму, Вы никогда не поправитесь.

Я заранее знала, что Вы опустите руки и потеряете веру в выздоровление.

Уязвление чувства собственного достоинства

Прошу не указывать, что и как мне делать — я свою работу знаю.

Принятие

Ваши желания естественны, но нельзя игнорировать обстоятельства.

Оптимизм

Надо выдержать постельный режим, и я верю, что Вы сможете это сделать.

Вы сильный человек и не должны терять веру в выздоровление.

Укрепление чувства собственного достоинства

Сергей Иванович, будьте благоразумны и терпеливы — доверьтесь моему опыту.

Авторитетность и авторитарность. Несмотря на то, что медицинский дискурс предполагает наличие речевого действия «директив», выражаемое как совет, рекомендация, запрет и приказ, хотелось бы разграничить такие понятия как «авторитетность» и «авторитарность». Понятно, что с точки зрения социальных ролей врач — ведущий, а пациент — ведомый. Врач продумывает тактику беседы, организует ее: что-то советует, о чем-то предупреждает, что-то запрещает, и в то же время врач несет ответственность за то, что общение не получилось и за его последствия. Известно, что после установления контакта между врачом и больным используются разные формы взаимодействия, которые формируются в силу различных причин и которые сохраняются или меняются в ходе лечения. Это прежде всего *руководство*, когда врач занимает ведущую, активную позицию, а больной остается сравнительно малоактивным. Руководство представляет собой выражение авторитета и власти специалиста, который всю ответственность за основные вопросы в период лечения берет на себя.

Сотрудничество (партнерство) — это модель не авторитарного сотрудничества, а союза, она предполагает активное участие больного в лечебном процессе. И возникшая в последнее время в условиях платной медицинской помощи *договорная (контрактная)* форма взаимоотношений, которая, с одной стороны, соответствует духу рыночных отношений, этике купли-продажи, с другой — позволяет структурировать и контролировать лечебный процесс обоими участниками.

Как мы видим, авторитарность по праву занимает место в общении врача с пациентом, мы хотели лишь призвать врачей к сдержанности: использовать ав-

торитаризм только тогда, когда это действительно необходимо и облечено в приемлемую форму. А право на руководство основывалось бы в большей степени на уважении врача и пациента друг к другу, на истинном признании пациентом авторитета врача.

Однако на практике как отголосок прошлых традиций авторитарность доминирует в наших лечебных учреждениях. Попадая в стационар, уже на входе видишь на стенах грозные таблички со словами «воспрещается» или «категорически воспрещается» и пр. Оправданно ли это? Неужели пациенты так бестолковы, что не воспримут информацию на уровне рекомендации? Почему на талоне к врачу написано «Явиться... При себе иметь...»? Напоминает армейскую команду. И в целом, в поликлиниках и стационарах преобладает авторитарный тон, непререкаемое слово медперсонала. Думается, что это вызвано не медицинскими показаниями, а нарушением этических норм. Хотя в хороших и правильных книжках в качестве примеров общения с пациентом мы находим другие фразы: «Не могли бы Вы попытаться рассказать (вспомнить) о...? Давайте выясним, как можно помочь Вам и Вашей семье... Что бы ни случилось, мы не оставим Вас».

Этика речевого общения. С точки зрения этики непосредственно речевого делового общения врача с пациентом существует ряд положений. В своей работе «Логика и речевое общение» Г.П. Грайс отмечал ряд принципов и постулатов ведения деловой беседы, один из постулатов — «Выражайся ясно, избегай непонятных выражений». Несомненно, неэтично «напускать туман», прибегая к витиеватым формулировкам, говорить с умным видом о банальностях, принижая тем самым умственные способности собеседника. Неэтично в разговоре с пациентом, не имеющим отношения к медицине, использовать медицинские термины, так как это поставит его в затруднительное положение непонимания. Научные термины следует заменить на понятные всем эквиваленты.

Принцип вежливости представляет собой совокупность ряда максим.

Максима такта. Это максима границ личной сферы, т.е. в идеале любой акт коммуникации предусматривает определенную дистанцию между участниками (пространственную и информационную — не все темы подлежат обсуждению).

Максима великодушия. Это максима необременения собеседника. Хороший коммуникативный акт не должен быть дискомфортным для участников общения.

Максима одобрения. Это максима позитивности в оценке других («Не судите, да не судимы будете»).

Максима скромности. Это максима неприятия похвал в собственный адрес. Реалистичная, по возможности объективная самооценка.

Максима согласия. Это максима неоппозиционности. Отказ от конфликтной ситуации.

Максима симпатии. Это максима доброжелательности, которая создает благоприятный фон для перспективного предметного разговора.

Этическое правило пространственной организации общения. Существует четыре основные зоны межличностного общения, размеры которых зависят от близости людей друг к другу:

— интимная (общение родных и близких) — от 15 до 45 см (сверхинтимная — ближе 15 см);

— личная (общение со знакомыми людьми) — от 45 см до 1,2 м;

— социальная (официальное общение и общение с посторонними людьми) — от 1,2 до 3,6 м;

— публичная (общение с большой аудиторией) — от 3,6 до 7,5 м (на таком расстоянии можно говорить не напрягая голоса).

Исходя из этого, врач (если это не продиктовано необходимостью ситуации или перерастанием деловых отношений с пациентом в дружеские) должен соблюдать зоны межличностного общения. Например, сесть на кровать лежащего пациента можно только при крайней необходимости, в противном случае нарушение личного пространства квалифицируется как жест неэтичный. В пространственной организации общения, например в кабинете врача, если участники общения расположены на одном уровне (горизонтальное расположение), самая эффективная позиция для общения — через угол стола лицом к лицу друг с другом или впол-оборота друг к другу. Те же, кто находятся друг напротив друга через стол, склонны к спору и даже конфронтации. Если уровни, на которых помещаются коммуниканты, различны, вступает в действие закон вертикального доминирования.

Умение слушать. С точки зрения этики в процессе речевого общения коммуниканты уважительно относятся друг к другу, поэтому внимательно слушают друг друга. В особенности это относится к врачу, так как именно врачей часто упрекают в неумении слушать (а это самый сложный вид речевой деятельности, и ему надо учиться). А как же постулат о том, что нужно лечить не болезнь, а больного, который ищет поддержки и ждет, что врач его выслушает? Это все этические моменты, А если говорить по существу, то они связаны с профессионализмом/непрофессионализмом.

Внешняя и внутренняя культура врача. И еще одна сторона соблюдения врачебной этики и культуры. Приведем в связи с этим цитату из обращения профессора А.Н. Орлова к юным коллегам: «Мой клинический опыт убеждает, что успех врачевания будет зависеть не только от вашего профессионального мастерства, но и от таланта общения с больными, их родственниками, коллегами, от этического и эстетического воспитания, внутренней и внешней культуры. У больного могут вызвать чувства брезгливости, глубокого неуважения врач, медсестра, студент в грязных, невымытых халатах, рубашках, шапочках, брюках, с грязными руками, неухоженными ногтями, небритой физиономией, вульгарной косметикой, с запахом перегара или кариозных зубов, приторных духов или резкого одеколора, с низкой культурой речи и др. Признаки внешней и внутренней культуры переплетаются, так как в реальных отношениях они выступают в диалектическом единстве».

И последнее. Можно по-разному относиться к экспансии английского языка в нашей стране. Но согласиться с немотивированным включением его, использованием латинского алфавита в коммуникативном поле «медицина — клиенты, пациенты» невозможно. Например, вывеска над медицинским учреждением «Med4you». Использование цифр, созвучных с предлогом, имеет место в западной рекламе («4» по-английски «four», что созвучно английскому предлогу «for» — для), т.е. «Медицина для вас». Такое возможно в рекламе рок-концертов, других шоу... Но в названии клиники — это китч, с одной стороны, а с другой — почему

нашим российским гражданам, потенциальным пациентам, информация дается на английском языке? Почему не уважают их достоинство? Они, может быть, не знают английского языка? Это вопиющее нарушение этики. (Аналогично: «Профилактика & лечение», «Дентал клиник», «Медхелп»). Это на самом деле дешевый рекламный ход: «у нас все иностранное, а значит — лучшее».

Наши рассуждения заканчиваем утверждением академика А.Ф. Билибина: «Решающим и определяющим фактором в клинической работе является не методика исследований (пусть и богато оснащенная техникой), а культура собственной личности врача. Только повышение этой культуры может привести к повышению качества врачебной продукции».

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Под культурой речи понимается такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм, правил коммуникации и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Грайс Г.П. Логика и речевое общение. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 116. Лингвистическая прагматика. — М.: Прогресс, 1995.
- [2] Кузин Ф.А. Культура делового общения. Ось-89, 2004.
- [3] Максимов А. Общение. В поисках общего. — М., СПб.: Питер, 2013.
- [4] Русский язык и культура речи / Под ред. В.А. Максимова. — М.: Гардарики, 2000.
- [5] Сидоров П.И. и др. Деловое общение. — М.: ГЭОТАР-МЕД, 2004.

LITERATURA

- [1] Grajs G.P. Logika i rechevoe obshchenie // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 116. Lingvisticheskaya pragmatika. — M.: Progress, 1995.
- [2] Kuzin F.A. Kul'tura delovogo obshcheniya. Os'-89, 2004.
- [3] Maksimov A. Obshchenie. V poiskah obshchego. — M.; SPb.: Piter, 2013.
- [4] Russkij yazyk i kul'tura rechi / Pod red. V.A. Maksimova. — M.: Gardariki, 2000.
- [5] Sidorov P.I. i dr. Delovoe obshchenie. — M.: GEHOTAR-MED, 2004.

THE ETHICAL DIMENSION OF VERBAL COMMUNICATION «DOCTOR-PATIENT» AS A KEY THEME OF THE COURSE «THE CULTURE OF SPEECH OF THE DOCTOR»

T.F. Matveeva

Moscow State University of Medicine
and Dentistry named after A.I. Evdokimov
Delegatskaya str., 20, Moscow, Russia, 127473

Article is devoted to topical issues of training medical students professionally-oriented culture of speech. The content of the courses related to the ethical norms of doctor communication with the patient is presented. Concepts of speech culture basic for ethical dimension of doctor speech culture are under analysis.

Key words: vocational-oriented courses, culture of doctor speech, speech communication ethics, empathy, speech etiquette, authority and authoritarianism.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МООК (МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ) В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (достижения и перспективы)

Э.Г. Азимов

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
акад. Волгина, 6, Москва, Россия, 117485

В статье рассматриваются особенности массовых открытых онлайн-курсов в дидактическом аспекте, выявляются основные их характеристики. Описываются особенности их создания, раскрываются проблемы, связанные с их использованием в обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, массовые открытые онлайн-курсы, дистанционный курс, видеолекция, компьютерные технологии, Интернет, самостоятельная работа, проблемное обучение.

Компьютерные технологии быстро развиваются, появляются новые средства хранения и передачи информации, организации коммуникации. Онлайн-образование начинает развиваться в новом направлении на основе новых технологических решений, построенных на возможностях Интернета и мультимедиа. Сегодня одной из важных мировых тенденций в сфере образования являются МООК — массовые открытые онлайн-курсы (русск. МООК, англ. Massive Open Online Course). Они предназначены для широкого круга участников для бесплатного доступа через Интернет. МООК — особый тип образовательного интернет-курса, предполагающий участие и свободный доступ для всех желающих учиться на основе специальной компьютерной платформы. Такие курсы предполагают просмотр видеолекции, работу с текстом лекции, выполнение заданий и тестов с автоматической проверкой ответов, использование дополнительных ресурсов Интернета и др. Основой большинства МООК являются видеолекции, которые ведет один или несколько лекторов (либо даже «закадровый» лектор, слышен только голос лектора на фоне презентации). Лекция сопровождается обычно различными аудиовизуальными материалами. В зависимости от курса видеоряд может быть дополнен слайдами с необходимой информацией, графикой, ссылками на другие видео, контролем в формате тестов, которые помогают проверить понимание лекции или

закрепить просмотренный материал. К видеолекции прилагаются обычно дополнительные материалы, которые слушатель изучает самостоятельно. Это могут быть статьи в газетах и научных журналах, фильмы, книги, фотографии, дополнительные лекции на выбор и др. Демонстрация курса обычно длится от одного до двух-трех месяцев и проходит по определенной программе, предусмотренной авторами курса. Курс обычно проводится, как правило, только онлайн, при этом возможны синхронные (например, вебинары) и асинхронные (например, форумы) возможности получения и передачи информации. Обычно обучение происходит бесплатно, только в случае необходимости получения дополнительных сертификатов, проведения дополнительных экзаменов слушатели платят определенную сумму.

Образовательные онлайн-платформы для демонстрации MOOC создают специальные компании-провайдеры, специализирующиеся на предоставлении образовательных услуг и образовательного контента (Coursera, Udacity, edX и др.) в сотрудничестве с учебными заведениями. В системе российского электронного образования также функционирует несколько образовательных платформ, например, «Универсариум», UNIWEB и др. Они совместно с ведущими вузами страны разрабатывают образовательные онлайн-материалы с целью распространения качественного образования на русском языке. «Универсариум», по словам разработчиков, — это открытая система электронного образования (<http://universarium.org>). UNIWEB — это платформа онлайн-обучения, которая совместно с ведущими вузами разрабатывает образовательные электронные продукты с целью распространения качественного образования на русском языке (<http://uniweb.ru>).

Демонстрация каждого курса планируется на определенное время. Заранее указывается время начала и завершения демонстрации курса. В некоторых случаях возможна сдача дополнительных экзаменов, тестов и др. для получения сертификата о завершении курса, который выдается тем или иным учебным заведением. Слушатели в ходе всего курса изучают материалы видеолекций, выполняют обычно различные задания как для самопроверки, так и задания на оценку преподавателя (такие задания встречаются очень редко), обсуждают эти задания на форумах и участвуют в вебинарах.

Обычно выделяют следующие преимущества такого электронного обучения: курсы MOOK могут быть совместимыми с различными компьютерными системами, ресурсами и инструментами Интернета, доступны в течение определенного времени везде, где есть Интернет, их создание облегчено существующими программными средствами (форум, вебинар, видеолекция, электронная почта, презентация, подкасты, блоги, вики-технологии). Все эти средства и технологии уже используются в обучении языкам [1. С. 2], существует методика их использования в учебном процессе. В системе MOOK эти средства и технологии функционируют в рамках одной образовательной платформы для решения определенной учебной задачи. Курсы MOOK обеспечивают взаимодействие слушателей не только с преподавателями, но и учащихся между собой, часто ориентированы на межпредметные связи и решение практических задач. Следует подчеркнуть, что нет никаких

ограничений на запись и участие в таких курсах. Среди других преимуществ такого обучения в литературе называются также следующие: организация и проведение онлайн-уроков обходится гораздо дешевле, поскольку один преподаватель может обучать сотни и даже тысячи студентов; к созданию курсов привлекаются ведущие преподаватели из лучших университетов мира; такие уроки дают учащимся возможность выбирать скорость изучения материала, работать в привычном темпе, возвращаться к пройденному материалу, что обеспечивается поэтапным изучением материала с постоянной проверкой; значительное место в обучении играет взаимодействие студентов, они общаются с помощью средств электронной коммуникации. Все это делается в дистанционных курсах по обучению языкам [1], но есть существенные различия в технологии организации учебного взаимодействия. В системах MOOK учебное взаимодействие ориентировано на большие группы учащихся.

В курсах MOOK используются различные формы представления информации и оценки уровня овладения учебным материалом. Кроме общения с преподавателем, выполнения тестов, проектных заданий и др., используется технология взаимной оценки работ, которая позволяет слушателям оценить и дать свой отзыв о работах других студентов. К достоинствам таких курсов относят демонстрацию лекций курса с постоянной проверкой с помощью автоматизированной системы тестов, используется методика обучения, ориентированная не только на ведущую роль преподавателя, но и на активность слушателей, студенты учатся друг у друга и оценивают работы, поощряется обсуждение учебного материала, организации курса. Демонстрация лекции имеет обычно безальтернативную структуру, лекция одинакова для всех (независимо от хода выполнения заданий), но в то же время поощряется интерактивное взаимодействие студентов между собой через форумы, сообщества, взаимную оценку работ и заданий, в некоторых случаях авторами курса поощряется командная, совместная работа над проектами и др. [3].

Проблема взаимодействия со слушателями в интерактивной форме является одной из самых важных проблем MOOK. Сложность ее решения вызвана рядом причин — большим количеством слушателей, разным уровнем их подготовки, национальными традициями и программами обучения, индивидуальной траекторией изучения материала и др. Создатели MOOK стараются решить эту проблему, предлагая различные модели взаимодействия (организуется обсуждение в группах слушателей, некоторые слушатели сами выступают в роли модераторов дискуссий, активно используются автоматизированные тестовые системы, в том числе и с использованием семантического анализа ответов слушателей).

Основной учебный материал в MOOK представлен в видеолекции. Видеолекции могут составлять не менее 50% от общей длительности курса. В содержание курса входят также обычно: список литературы для самостоятельного изучения слушателем, в том числе на электронных ресурсах (свободный доступ); контрольно-измерительные материалы для контроля знаний, включая вопросы и тесты по лекционному материалу; дополнительные задания (например, написание рефератов, эссе; организация обсуждений на форуме).

Опыт использования МООК выявил также их типичные недостатки: значительное количество слушателей не завершает курс; у слушателей нет реальной возможности общаться в режиме реального времени с преподавателем, который ведет курс; наблюдаются различия в уровне подготовки студентов, языке, культуре, мотивах изучения курса, что делает взаимное оценивание работ не очень эффективным; программа демонстрации курса по универсальной схеме (расписанию) оказывается не всегда удобной для слушателей, живущих в разных регионах с разными традициями обучения и получения образования.

Курсы МООК отличаются от дистанционных курсов и от медиатек лекций, которые предлагаются многими университетами. В отличие от дистанционного курса в МООС не предполагается индивидуальный контакт преподавателя со слушателями, не планируется, как правило, очное участие в занятиях или обучение по программе определенного учебного заведения в составе группы. В медиатеке, в свою очередь, обычно представлена полная запись лекции, которая соответствует лекции, прочитанной в аудитории, но без разбиения на фрагменты, интернет-поддержки и др. В МООК предполагается обязательное разбиение лекции на фрагменты, предлагаются вопросы и задания после каждого фрагмента, проводится итоговое тестирование после изучения материалов лекции, осуществляется организация взаимодействия между слушателями. Таким образом, в МООК, кроме лекций, есть дополнительные средства обучения (дидактический материал) для организации самостоятельной работы на основе ресурсов Интернета и для проведения контроля.

Одним из самых сложных моментов создания МООК является разработка критериев оценки и типов контроля. Так, например, заданиями на оценку считаются задания типа эссе/кейс/открытые задания/проекты, которые предполагают самостоятельную работу слушателя, написание ответа в свободной форме и последующую загрузку работы в систему. В курсы могут быть включены разного рода практические задания для самопроверки, а также тренировочные задания и игры, тесты, вопросы для проверки понимания лекции и т.п. Иногда используется, как уже отмечалось, и особый режим контроля — это взаимная проверка и самопроверка задания самими слушателями.

Определенное место, хотя и ограниченное, среди имеющихся курсов МООК занимает проблематика, связанная с обучением языкам, прежде всего английскому языку (например, обучение деловому общению, письму, межкультурной коммуникации и др.). В настоящее время платформа «Универсариум» предлагает новые курсы, связанные с русским языком. «Современный русский литературный язык», «Познаю мир на русском языке», «Лексикология русского языка» и др. Большой интерес у слушателей вызвал, например, лингвокультурологический курс проф. Миры Бергельсон *Understanding Russians: Contexts of Intercultural Communication*, который демонстрировался весной 2014 г. на образовательной платформе Coursera.

Создание курсов в системе МООК для обучения языкам имеет свою специфику, связанную с особенностями и закономерностями формирования коммуника-

тивной компетенции во всех видах речевой деятельности. Наиболее перспективным на сегодняшний день представляется создание лекционных курсов, посвященных различным аспектам методики преподавания русского языка. Использование МООК в обучении практическому владению иностранным языком требует других методических решений в силу специфики предмета «иностраннй язык». В Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина создаются в последнее время на базе образовательных платформ «Универсариум» и Uniweb различные учебные материалы по русскому языку как иностранному, ориентированные на систему повышения квалификации преподавателей. Так, например, в сентябре 2014 г. на платформе «Универсариум» был представлен курс по методике преподавания РКИ (курс включает видеолекции, вебинары, форумы и др.). Длительность курса восемь недель. Объем курса примерно соответствует двухнедельному семинару повышения квалификации преподавателей на 72 часа. Курс состоит из отдельных модулей, посвященных важным темам в теории и практике преподавания РКИ, например, «информационно-коммуникационные технологии в преподавании РКИ», «система тестирования по русскому языку», «методика работы с художественным текстом». На данный курс на основе платформы «Универсариум» записалось более двух тысяч слушателей.

При общей положительной оценке курса слушателями были выявлены некоторые проблемы. Система тестовых заданий иногда вызывала сложности, слушатели допускали возможность других вариантов ответа, нередко возникали трудности технического характера при просмотре видеоряда (это было вызвано отсутствием необходимого программного обеспечения на компьютерах слушателей). Слушатели пытались задавать дополнительные вопросы преподавателям курса или предлагать свои индивидуальные решения, что было трудно учесть в ходе диалога с большим количеством слушателей в течение ограниченного количества времени (каждый модуль курса демонстрировался одну неделю). Не все слушатели успевали в силу ряда причин выполнить задания к каждому модулю в соответствии с программой курса, просили продлить демонстрацию модуля, иногда слушатели просили разрешить им пересдать тестовые задания (пересдача не предусматривалась программой) или вновь вернуться к предыдущему модулю и др. Значительная часть слушателей выразила желание продолжить обучение в очной форме сразу после завершения обучения онлайн. Наблюдались значительные различия в интересах слушателей, уровне их профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Русский язык. Курсы, 2012. — 352 с.
- [2] Титова С.В., Филатова А.В. Технологии ВЕБ 2.0 в преподавании иностранных языком. — М.: Икар, 2014. — 100 с.
- [3] Jacobs A.J. Two Cheers for Web U! // The New York Times. Sunday Review. 20 apr. 2013 г. — URL: http://www.nytimes.com/2013/04/21/opinion/sunday/grading-the-MOOC-university.html?_r=0 (дата обращения 8.10.2014).

LITERATURA

- [1] *Azimov E.G.* Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo. — M.: Russkij jazyk. Kursy, 2012. — 352 p.
- [2] *Titova S.V., Filatova A.V.* Tehnologii WEB 2.0 v prepodavanii inostrannyh jazykom. — M.: Ikar, 2014. — 100 p.
- [3] *Jacobs A.J.* Two Cheers for Web U! // The New York Times. Sunday Review. 20 апр. 2013 г. — URL: http://www.nytimes.com/2013/04/21/opinion/sunday/grading-the-mooc-university.html?_r=0 (дата обращения 8.10.2014).

USING MOOC IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (achievements and opportunities)

E.G. Azimov

The Pushkin state Russian language institute
Akad. Volgina str., 6, Moscow, Russia, 117485

In the article was considered different types of MOOCs, and analyzed a advantages and problems in using on-line courses. The special attention is given to the problems concerning using MOOCs resources and tools in teaching Russian as a foreign language.

Key words: Russian as a foreign language, MOOC, distance courses, assessment, computer technologies, Internet, videolecture, self-insruction.

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
РАЗРАБОТКИ КОМПЛЕКСА УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ
«РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИСКУССТВО»
ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ
(ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ)**

**Л.П. Клобукова, Е.Н. Виноградова,
В.Л. Чекалина**

Кафедра русского языка для иностранных
учащихся гуманитарных факультетов
Филологический факультет
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
ГСП-1, Ленинские горы, МГУ, 1-й корпус, Москва, Россия, 119991

В статье излагаются лингвометодические основы разработки учебного комплекса, предназначенного для осуществления дистанционного обучения по программе Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным (уровень А–1 в европейской системе тестирования ALTE). Авторы характеризуют структуру учебного комплекса, специфику презентации учебного материала, технологию дистанционного управления учебной деятельностью учащегося, особенности организации разных видов контроля.

Ключевые слова: комплекс учебных пособий, Элементарный уровень общего владения русским языком как иностранным в системе ТРКИ (уровень А–1 в европейской системе тестирования ALTE), организация дистанционного обучения и контроля, дистанционное управление учебной деятельностью учащегося.

В последнее десятилетие в жизни развитых стран произошли кардинальные изменения, связанные с быстрым развитием информационных технологий и проникновением их практически во все сферы существования человека, включая сферу образования. Современные учащиеся живут в мире Интернета, социальных сетей, блогов, у них есть практически неограниченный доступ к лучшим мировым учебным ресурсам, они имеют потенциальную возможность вступать в коммуникацию с преподавателем не только в ходе классических аудиторных занятий, но и в любое время, находясь в любом месте. Все это отражается на традиционных схемах взаимоотношений субъектов учебного процесса: их общение сегодня может стать более динамичным и, следовательно, более эффективным. Но при каких условиях это реально возможно?

Изменились технологии, изменился студент... Однако изменился ли в такой же степени профессиональный облик преподавателя русского языка как иностранного (РКИ), трансформировалось ли соответствующим образом содержание его профессиональной программы? [1. С. 229]. Созданы ли сегодня в достаточном количестве средства обучения, адекватные новым задачам, стоящим перед теорией и практикой преподавания РКИ? Как кажется, однозначно положительный ответ на эти и другие (более частные) вопросы пока дать сложно. В то же время новая образовательная парадигма, требующая качественного изменения способов и средств

обучения, настойчиво подталкивает методистов и преподавателей-практиков к принятию принципиально новых методических решений, к созданию новых учебных курсов, которые были бы достаточно эффективными, соответствовали возросшим потребностям учащихся и удовлетворяли нужды современного учебного процесса.

Данная статья посвящена презентации именно такого нового средства обучения — учебного комплекса «Русский язык как искусство», который не только вписывается в современную парадигму образования, но и собственно формирует ее. В основе комплекса лежит концептуально новый взгляд на учебный процесс — на весь ход взаимодействия преподавателя и учащегося.

Традиционно основные функции преподавателя реализовывались в рамках трех главных организационных форм процесса обучения: урока (аудиторного занятия), домашней работы учащихся и внеаудиторной работы (вечера, экскурсии и др.) [1. С. 266]. Комплекс «Русский язык как искусство» ориентирован на другую схему преподавания. Он призван обеспечить процесс *дистанционного обучения* иностранных граждан русскому языку: обучения, при котором главная из выше-названных форм процесса обучения — аудиторное занятие — отсутствует.

Под дистанционным обучением авторы понимают такое обучение, при котором выполняются следующие условия: свобода места обучения; свобода времени обучения; использование информационных технологий в процессе обучения; дистанционное управление преподавателем учебной деятельностью учащегося.

Учебный комплекс «Русский язык как искусство» разработан специально для дистанционной формы обучения, которая предполагает размещение учебных материалов в Интернете, а также наличие совокупности соответствующих средств аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения (тексты, упражнения и задания, методические рекомендации, тесты). В то же время данный учебный комплекс, обеспечивая дистанционный курс обучения с использованием современных информационных технологий, выполнен в рамках методических традиций, сложившихся и оправдавших себя в течение более чем 60 лет преподавания русского языка как иностранного в России и за рубежом. Это обстоятельство позволило создать современный, эффективный и крайне востребованный в настоящее время учебно-методический продукт, который вместе с тем является знакомым и понятным абсолютному большинству преподавателей РКИ, поскольку базируется на традиционных методических принципах и предлагает пользователям (как учащимся, так и преподавателям) комфортную и дружелюбную среду обучения. Заметим, что этому в немалой степени способствует и то, что весь языковой и лингвокультурологический комментарий всех входящих в комплекс учебных пособий (о структуре комплекса см. ниже), а также формулировки заданий написаны на английском языке, который является либо родным языком учащихся, либо языком-посредником. В дальнейшем, по мере продвижения данного дистанционного учебного комплекса на зарубежный рынок образовательных услуг, возможна достаточно быстрая разработка его национально ориентированных версий.

В качестве концептуальной базы при создании учебного комплекса «Русский язык как искусство» авторы использовали личностно-деятельностный и компетентностный подходы к обучению. Остановимся на этом подробнее.

В соответствии с личностно-деятельностным подходом в центре обучения находится учащийся как субъект учебной деятельности. Это означает, что все методические решения (отбор содержания обучения, организация материала, приемы и способы обучения, типы и формы учебно-речевых заданий) авторы преломляли сквозь призму личности обучаемого, его потребностей, целей и мотивов. Целевая аудитория учебного курса достаточно широка — это инофоны, в силу разных причин интересующиеся русским языком и русской культурой и стремящиеся получить начальные знания, навыки и умения, чтобы успешно общаться с носителями языка в стандартных ситуациях повседневного общения. Другими словами, учебный комплекс «Русский язык как искусство» ориентирован на личность учащегося начального этапа обучения, в частности на тех иностранных граждан, которые начинают изучать русский язык «с нуля» и хотели бы подготовиться к сдаче сертификационного экзамена в объеме Элементарного уровня общего владения языком в системе ТРКИ (уровня А–1 в европейской системе координат).

Исходя из этого, авторы учебного курса строго ориентировали его содержание на требования стандарта [4], программы [6] и лексического минимума [5] данного уровня. Это отразилось: в отборе коммуникативных целей обучения и в постановке перед учащимся определенных коммуникативных задач; учете актуальных для данного уровня сфер коммуникации, тем и ситуаций общения, программ речевого поведения, стратегий и тактик общения; формулировании требований к уровню сформированности речевых навыков и умений в основных видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме); отборе языковых и речевых средств, обеспечивающих достижение поставленных целей; отборе и представлении содержания социокультурного компонента коммуникативной компетенции учащихся.

В этой связи необходимо отметить, что в соответствии со Стандартом «для достижения элементарного уровня общего владения русским языком требуется 100—120 учебных часов» [4. С. 4], хотя авторы Стандарта отмечают, что «указанное число часов является лишь примерным и может существенно варьироваться в зависимости от условий обучения... и индивидуальных особенностей учащегося» [4. С. 4]. Однако учебный комплекс «Русский язык как искусство» рассчитан не на 120, а на 165 часов. Очевидно, что дистанционная форма обучения требует большего количества часов, поскольку учащийся находится вне языковой среды и для эффективного овладения знаниями, навыками и умениями ему необходимо выполнять большее число тренировочных упражнений, чем при традиционной — очной — форме обучения.

Достижению поставленных целей и задач в дистанционном режиме обучения подчинены форма подачи учебного материала, технология управления учебной деятельностью учащегося и *структура учебного комплекса* в целом. Он состоит из пяти иерархически взаимосвязанных компонентов: учебника; мастерской; диска с аудиофайлами к учебнику; диска с аудиофайлами к мастерской; диска с тестами.

Традиционно центром учебного комплекса являлся основной учебник, к которому прилагались разнообразные дополняющие пособия (рабочая тетрадь, пособия по развитию речи, сборник упражнений, диски с аудио- и видеофайлами и др.). Однако дистанционная форма обучения требует иного подхода.

В основе учебного комплекса «Русский язык как искусство» лежат два равноправных компонента: учебник и мастерская. Авторы сознательно отказались от термина «рабочая тетрадь» и назвали второй основной компонент комплекса мастерской. Мастерская не является учебным пособием, дополняющим основной учебник, это не традиционная рабочая тетрадь, не классический сборник упражнений, это второе основное средство обучения, позволяющее оптимально организовать самостоятельную работу учащегося и его результативное взаимодействие с преподавателем. В мастерской идет процесс овладения всеми видами речевой деятельности: как рецептивными, так и продуктивными. Большая часть заданий выполняется учащимся самостоятельно, но преподаватель посредством упражнений и заданий, а также благодаря четко организованной системе текущего контроля, которая будет охарактеризована ниже, эффективно управляет учебной деятельностью учащегося.

Основной учебник выполняет ряд функций. Прежде всего с его помощью формируется языковой компонент коммуникативной компетенции учащегося: именно в рамках учебника он получает необходимые знания по фонетике и интонации, лексике, словообразованию и грамматике. Авторы стремились к наглядной презентации языкового материала с помощью таблиц, диаграмм, схем и др. При этом речевые модели и актуальная лексика, которые непосредственно соответствуют теме модуля и конкретным целям данного урока, выделены в особое цветное поле, что является дополнительным средством наглядности.

Кроме того, учебник направлен на формирование у учащегося навыков преимущественно в рецептивных видах речевой деятельности. Здесь представлены актуальные тексты разного характера (как монологические, так и диалогические), упражнения и задания к ним, в том числе предназначенные для самоконтроля.

Текстовый и иллюстративный материал учебника формирует у учащегося также социокультурную компетенцию как способность использовать в ходе коммуникации свои знания о России, ее быте, об особенностях русской истории, культуры, о специфике русского речевого поведения. Этот компонент коммуникативной компетенции помогает иностранцу учитывать в ходе коммуникации те элементы социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условия, стереотипы и др. Формирование социокультурной компетенции приобретает особую значимость при дистанционной форме обучения, поскольку учебный процесс протекает вне языковой среды, имеющей, как известно, ряд важных обучающих функций.

Отсутствие языковой среды приводит также к необходимости уделять больше времени и внимания формированию и развитию у обучаемых навыков и умений устной речи в рамках сфер, ситуаций и тем общения, актуальных для элементар-

ного уровня владения РКИ. Устные виды речевой деятельности — говорение и аудирование — являются ключевыми в процессе овладения любым иностранным языком, и поэтому обучение устной речи стало одной из основных задач данного курса. Более 80 часов учебного комплекса направлены на обучение именно устной речи, при этом учащемуся предоставляется возможность живого устного диалогического общения с преподавателем по скайпу в объеме 15 астрономических часов (такие задания отмечены в учебных материалах специальным знаком — логотипом скайпа).

Задачам формирования речевых навыков устной речи служат, в частности, такие компоненты учебного комплекса, как диск с аудиофайлами к учебнику, где содержатся профессионально озвученные тексты и упражнения (около 90% всех заданий!), и диск с аудиофайлами к мастерской, где представлены по большей части задания, направленные на формирование навыков аудирования.

Основной дидактической единицей учебного курса, структурно и содержательно сопрягающей пять вышеназванных компонентов комплекса в пределах определенного концентра, является модуль. Материал учебника, мастерской, а также дисков с аудиофайлами и тестами организован и представлен в рамках 12 модулей, в границах которых комплексно решаются определенные учебно-коммуникативные задачи.

Как представляется, именно модульный принцип является сегодня оптимальным при создании средств обучения, поскольку он органично вписывается в современную парадигму образования. Этот принцип позволяет быстро «собирать» новый контент, а значит, у преподавателя появляется возможность оперативно и успешно конструировать курсы любой направленности и любой сложности. Так, например, добавляя к модулям общего владения РКИ профессионально ориентированные модули, методист можем быстро конструировать новые курсы, создавая удобную и эффективную образовательную среду, которая в полной мере учитывает цели и потребности учащихся. Однако сама последовательность модулей учебного курса меняться не может, что объясняется в первую очередь концентрическим принципом подачи языкового материала.

Модуль строится на основе ситуативно-тематического принципа организации материала и включает в себя от трех до пяти уроков. В один урок учебника попадает такая порция языкового и речевого материала, которая может быть воспринята и усвоена учащимся за один раз: как правило, объем одного урока модуля составляет три-четыре страницы печатного текста. Такой небольшой объем урока оправдан спецификой дистанционной формы обучения. Очевидная сложность языкового материала и кажущееся «одиночество» учащегося при его осмыслении требуют строго дозированного введения новой информации.

Уроки одного модуля объединены общей темой, логика развития «сюжета» которой проходит через весь модуль. Например, уроки второго модуля объединены темой «Давайте знакомиться!». И весь языковой, речевой и текстовый материал модуля, распределенный по пяти вышеназванным компонентам учебного комплекса, направлен на формирование коммуникативной компетенции учащихся в рамках заявленной темы.

Учащийся знакомится с содержанием всего модуля в учебнике, где оно наглядно представлено перед первым уроком модуля, и это мотивирует всю последующую учебную деятельность ученика. После последнего урока в учебнике же дается словарь с актуальной лексикой модуля, что позволяет учащемуся осуществить первичный самоконтроль. Однако необходимо особо подчеркнуть, что цели, сформулированные в рамках модуля и наглядно представленные на страницах учебника, могут быть достигнуты только в результате последовательной работы учащегося со всеми пятью структурными компонентами комплекса, в частности в рамках работы в мастерской.

Помимо языковых тренировочных упражнений, мастерская включает в себя обширную базу коммуникативно ориентированных заданий, которые формируют и развивают речевые навыки и умения учащихся в соответствии с программой Элементарного уровня общего владения РКИ. Она охватывает все виды речевой деятельности: письмо, чтение, аудирование и говорение, особое внимание, как отмечалось выше, уделяется устной речи. Задания по говорению созданы в русле личностно-деятельностного подхода: будучи коммуникативно ориентированными, они призваны подготовить инофона к решению реальных речевых задач в актуальных для него ситуациях повседневного общения. Цель работы в мастерской — выработка у учащегося умений спонтанной устной речи в объеме Элементарного уровня, поскольку именно умение продуцировать неподготовленную речь является конечной целью обучения языку (или изучения языка) [2. С. 32].

Мастерская заполняется учащимся самостоятельно, но требует обязательной проверки преподавателем. Задания по говорению проверяются дистанционно с помощью программ, обеспечивающих как голосовую связь через Интернет между компьютерами, так и видеосвязь (например, с помощью Skype). Качество связи при использовании таких программ является достаточным для проведения коротких учебно-контрольных сессий, в рамках которых как нигде явно проявляется обучающая функция контроля. Проведение же продолжительных по времени классических уроков дистанционно является, с точки зрения авторов, нецелесообразным, поскольку аудиторное общение опосредованно, через Интернет, представляет значительную сложность как для учащегося, так и для преподавателя.

Особо следует остановиться на оформлении двух основных компонентов учебного комплекса — учебника и мастерской, — которое было разработано профессиональными дизайнерами, фотографами и художниками. Удобная рубрикация, яркие рисунки и фотографии делают процесс обучения приятным как для учащегося, так и для преподавателя. В то же время они выполняют важные обучающие функции: служат средством наглядности, являются одним из способов семантизации лексики, стимулируют устную и письменную речевую деятельность учащегося, что особенно ценно в условиях дистанционного овладения иностранным языком. Большой объем иллюстративного материала составляют известные работы классиков русской живописи, что позволяет использовать его как эффективное средство формирования культурно-страноведческой компетенции учащихся.

Кратко остановимся на проблемах организации контроля. Промежуточный и итоговый контроль (материалы для проведения которого помещены на специальном диске) осуществляется в соответствии с требованиями российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) по пяти аспектам: лексика/грамматика, чтение, аудирование, письмо и говорение. Тесты по первым трем аспектам представляют собой задания в форме множественного выбора. Письмо и говорение проверяются в форме заданий со свободно конструируемыми ответами и оцениваются в соответствии с параметрами, представленными в Стандарте и Типовом тесте Элементарного уровня. Промежуточный контроль осуществляется после каждых трех модулей, пройденных учащимся. Таким образом, учебный курс включает в себя три контрольные промежуточные сессии и итоговый тест, который по своей структуре, целям, задачам, объему и формам тестовых заданий строго соотносен с Типовым тестом государственного сертификационного экзамена для Элементарного уровня общего владения РКИ [7].

Таким образом, как видим, авторы детально продумали всю технологию учебной деятельности учащегося и строго «ведут» его с помощью комплексной, иерархически организованной системы языковых упражнений, а также речевых и собственной коммуникативных заданий. Преподаватель предваряет и направляет работу учащегося, комментирует результаты выполнения того или иного задания учащимся и дает ему необходимые рекомендации по характеру дальнейшей учебной деятельности. Такая структура курса помогает реализовать принятую в рамках личностно-деятельного подхода схему субъектно-субъектного равнопартнерского учебного сотрудничества преподавателя и учащегося (дидактически организуемого преподавателем) в решении учебных коммуникативно-познавательных задач.

Подводя итоги, отметим, что авторы учебного комплекса «Русский язык как искусство» стремились создать современную творческую, динамичную и эффективную учебную среду, оптимальную для изучения иностранного языка. Проектирование подобных сред на сегодняшний день следует квалифицировать как центральную задачу теории и методики преподавания РКИ, как один из способов ее скорейшей адаптации к сложившимся информационно-образовательным условиям [3. С. 9].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. — СПб.: Златоуст, 1999.
- [2] Андриюшина Н.П. Контроль устной речи при тестировании по русскому языку как иностранному. — София: Мир русского слова и русское слово в мире. XI конгресс МАПРЯЛ. Т. 6 (2), Heron Press, 2007.
- [3] Богомолов А.Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку: Дисс. ... д-ра пед. наук. — М., 2008.
- [4] Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. — М.; СПб., 1999, 2001.
- [5] Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. — М.; СПб., 2000, 2004, 2012.

- [6] Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. — М.: Изд-во РУДН, 2001.
- [7] Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. — М.; СПб., 1999, 2004, 2012.

LITERATURA

- [1] *Azimov E.G., Schukin A.N.* Slovar metodicheskikh terminov. — Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
- [2] *Andryushina N.P.* Kontrol ustnoy rechi pri testirovanii po russkomu yazyku kak inostrannomu. — Sofiya: Mir russkogo slova i russkoe slovo v mire. XI kongress MAPRYAL. Tom 6 (2), Heron Press, 2007.
- [3] *Bogomolov A.N.* Nauchno-metodicheskaya razrabotka virtualnoy yazykovoy sredy distantsionnogo obucheniya inostrannomu (russkomu) yazyku: Diss. ... d-ra ped. nauk. — Moskva, 2008.
- [4] Gosudarstvenniy obrazovatelnyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyy uroven. Obschee vladenie. — М.; СПб., 1999, 2001.
- [5] Leksicheskiy minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyy uroven. Obschee vladenie. — М.; СПб., 2000, 2004, 2012.
- [6] Obrazovatel'naya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyy uroven. Bazovyy uroven. Pervyy sertifikatsionnyy uroven. — М.: Izd-vo RUDN, 2001.
- [7] Tipovyye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyy uroven. Obschee vladenie. — М.; СПб., 1999, 2004, 2012.

THE LINGUAL METHODICAL PRINCIPLES SERVING AS THE DEVELOPMENT FOUNDATION FOR THE “RUSSIAN AS ART” RFL DISTANCE LEARNING STUDY KIT (elementary level)

**L.P. Klobukova, E.N. Vinogradova,
V.L. Chekalina**

Department of Russian language for foreign
students of humanitarian faculties
Faculty of Philology

Moscow state University named after M.V. Lomonosov
GSP-1, Leninskie Gory, MSU, 1st corps, Moscow, Russia, 119991

The article covers lingual methodical principles that were used for the development of the study kit for the Russian as a Foreign Language (elementary level, A1 in the European ALTE testing system) distance learning programme. The authors provide the description of the study kit, as well as the distinguishing features of the study material presentation, the technology of distance control of the students study activities as well as mechanisms of various control methods.

Key words: Study kit, Russian as a Foreign Language at the elementary level in the TORFL system (A1 in the European ALTE testing system), organization of distance learning and control, distance management of the students' learning activities.

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ

В.С. Аванесов

Журнал «Педагогические измерения»
Издательский дом «Народное образование»
Кафедра педагогических измерений Иssl. Центра
ул. Люблинская, 157, корп. 2, Москва, Россия, 3455901, 3455200

Статья посвящена рассмотрению двух новых образовательных технологий в вузе — квантованию учебных текстов и супертесту.

Ключевые слова: квантование, супертест, соединение тестирования с учением, генеральная совокупность заданий.

В течение многих веков складывались два отличающихся процесса — обучение и контроль знаний. И по сей день эти два процесса не удается объединить должным образом. Причины такого состояния — преобладание лекционных форм в вузовском образовании, традиции многословного изложения содержания учебников в преподавании, устарелость содержания учебных курсов, быстрое устаревание форм и методов учебной работы, форм учета, планирования и оплаты педагогического труда, бюрократические методы проведения внешнего контроля знаний и управления сферой образования.

Важно также отметить распространяющееся принуждение школьников и студентов к образованию на высоком уровне, которое имеет место в семьях, обществе и государстве, оборотной стороной которых иногда являются неврозы, депрессии и даже суициды. Потому что не все могут обучаться на уровне требований государственных образовательных стандартов. Принуждение становится все более осязаемым, приобретает признаки тотальности.

Между тем, как писал немецкий педагог-гуманист Пауль Наторп, «в образовании все должно развиваться не из принуждения, а из внутренних источников ума и чувств самого человека. Так, садовник не может заставить растение расти. Оно может расти только с помощью собственных сил и сил земли. Садовник может только создать самые благоприятные для этого внешние условия и устраняет препятствующие обстоятельства. Тогда оно будет расти. Таким образом, всякое познание есть в сущности самопознание, созидание самого себя, самоформирование человека».

Для практической реализации идеи Наторпа нужны новые формы, методы и технологии.

Различия между обучением и учением стали заметными в зарубежной педагогической литературе XX в. Там различались обучение как совместная деятельность педагогов и учащихся (education) и учение (learning) — собственная учебная деятельность студентов.

Появление в последнее время огромного числа персональных компьютеров и прочих учебных электронных средств в школах и вузах существенно изменили

образовательный процесс в сторону учения. Этот факт был замечен многими учеными, но не был учтен в полной мере в образовательной политике.

Надо быстрее переходить от обучения всех к индивидуальным формам образования каждого. Но без применения качественных тестовых форм, педагогической диагностики и педагогических измерений это сделать либо невозможно, либо проблематично. Нужны также и новые методы, соединяющие тестирование с учением. Эти методы рассматриваются в данной статье.

Образовательные технологии. К настоящему времени в педагогической литературе описано множество образовательных технологий. Это технологии проектного, концентрированного, программированного, модульного, проблемного, дистанционного, адаптивного, компьютерного обучения и др.

Для адекватного понимания сути предлагаемого подхода полезна система определений основных понятий и их определений. В логической литературе понятия определяются как отражение в языковой форме существенных свойств изучаемых явлений и отношений между ними. В фокусе данной статьи — принципиальные положения и содержание новой образовательной технологии.

В ней три главных компонента — образовательная технология, разработка квантованных учебных текстов и супертеста.

Образовательной технологией называется система научной организации обучения и контроля, создаваемая на основе достижений педагогики, применения новых форм и методов научной организации учебного процесса, различных технических средств обучения, компьютерных форм организации самостоятельной работы при обучении и проверке знаний. Педагогическая деятельность такого рода опирается не только на теоретические достижения выдающихся мыслителей-педагогов прошлого времени, но включает в себя также современные достижения информатики, кибернетики, педагогических измерений и психологии.

Два метода учения и самоконтроля. Автором этой статьи разработаны две новые образовательные технологии: квантование учебных текстов и супертест.

Технология квантования дополняется проверкой усвоения знаний посредством заданий в тестовой форме [5]. Эта технология внедряется в Казахстане. К настоящему времени уже опубликованы сотни таких текстов (1) [2].

Квантование учебных текстов означает их сокращение и разделение на небольшие части, что облегчает усвоение смыслов, содержащихся в каждом кванте учебной информации. Такие тексты и технологичные системы заданий составляют качественный педагогический контент — содержание новой системы образования, основанной на самостоятельном изучении новых учебных текстов. Тем самым обеспечивается переход от традиционного словесного образования, к образованию, в основе которых должны быть качественные тексты.

Причины непонимания учебных текстов. Среди наиболее распространенных причин непонимания текста, обусловленных особенностями языка, Н.В. Глуценко выделяет [8] следующие:

- многозначность выражений;
- употребление слов и выражений в переносном смысле (метафора, гипербола и т.п.);
- нестрогость выражений, характерная для разговорной речи, и др.

Непонимание текста часто обусловлено такими личностными психологическими особенностями учащихся, как отсутствие в чувственном, логическом или языковом опыте учащегося данных, позволяющих установить смысл высказывания; искажение (в сознании учащегося) смысла высказывания в результате взаимодействия (интерференции) между высказываниями преподавателя и данными чувственного или логического опыта учащегося; неправильное распознавание лексико-грамматических структур; неумение проникнуть в структуру сообщения, взаимосвязи их элементов [8] и др.

Гипотеза. Квантование учебных текстов позволяет преодолеть трудности понимания учебной информации, улучшить тем самым качество учебного процесса. Применение заданий в тестовой форме к квантованным текстам позволит улучшить усвоение учебной информации.

На плодотворность этой гипотезы указывают положения теории, излагаемые в этой статье, опубликованные ранее методические разработки автора [3; 1; 4] и его многочисленных последователей, практический опыт применения учебных квантованных текстов в работе ряда образовательных учреждений, школ и вузов.

Понимание текста и усвоение знаний — две главные составляющие из классической триады Я.А. Коменского: понимание—усвоение—применение. Квантование учебных текстов может оказаться самым подходящим средством для повышения понимания и усвоения. На смену негодным учебникам могут прийти квантованные тексты.

Идея квантования. Исходным и ведущим пунктом любой теории является основополагающая идея. В квантовании учебной литературы такой идеей является стремление сделать текст короче, понятнее, доступнее, интереснее, запоминающимся для большинства учащихся и студентов. Именно содержание учебных текстов является главным предметом изучения в школах и вузах, понимания и запоминания содержащейся в текстах информации, воспроизведения знаний на экзаменах и зачетах, применения их в практике.

В литературе отмечается [9], что учебный материал большого объема трудно запомнить; учебный материал, расположенный компактно в определенной системе, воспринимается лучше; выделение в учебном материале смысловых опорных пунктов способствует эффективному запоминанию.

Цель квантования. Реализация идеи квантования лежит в основе цели квантования учебных текстов — сделать последние понятными и ясными для читателей, чтобы исключить или заметно уменьшить зависимость понимания смыслов текста от различий в интерпретации.

Супертест. Вторая образовательная технология предназначена для самостоятельного учения и самоконтроля — супертест. Материал о ней тоже был опубликован [4].

В отличие от педагогического теста, где число заданий редко бывает больше 40, супертест может содержать 500 и более системных заданий изучаемого курса, располагаемых в логике раскрытия содержания изучаемого курса. Поэтому супертест выполняется студентами не в один день и не за тридцать-сорок минут,

как это принято в традиционном тестировании, а в течение всего периода изучения курса. Задания супертеста предъявляются испытуемым последовательно, в каждый учебный день, в процессе самостоятельной работы.

Результаты и оценки испытуемого за выполнение каждого задания супертеста кумулируются компьютером. Оценки могут меняться в случаях повторной самопроверки, что позволяет рассматривать супертест одновременно и как учебный тренажер — метод самоконтроля и самообучения, включенный в текущий образовательный процесс. Супертест можно отнести к новой образовательной технологии.

Супертест решает главную образовательную задачу XXI в. — соединения обучения и контроля [4].

Концепция супертеста. Под концепцией обычно понимается определяющий замысел, идея метода, система взглядов.

В кратком варианте концепция супертеста впервые была изложена в статье автора [4]. Хотя само слово «супертест» встречается иногда в технике, медицине и в психологии, оно используется не как научный термин, а лишь как слово, обозначающее что-то большее, чем тест или проверка. Например, в названии сборника психологических тестов Г. Айзенка слово «супертест» используется для объединения множества тестов, собранных в книге, для многосторонней оценки уровня развития интеллекта [6]. Но это совсем другое истолкование смысла понятия «супертест».

Если тест, состоящий из небольшого числа (примерно 30—40 заданий) в процессе обучения неприменим, тогда нужно пробовать применять другую, новую, расширенную систему, содержащую все основные задания изучаемого курса. Такие задания, решение которых свидетельствует об усвоении содержания учебной дисциплины. Число таких системных заданий курса может быть большим и очень большим, например, от 500 до 1000 и даже больше.

Но тогда это уже будет не тест, а *супертест*, свойства которого еще предстоит детально изучить. Но уже сейчас понятно, что все задания супертеста должны отражать содержание курса, быть технологичными. Они могут выполняться не сразу, как в тесте, а постепенно, день ото дня, по мере изучения курса. Решение каждого задания супертеста приближает учащегося к успеху в деле изучения всего курса.

Цель разработки и применения супертеста. В большинстве стран мира тестирование проводится в начале и в конце обучения, существуя, таким образом, отдельно от обучения. Между тем контроль уровня подготовленности важен не только в начале и в конце, но в еще большей мере он важен в процессе обучения.

Цель супертеста легче понять из сопоставления с традиционным тестированием. Посредством традиционных тестов устанавливается отношение порядка между испытуемыми по уровню проявляемых при тестировании знаний. И на этой основе определяется место (рейтинг) каждого на множестве испытуемых.

Для достижения этой цели можно создать бесчисленное количество тестов, и многие из них могут соответствовать достижению данной цели. Однако с праг-

матической точки зрения выгодней делать это с тестом, имеющим сравнительно меньшее число заданий, но с приемлемым уровнем качества измерения.

Главная цель супертеста остается той же, но для ее достижения не нужны теперь выборки заданий, поскольку мы имеем дело с генеральной совокупностью. В массовом тестировании необходимы параллельные варианты всех заданий.

В отличие от статистических оценок испытуемых по результатам применения обычных тестов, супертест позволяет получить значения генеральных параметров измеряемого свойства испытуемых, что является кардинальным метрическим преимуществом супертеста по сравнению с тестом.

Супертест может использоваться и как метод автоматизированного проведения текущего мониторинга учебных достижений каждого учащегося в процессе изучения каждого предмета, что возможно при условии адекватного отображения содержания учебной дисциплины в содержании учебного курса и в системе заданий супертеста. Обычный педагогический тест такими свойствами не обладает.

Функция супертеста. С функциональной точки зрения супертест может быть отчасти ассоциирован с электронным задачником, но с заданиями в тестовой форме вместо задач. В супертест могут включаться ответы, разъяснения, подводящие упражнения и другие средства самообразования.

С технологической точки зрения супертест похож на компьютерную систему заданий в тестовой форме, содержащей все ключевые задания курса. По сути, вместо традиционных задач супертест содержит систему заданий по всему курсу. Это позволяет преодолеть нетехнологичность задачной формы предъявления контрольного материала и решить многие проблемы современного образования.

Супертест может стать также методом автоматизированного проведения текущего мониторинга учебных достижений каждого учащегося при изучении курса, что возможно лишь при условии адекватного отображения содержания учебной дисциплины в содержании учебного курса и заданий супертеста. Обычный педагогический тест такими свойствами не обладает, а потому он в перспективе, скорее всего, потеряет свою значимость.

Супертест может быть положен в основу вузовской системы коррекции знаний, разрабатываемой Е.Н. Артищевой [7]. Качественное решение каждого задания супертеста приближает учащегося к успеху в деле изучения всего курса. Супертест решает главную образовательную задачу XXI в. — творческое соединение, в едином технологическом процессе, обучения, собственного учения, самоконтроля и педагогического контроля. В таком процессе важная роль отводится также новым квантованным учебным текстам с заданиями в тестовой форме к ним.

Отличие супертеста от теста. Можно выделить несколько отличий супертеста от теста.

Число заданий. В супертесте намного больше заданий, чем в традиционном педагогическом тесте. Их может быть примерно 1000, особенно для сравнительно больших учебных курсов. Для коротких учебных курсов число заданий существенно снижается.

В некоторых вузах используется простая формула: общее число итоговых заданий определяется произведением числа выделенных учебным планом часов

на 4 или 5. Например, если объем курса составляет 200 часов, то число проверочных заданий по нему может достигнуть примерно 1000. Сами задания требуют постоянного улучшения и замены. Для повышения качества работы автор этой статьи уже много лет готовит кафедральных тестологов.

Содержание заданий супертеста. Небольшое число заданий традиционных тестов при изучении сравнительно больших курсов постоянно ставят вопросы валидности тестовых результатов: чем больше курс, тем труднее подобрать систему небольшого числа заданий (примерно до 30), способных качественно оценить уровень подготовленности испытуемых по всему курсу. Педагоги справедливо при этом указывают на неприемлемость редуцированной системы заданий для оценки знаний всех элементов изучаемого курса.

Валидность. Супертест дает валидные результаты, поскольку он содержит все задания, включающие главное содержание изучаемого курса. Поэтому вопрос содержательной валидности результатов тестирования супертестом не встает. Вопрос прогностической валидности результатов проверяется известными методами профессионального отбора.

Надежность результатов супертеста сверхвысокая из-за большого числа заданий, настолько высокая, что и этот вопрос при обсуждении результатов супертеста тоже не возникает, потому что сама концепция надежности результатов во многом связана с числом заданий и с их средним значением интеркорреляций.

Объективность. При правильном применении супертест представляет результаты, полученные на генеральной совокупности заданий, имеющих к тому же параллельные варианты. Результаты исследования, полученные на генеральной совокупности заданий, всегда объективнее, чем результаты, получаемые на выборках заданий.

Традиционный же тест — это всегда упорядоченная по трудности выборка из генеральной совокупности заданий.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) См. публикации В.С. Аванесова в журнале «Педагогические измерения» за 2013 и 2014 гг.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Аванесов В.С. Методическая модернизация российского образования. — URL: <http://viperson.ru/wind.php?ID=651644&soch=1>.
- [2] Аванесов В.С. Новые образовательные и аттестационные технологии в медицинском вузе: квантованные учебные тексты с заданиями в тестовой форме. Казахский Национальный медицинский университет им. С.Д. Асфендиярова. Кн. 1 и 2. — Алматы, 2012.
- [3] Аванесов В.С. Применение заданий в тестовой форме и квантованных учебных текстов в новых образовательных технологиях // Педагогические измерения. — 2012. — № 2. — С. 75—91.
- [4] Аванесов В.С. Проблема соединения тестирования с обучением // Педагогические измерения. — 2013. — № 3. — С. 16—28.
- [5] Аванесов В.С. Теория квантования учебных текстов. <http://viperson.ru/wind.php?ID=669530&soch=1>

- [6] Айзенк Г. Супертесты IQ. 2011. — 208 с.
- [7] Артищева Е.К. Роль и место тестов коррекции знаний в системе методов педагогической диагностики // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. — Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. — Вып. 11. — С. 67—74.
- [8] Глуценко Н.В. Учебный текст как объект исследования. http://ilogoped.ucoz.ru/publ/uchebnyj_tekst_kak_obekt_issledovaniya/1-1-0-1
- [9] Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудихина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2). http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch8/glava_8_1.html

LITERATURA

- [1] Avanesov V.S. Metodicheskaya modernizatsiya rossijskogo obrazovaniya. URL: <http://viperson.ru/wind.php?ID=651644&soch=1>
- [2] Avanesov V.S. Novye obrazovatel'nye i attestacionnye tekhnologii v medicinskom vuze: kvantovannye uchebnye teksty s zadaniyami v testovoj forme. Kazahskij Nacional'nyj medicinskij universitet im. S.D.. Asfendiyarova. Kn. 1 i 2. Almaty, 2012.
- [3] Avanesov V.S. Primenenie zadaniy v testovoj forme i kvantovannyh uchebnyh tekstov v novyh obrazovatel'nyh tekhnologiyah // Pedagogicheskie Izmereniya, 2 2012. — S. 75—91.
- [4] Avanesov V.S. Problema soedineniya testirovaniya s obuche-niem // Pedagogicheskie Izmereniya 3 2013 g. — S. 16—28.
- [5] Avanesov V.S. Teoriya kvantovaniya uchebnyh tekstov. <http://viperson.ru/wind.php?ID=669530&soch=1>
- [6] Ajzenk G. Supertesty IQ. 2011. — 208 с.
- [7] Artishcheva E.K. Rol' i mesto testov korrektsii znanij v sisteme metodov pedagogicheskoy diagnostiki // Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta. — Kaliningrad: Izd-vo RGU im. I. Kanta, 2009. — Vyp. 11. — S. 67—74.
- [8] Glushchenko N.V. Uchebnyj tekst kak ob"ekt issledovaniya. http://ilogoped.ucoz.ru/publ/uchebnyj_tekst_kak_obekt_issledovaniya/1-1-0-1
- [9] Lavrent'ev G.V., Lavrent'eva N.B., Neudahina N.A. Inno-vacionnye obuchayushchie tekhnologii v professional'noj podgotovke specialistov (chast' 2). http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch8/glava_8_1.html

NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN UNIVERSITY

V.S. Avanesov

"Journal of educational measurement"

Publishing house "Education"

Department of educational measurement studies

Lublin str., 157, bldg. 2, Moscow, Russia, 3455901, 3455200

The article is devoted to consideration of the two new educational technologies at the University. This quantization of texts and the supertest.

Key words: quantization, supertest, connection of the test with the teachings, the universe of tasks.

ВЫПУСКНИКИ ШКОЛ СТРАН СНГ В ВУЗАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ

А.А. Булков

Кафедра социологии и социальной антропологии
ФГБОУ ВПО «Московский государственный
университет дизайна и технологий»
ул. Садовническая, 33с1, Москва, Россия, 115035

В статье проведен анализ источниковой базы получения информации о вузах Российской Федерации выпускниками школ стран СНГ. Автором проанализированы формальные и неформальные источники и каналы информации об образовательной системе Российской Федерации. Проведена рейтинговая оценка информационных каналов. Предложены эффективные направления представления информации об образовательной системе Российской Федерации.

Ключевые слова: выпускники школ стран СНГ, информационные каналы, вузы Российской Федерации, официальные сайты, средства массовой информации, каналы формальной и неформальной коммуникации.

Принятие решения о продолжении образования после получения общего среднего образования является сложной и ответственной задачей для любого выпускника школы. Многие школьные выпускники продолжают образование в других странах. Чаще всего это приграничные государства, куда традиционно в силу разного рода причин едут для продолжения обучения выпускники школ. Такая тенденция характерна и для выпускников школ стран СНГ. Молодые девушки и юноши, получившие образование в школах стран СНГ, принимают решение об обучении в вузах Российской Федерации, учитывая ряд факторов.

Одним из первых факторов является наличие информации об образовательных учреждениях Российской Федерации. Существуют различные источники информации подобного рода. Этот фактор находится в зависимости от степени эффективности рекламной и маркетинговой деятельности российских вузов на международном рынке образовательных услуг.

Проведенный дистанционный анализ показал, что иностранные выпускники школ стран СНГ, обучающиеся в вузах РФ, получали сведения о вузе, используя различные источники (табл.).

Таблица

**Основные источники получения информации о вузах Российской Федерации
выпускниками школ стран СНГ**

Источник получения информации	Респонденты, отметившие данный источник (%)
Родственники или знакомые	38
Сайт вуза в Интернете	32
Выпускники этого же вуза	29
Национальное министерство образования	21
Рекламная информация рекрутинговых компаний	20
Сотрудники российского посольства или культурного центра	19
СМИ (газеты, телепередачи, радиопередачи)	18
Образовательные выставки или ярмарки на родине	16

Окончание

Источник получения информации	Респонденты, отметившие данный источник (%)
Предприятие, фирма, направившая на учебу	13
Специальные каталоги	7
Рекламные проспекты вуза	6
Российские преподаватели, работающие в стране	5

Наиболее эффективным источником информации, по мнению респондентов, является неформальная межличностная коммуникация. Сведения о вузе в данном случае распространяются через родственников и знакомых. Кроме того, информация о вузе исходит от его выпускников. Некоторые респонденты отметили, что неформальной коммуникацией является информация, получаемая через социальные сети.

Следует принимать во внимание популярность социальных сетей в России и странах СНГ.

По данным исследований, проведенных компанией J'son & Partners Consulting, в Российской Федерации лидирующими считаются социальные интернет-проекты Vkontakte.ru и МойМир@Mail.ru. На январь 2014 г. ежедневная аудитория ВКонтакте составляла около 60 миллионов пользователей [1].

Социальная сеть ВКонтакте находится на втором месте по популярности в России, Белоруссии и Казахстане, является третьей на Украине. Ресурс изначально позиционировал себя в качестве социальной сети студентов и выпускников российских вузов. Поэтому размещение информации о высших заведениях Российской Федерации в данной социальной сети позволяет получить содержательные сведения о посетителях, включая возрастные характеристики, месте нахождения участника и стране проживания.

В странах СНГ наиболее популярны российские социальные сети Odnoklassniki.ru, Vkontakte.ru и МойМир@Mail.ru. Проект МойМир@Mail.ru лидирует по числу пользователей в Казахстане, Узбекистане, Киргизии и Молдове, в Белоруссии и на Украине первое место занимает Livejournal.com, в Армении — Odnoklassniki.ru. Широкое распространение именно российских социальных сетей обусловлено тесными социальными связями между гражданами СНГ и России, а также популярностью русского языка в этих странах. Также немаловажным фактором является преимущество в уровне качества сервисов и наличии большого количества зарегистрированных пользователей как основной ценности социальных интернет-проектов. Тем не менее во всех странах СНГ создаются и развиваются национальные социальные сети, но в связи с вышеперечисленными факторами ни одному из этих проектов не удастся обойти по популярности российские.

Как показал дистанционный анализ открытых источников, социальные сети Казахстана и Армении только зарождаются и находятся в стадии активного развития. Для большинства стран СНГ (Белоруссии, Украины, Узбекистана, Молдовы и Киргизии) характерны высокие темпы роста и бурный рост. Наибольшие темпы

роста аудитории социальных сетей среди всех рассмотренных стран ожидаются на рынке Узбекистана — в среднем около 40% в год до 2014 г.

Ведущая роль неформальной коммуникации определяется тем, что она выступила важным источником информации более чем для половины приехавших в Россию иностранных выпускников школ стран СНГ (53%), а для 16% из них — была единственным каналом информации о российской высшей школе.

Вторым источником информации о вузах Российской Федерации является глобальная сеть Интернет с ее возможностями по поиску информации нужного содержания. Дистанционный анализ мнений выпускников школ стран СНГ показал, что около 30% опрошенных получали информацию о будущем месте своего обучения из Интернета, чаще всего с официального сайта вуза.

Результаты дистанционного анализа мониторингового характера показали, что информация, полученная из Интернета об учебных заведениях Российской Федерации, имеет тесные связи с неформальной межличностной коммуникацией.

При этом схема выбора места учебы в данном случае представлена следующими содержательными компонентами:

- получение первичной информации от близких и знакомых людей, включая тех, кто учился в России;
- уточнение этой информации на официальном сайте вуза;
- содержательное увеличение объема данной информации через другие коммуникативные источники.

В ходе дистанционного анализа установлено, что около 26% выпускников школ стран СНГ, приехавших в российские вузы, выбрали место обучения, воспользовавшись только межличностной коммуникацией или Интернет, исключив все остальные информационные каналы.

Примерно 20% выпускников школ стран СНГ узнали о соответствующем российском вузе в национальном министерстве образования, рекрутинговой компании, от сотрудников российского посольства, Россотрудничества или культурного центра. Как отметили респонденты, эти информационные каналы предоставляли сведения о вузах Российской Федерации параллельно с другими. Сделали выбор учебного заведения, воспользовавшись только одним из этих информационных каналов, лишь 3—4% выпускников школ стран СНГ.

По итогам дистанционного анализа ответов были установлены основные направления получения информации о вузах Российской Федерации выпускниками школ стран СНГ: родственники или знакомые; официальный сайт вуза в Интернете; выпускники этого же вуза; официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации; национальное министерство образования; рекламная информация рекрутинговых компаний; сотрудники российского посольства, Россотрудничества или культурного центра; средства массовой информации (газеты, телепередачи, радиопередачи); образовательные выставки или ярмарки на родине; предприятие, фирма, направившая на учебу; специальные каталоги; рекламные проспекты вуза; российские преподаватели, работающие в стране.

При этом из национальных средств массовой информации о российском вузе, в который затем и поступили, узнали только 18% выпускников школ стран СНГ. Отметим, что СМИ обычно выступают источником первичной информации, которая затем перепроверяется по другим каналам.

Образовательные выставки или ярмарки стали источником информации о российской высшей школе для 16% выпускников школ стран СНГ. Для 13% респондентов одним из основных источников информации о будущем месте обучения стали сотрудники предприятия или фирмы, от которой их направили в этот вуз учиться.

К числу малоэффективных каналов распространения информации о российских вузах, как показал анализ ответов респондентов, относятся специальные каталоги, рекламные проспекты вузов и информация, полученная от работающих за рубежом российских преподавателей. На эти информационные каналы указали 5—7% выпускников школ стран СНГ и практически никто как на единственные источники информации.

В ходе проведенного исследования было установлено, что эффективность информационной политики зависит не только от каналов распространения информации, но и от оперативной работы образовательного учреждения с обращениями потенциальных клиентов. Так, например, своевременная реакция на обращение с просьбой рассказать о вузе и условиях поступления и, затем, адресное общение может помочь выпускнику школы страны СНГ выбрать будущее место обучения.

Основные источники информации о российских вузах для выпускников школ стран СНГ показаны на рис. 1.

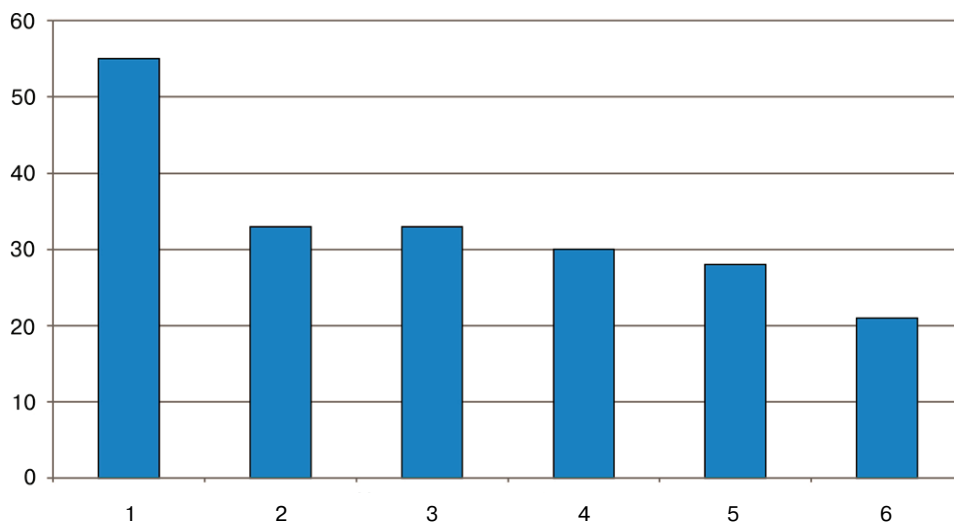


Рис. 1. Основные источники информации о российских вузах для выпускников школ стран СНГ (%):

- 1 — родственники или знакомые; 2 — выпускники вуза; 3 — национальные министерства образования; 4 — сотрудники российского посольства, Россотрудничества, культурного центра; 5 — официальный сайт вуза в Интернете; 6 — СМИ (газеты, телепередачи, радиопередачи)

Положительной тенденцией, характерной для стран СНГ, выявленной в ходе дистанционного анализа, является распространение информации о российской высшей школе национальными министерствами образования и российскими посольствами.

Следует обратить внимание на то, что наблюдаются отличия в приоритетных источниках информации у студентов, поступивших в вузы разного типа.

Абитуриенты, выбравшие впоследствии классический тип образования, менее целенаправленны в поиске информации. Из информационных каналов у них доминируют Интернет, родственники и знакомые и национальные СМИ. Абитуриенты, поступившие в отраслевые вузы, чаще консультируются с людьми, уже отучившимися в тех вузах, обращаются в национальные министерства образования, посещают образовательные ярмарки или выставки, а также получают направления на учебу от различных предприятий.

Анализ направлений выбора респондентами источников информации в зависимости от типа вуза представлен ниже.

Так, выпускники школ стран СНГ, выбравшие классическое университетское образование, ориентировались на источники, представленные на рис. 2.

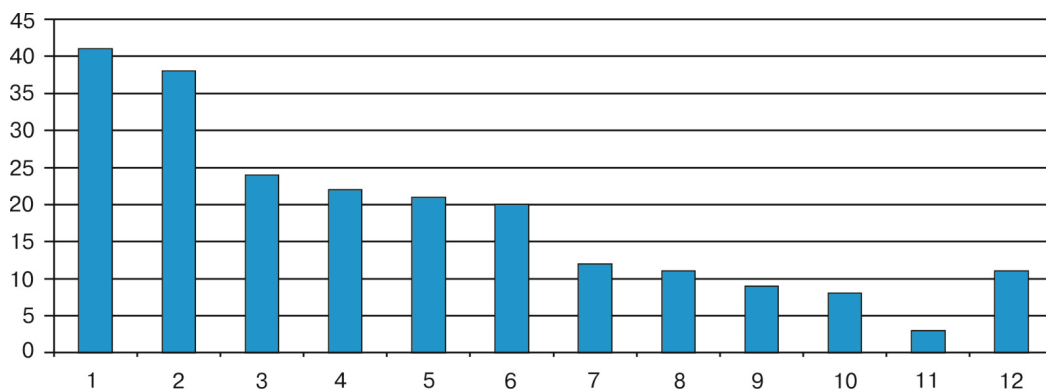


Рис. 2. Источники информации о вузах РФ для выпускников школ стран СНГ, выбравших классическое университетское образование (%):

1 — официальный сайт вуза в Интернете; 2 — родственники и знакомые; 3 — СМИ (газеты, телепередачи, радиопередачи); 4 — сотрудники российского посольства, Россотрудничества, культурного центра; 5 — выпускники вуза; 6 — рекрутинговые компании; 7 — образовательные ярмарки; 8 — предприятия, направившие на обучение; 9 — национальные министерства образования; 10 — специальные каталоги; 11 — российские преподаватели; 12 — рекламные проспекты вузов

Несколько иные тенденции получения информации о вузе выявлены у выпускников школ стран СНГ, выбравших отраслевое высшее образование. В своем выборе они ориентировались на источники такого же содержания, но несколько с иным подходом.

Выпускники школ стран СНГ, выбравшие отраслевое образование, ориентировались на тот же спектр источников, но несколько в другом соотношении (рис. 3).

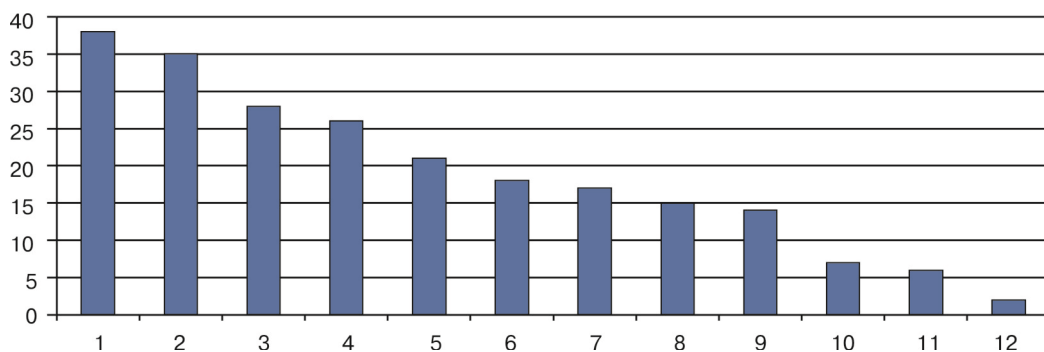


Рис. 3. Источники информации о вузах РФ для выпускников школ стран СНГ, выбравших отраслевое образование (%):

1 — родственники и знакомые; 2 — выпускники вуза; 3 — национальные министерства образования; 4 — официальный сайт вуза в Интернете; 5 — рекрутинговые компании; 6 — образовательные ярмарки; 7 — сотрудники российского посольства, Россотрудничества, культурного центра; 8 — предприятия, направившие на обучение; 9 — СМИ (газеты, телепередачи, радиопередачи); 10 — специальные каталоги; 11 — российские преподаватели; 12 — рекламные проспекты вузов

В целях выявления основных направлений продвижения информации о классических университетах и отраслевых вузах был проведен сравнительный анализ источников получения информации о них выпускниками школ стран СНГ (рис. 4). Результаты полученного анализа были учтены при обосновании основных направлений развития информирования выпускников школ стран СНГ о системе высшего образования в Российской Федерации и вузах страны.

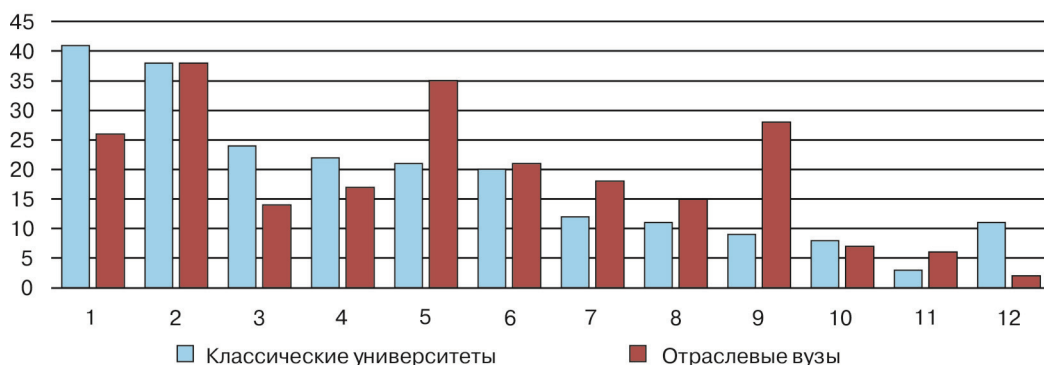


Рис. 4. Сравнительный анализ источников информации о вузах РФ для выпускников школ стран СНГ, выбравших классическое университетское и отраслевое образование (%):

1 — официальный сайт вуза в Интернете; 2 — родственники и знакомые; 3 — СМИ (газеты, телепередачи, радиопередачи); 4 — сотрудники российского посольства, Россотрудничества, культурного центра; 5 — выпускники вуза; 6 — рекрутинговые компании; 7 — образовательные ярмарки; 8 — предприятия, направившие на обучение; 9 — национальные министерства образования; 10 — специальные каталоги; 11 — российские преподаватели; 12 — рекламные проспекты вузов

Проведенный анализ позволил выработать рекомендации для классических университетов и отраслевых вузов по продвижению информации о данных вузах в страны СНГ.

Основными направлениями распространения информации о классических университетах Российской Федерации следует считать официальные сайты высших учебных заведений и неформальную коммуникацию. В связи с этим необходимо принять меры комплексного характера, направленные на продвижение официального сайта вуза. Для реализации этой задачи целесообразно предпринять следующие меры:

- производить постоянное обновление сайта;
- размещать на сайте образовательную информацию инновационного характера с оповещением о новых основных образовательных программах и профилях;
- оповещение через официальный сайт о проведении конкурсов, грантов, международных конференций и олимпиад, летних и зимних школ;
- создание информационно-познавательного портала, направленного на популяризацию прикладных научных исследований;
- в перспективе создать версию сайта на иностранных языках.

В целях увеличения доли информации, получаемой через родственников и знакомых о вузе, необходимо активней использовать возможности социальных сетей, ассоциаций выпускников, возможности дней открытых дверей. Кроме того целесообразно разработать такую форму использования возможностей Интернета, как дни открытых дверей онлайн и офлайн.

Для повышения эффективности информирования о вузах Российской Федерации целесообразно размещать рекламу и публикации в средствах массовой информации региона и сопредельных районах. Особое внимание при этом обращать на возможности обучения за счет средств бюджета Российской Федерации, перспективы трудоустройства, получения гражданства Российской Федерации.

Следующим направлением является взаимодействие с российскими посольствами в странах СНГ, представительствами Россотрудничества, культурными центрами Российской Федерации.

Кроме того, целесообразно наладить постоянное взаимодействие с посольствами и представительствами стран СНГ с целью распространения информации об образовании в Российской Федерации.

В этом же направлении целесообразно использовать возможности официального сайта Министерства образования и науки Российской Федерации, сайты представительств Россотрудничества и других сайтов образовательного содержания.

Таким образом, неформальные источники информации (родственники, знакомые, обучавшиеся в российских вузах и т.д.) в настоящее время занимают лидирующую позицию в процессе получения информации о российской высшей школе. Однако все большее значение сегодня приобретает Интернет. Не менее третьей части выпускников школ стран СНГ указали на него как на источник информации о своем будущем месте обучения. В процессе распространения информации о российских высших учебных заведениях продолжают активно участвовать национальные министерства образования, рекрутинговые компании и российские посольства, представительства Россотрудничества, культурные центры Российской Федерации. На эти источники указало примерно пятая часть студентов. Чуть

меньшая часть студентов нашла информацию о вузе в национальных средствах массовой информации. К числу малоэффективных каналов распространения информации следует отнести каталоги, рекламные проспекты вузов, а также работающих за рубежом российских преподавателей. Они справляются с возложенными на них функциями, однако выступают источниками для менее десятой части иностранных студентов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Социальные сети в Восточной Европе, России и странах СНГ. URL <http://www.crn.ru/news/detail.php?ID=37476> (дата обращения: 30.10.2014).

LITERATURA

- [1] Sotsialnyie seti v Vostochnoy Evrope, Rossii i stranah SNG. URL <http://www.crn.ru/news/detail.php?ID=37476> (data obrascheniya: 30.10.2014).

GRADUATES OF THE CIS COUNTRIES IN THE UNIVERSITIES OF THE RUSSIAN FEDERATION: SOURCES OF INFORMATION

A.A. Bulkov

Department of Sociology and social anthropology
FGBOU VPO "Moscow state University of design and technology"
Sadovnicheskaya str., 33b1, Moscow, Russia, 115035

In article the analysis of sources of reception of the information on high schools of the Russian Federation is lead by graduates of schools of the CIS countries. The author analyses formal both informal sources and channels of information about educational system of the Russian Federation. The rating assessment of information channels is lead. Effective directions of concept of the information on educational system of the Russian Federation are offered.

Key words: graduates of schools of the CIS countries, information channels, high schools of the Russian Federation, official sites, mass media, channels of the formal and informal communications.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В СИСТЕМЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ДИСЦИПЛИН

А.Д. Гарцов

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

Статья посвящена актуальным проблемам обучения предметам в электронном формате, появлению электронных дисциплин, инновационному дидактическому и методическому потенциалу информационных технологий в обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: электронная педагогика, электронные средства обучения, ЭСО, электронные дисциплины, электронная среда обучения, сетевой мир, повышение квалификации педагога, электронная лингводидактика, компьютерная лингводидактика, методика, дидактика.

Развитие инновационной информационно-образовательной среды неизбежно приводит к активизации электронных форм обучения предметам, расширению сетевого мира, бурному развитию электронных дисциплин с новыми дидактическими и методическими закономерностями (электронная педагогика, электронная лингводидактика, электронная лексикография и т.д.). В сложившихся обстоятельствах возникают новые приоритеты в развитии педагогики, связанные с базовыми категориями процесса обучения, такими как средства обучения и готовность педагога эффективно работать во всем диапазоне электронного формата. Теория и практика преподавания иностранных языков как частная область педагогики в первую очередь связана с развитием электронной лингводидактики, нового научного направления, которое позволяет педагогу-практику использовать ее в качестве понятного, научно обоснованного руководства эффективного использования электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий в реальном учебном процессе.

Для современной теории и практики преподавания иностранных языков важным является развитие электронной лингводидактики и зарождение основ электронной методики обучения языкам. Понятие электронной лингводидактики пришло на смену компьютерной лингводидактике недавно в связи с глубоким переосмыслением происходящих научно-технических и общественных процессов.

Компьютерная лингводидактика как термин, определяющий область лингводидактики, изучающей теорию использования компьютеров в обучении языку, во многом был противоречив и, на наш взгляд, не мог способствовать развитию электронного языкового образования в широком смысле этого явления по ряду объективных причин.

Во-первых, наука, как известно, изучает объективные явления, процессы и их свойства, поэтому лингводидактику как научную дисциплину целесообразно связывать не с аппаратными средствами (с компьютером и Сетью), а с электронным форматом — инновационным научно-техническим явлением общественной жизни,

в котором создается и функционирует образовательный контент нового поколения, обладающий инновационными лингвометодическими закономерностями. С развитием электронных устройств, цифровых и телекоммуникационных технологий появляются новые понятия, определяющие различные современные явления или процессы, связанные с переводом бытовой и профессиональной деятельности в электронный формат: *электронная библиотека, электронная книга, электронный документооборот, электронное правительство, электронная экономика, электронная торговля, электронное обучение, электронные деньги, электронные билеты, электронная педагогика, электронная лингводидактика* и т.п. (при этом не появляются такие новые научные науки и дисциплины, как компьютерная физика, химия, биология, социология и т.п.).

Во-вторых, компьютер — это лишь звено в линейке быстро развивающихся электронных устройств. Прародительница компьютера — ЭВМ (электронная вычислительная машина). Необходимо отметить, что в эпоху ЭВМ также предпринимались попытки использования этого громоздкого электронного аппарата в обучении языку, но методический эффект был очень скромный, поэтому в методике обучения РКИ это устройство не оставило существенного следа. Появление компактного настольного персонального компьютера (ПК) и широкого доступа педагогов к электронному устройству привело к подъему энтузиазма педагогов по созданию электронных средств обучения с помощью программистов (использование дорогостоящих специалистов, невысокий КПД создаваемых обучающих программ, невозможность их дальнейшего обновления впоследствии привели к угасанию методической энергии педагогов-энтузиастов). Следующий этап развития компьютера был связан с необходимостью пользователя быть мобильным и иметь возможность работать с документами повсеместно, в том числе и при перемещении, в транспорте. На смену компьютеру приходит ноутбук. С развитием Глобальной сети, появлением потребностей пользователя в осуществлении различных видов интернет-коммуникаций, использовании удаленных электронных ресурсов, дистанционном управлении сайтами и порталами, непрерывном образовании и проведении досуга и т.п. ноутбук оснащается веб-камерой, интегрируется с мобильным Интернетом. Приобретение мобильным персональным компьютером (ноутбуком) новых качеств, диктует появление нетбука. Очевидно, что базовое электронное устройство, которое мы называем компьютером (старшее поколение — ЭВМ), будет видоизменяться, приобретать новые качества, новые названия и уже недалеко время, когда слово компьютер попадет в разряд той лексики, в которой уже находятся такие слова, как *ЭВМ* и *кибернетика*, а словосочетание *компьютерная лингводидактика* перейдет в разряд архаичных.

Перед электронной лингводидактикой и методикой обучения РКИ в электронном формате стоят актуальные задачи — выработка критериев анализа и оценки качества электронных средств обучения, выявление особенностей представления в электронных средствах обучения (ЭСО) коммуникативно-речевого материала в зависимости от методической целеустановки электронного средства обучения.

По структурно-функциональным критериям все ЭСО можно разделить на презентационные (их основная функция — введение нового обучающего материала), информационно-справочные (их основная функция — экспликация и семантизация вводимого материала), тренировочные (основная функция — отработка навыков использования введенного нового материала), контролирующие (основная функция — проверка усвоения введенного материала). Современный компьютерный или сетевой учебник состоит из системы взаимосвязанных функционально ориентированных ЭСО, т.е. модулей, свойство каждого из которых предстоит исследовать в научно-методической работе.

Одним из ключевых факторов в электронном обучении языку является презентация нового обучающего материала, его экспликация и семантизация. Особенностью электронной презентации нового обучающего материала является его реализация в формате веб-страницы, которая позволяет компоновать и одновременно представлять обучающий материал во всех его информационно-цифровых разновидностях (видео, текст, графика, звук, анимация), а так же продуктивно объяснять его и семантизировать с использованием электронных словарей-переводчиков.

Дидактические и методические возможности современных ЭСО растут вместе с совершенствованием смежных электронных дисциплин, например, электронной лингвистики и ее раздела — электронной лексикографии. С динамичным развитием сетевого мира и образованием глобальной мультилингвальной, кросскультурной, полиэтнической среды возникла необходимость в многоязычных словарях-переводчиках, позволяющих пользователям оперативно осуществлять перевод слов, фраз, текстов, веб-страниц и целых сайтов. В настоящее время область электронной лексикографии вышла на довольно высокий уровень. Образовавшаяся острая конкуренция между софтверными компаниями, производящими электронные переводчики, способствует их дальнейшему совершенствованию. Сегодня на рынке представлен ряд электронных словарей, обладающих следующими инновационными методическими качествами для обучения языку: мгновенным переводом при наведении курсора на слово, предоставлением многочисленных контекстуальных реализаций данного слова, его звукового образца, толкования и широкого синонимичного ряда. Особое значение для методики обучения языку имеет возможность оперативного переключения обучающегося на специализированные словари, не покидая рабочей зоны веб-страницы (технические, медицинские, юридические, информационные и т.п.), например, полная версия электронного переводчика Abby Lingvo содержит 240 (!) словарей общей и специализированной лексики.

Преподавание языка на базе электронных средств обучения тесным образом связано с изучением свойств новых форматов передачи информации и их методической интерпретации. Только научный подход к выявлению и изучению новых дидактических и методических закономерностей электронного обучения языку позволит создавать инновационные методики, которые будут способствовать систематизации нового мировоззрения современного педагога и его профессионализации в работе с учеником нового поколения.

Методика преподавания языка, ориентированная на работу в электронном формате, не может не учитывать существенные характеристики веб-страницы как основной формы организации образовательного контента. Полифункциональность веб-страницы обеспечивается ее реализацией в универсальном html-формате, на основе которого построена глобальная мировая сеть. Пользователи Интернета привыкают именно к такой подаче информационного материала, приобретают навыки работы с цифровой информацией, манипулируя преимущественно «мышью» и клавиатурой, что не может не сказаться на психолого-педагогических аспектах обучению языку. У «мирового» пользователя вырабатывается универсальный стиль работы с информацией различной природы. Современные ЭСО, на наш взгляд, целесообразно строить с учетом данного феномена, что будет способствовать эффективному переходу от бумажных технологий обучения языку к электронным, позволит избежать несовместимости ЭСО с операционными системами и браузерами пользователей других стран, как это часто случается с обучающими программами, построенными на специализированных платформах небольших софтверных компаний.

Электронные словари-переводчики также функционируют на базе данного свойства веб-страницы. Изучение методических возможностей html формата веб-страницы для преподавания РКИ повлечет за собой появление многочисленных учебно-методических материалов нового поколения. Так, на основе названных инновационных свойств целесообразно создавать электронные средств обучения для работы с лексикой, диалогами, текстами.

Успешная работа пользователя в Сети зависит от его подготовленности и оснащенности персонального компьютера необходимым минимумом обязательного современного программного обеспечения. В Интернете уже выработаны единые международные форматы представления содержательного контента. К числу базовых форматов относятся html, flash, pdf.

Многолетний опыт производства электронных средств обучения разного типа свидетельствует об эффективности производства компьютерных и сетевых учебников, созданных с учетом универсальных форматов представления обучающего контента и внешних прикладных программ, которые входят в пакет обязательных инструментов современного пользователя. В настоящее время трудно представить пользователя, который не имеет в своем обязательном индивидуальном прикладном программном пакете текстового редактора, редактора электронных таблиц или редактора презентаций (Word, Exel, PowerPoint и т.п.). Полагаем, что пришло время современному пользователю, тем более изучающему иностранный язык, включить в личный пакет прикладных программ электронный словарь (переводчик). В эпоху аналоговых технологий обучение иностранному языку начиналось с формирования учебно-методического комплекса, который в обязательном порядке включал двусторонние словари. Переход к изучению иностранного языка в электронном формате не отменяет сложившихся традиций, тем более, что электронные словари объективным образом распространяются во всех сегментах сетевых и компьютерных технологий.

Электронная лингводидактика, обосновывая потенциальные возможности сетевого обучения русскому языку, принимает во внимание мировой педагогический опыт, этнокультурные и этнопсихологические особенности обучающихся, их разноадресность, разную мотивированность, спектр коммуникативно-познавательных и профессионально-коммуникативных потребностей. Конкурентоспособность сетевых ресурсов по русскому языку зависит как от качества инструментария, оформительских достоинств, связанных с техническими новшествами, так и от интерактивности электронных образовательных ресурсов, их способности обеспечивать активное и творческое овладение необходимой пользователю для общения системой компетенций и информационных ресурсов.

Специфика современного образования, ориентированного на полномасштабное внедрение инфокоммуникационных средств в обучение, подготовку специалистов, свидетельствует о безотлагательной адаптации в этом направлении, целевом повышении квалификации преподавательских кадров. Педагогу-практику, владеющему «секретами» своей профессии, под силу не только адекватно — в соответствии с целями и конкретными задачами образования и формирования средствами русского языка в учащемся вторичной языковой личности — использовать имеющиеся на образовательном рынке учебные разработки, но и самому участвовать в их создании, апробации, внедрении, изменении. Методическая и технологическая грамотность и компетентность, погруженность в профессию, владение различными траекториями обучения русскому языку — с учетом национально-языковой, социально-культурной, возрастной, когнитивно-стилевой и т.д. специфики обучающихся — позволяет разрабатывать валидные, надежные, коммуникативно-ориентированные учебные ресурсы для неносителей русского языка. Вместе с тем процесс профессионального обновления и обогащения деятельности русиста должен строиться на научно-методической основе, в рамках деятельностного и компетентностного подходов к повышению квалификации; иметь системный, прикладной, профессионально и личностно-ориентированный характер.

Обучение умению практически решать профессиональные задачи в условиях электронной среды деятельности — главный приоритет мировой системы образования и повышения квалификации при подготовке и переподготовке кадров для работы в глобальном информационном сообществе, в сетевом мире.

Изменение стиля жизни человека происходит под влиянием сверхдинамичного развития электронных устройств, цифровых и телекоммуникационных технологий. Повсеместный перевод деятельности в электронный формат приводит к естественному повышению уровня сознания социума, появлению феномена «пользователя», формированию новых критериев анализа и оценки информационных продуктов, в том числе, и ЭСО — базовым компонентам образования, педагогики, методики обучения конкретным предметным дисциплинам.

Не нужно проводить глубоких аналитических исследований, чтобы прийти к выводу, что электронные технологии многократно повышают производительность труда. В качестве примера можно привести факт замещения печатной ма-

шинки принтером в течение очень короткого промежутка времени на всей планете в силу того, что производительность электронного устройства в сотни или тысячи раз выше аналогового.

Наиболее гибкий и чувствительный к переменам вид человеческой деятельности — бизнес — первый начал преобразовываться, используя скоростные преимущества электронных технологий перед предшествующими аналоговыми. Осуществление деятельности в электронном формате естественным образом меняет производственные процессы и создает новые потребности в специалистах с инновационными профессиональными качествами.

Массовая подготовка современных специалистов для работы в новом формате, на наш взгляд, возможна лишь на основе новых педагогических методик, основанных на прикладном использовании электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий.

Начало выхода мирового образования из кризиса можно связать с появлением прикладных электронных дисциплин во всех научных и предметных областях, обеспечивающих появление педагога нового типа, способного практически решать все профессиональные задачи самостоятельно в веб-формате. Одна из ключевых компетенций современного педагога — создание электронных средств обучения и их оперативного обновления на основе метода визуального редактирования (непрограммируемым способом).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Атабекова А.А.* Лингвистический дизайн web-страниц. — М.: РУДН, 2003.
- [2] *Балыхина Т.М.* От методике к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. — М.: РУДН, 2010.
- [3] *Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика: среда — средства обучения — педагог. — М.: РУДН, 2009.
- [4] *Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика. Инновации языкового образования. — Саарбрюккен: LAP, 2010.
- [5] *Гарцов А.Д.* Пять шагов в электронную педагогику. — Саарбрюккен: LAP, 2011.
- [6] *Гарцов А.Д.* Электронная педагогика: среда — средства обучения — педагог: Монография. — М.: РУДН, 2009.
- [7] *Мэтью Мердок, Трейон Мюллер* Взрыв обучения. — М.: Альпина Паблишер, 2012.

LITERATURA

- [1] *Atabekova A.A.* Lingvisticheskij dizajn web-stranic. — M.: RUDN, 2003.
- [2] *Balyhina T.M.* Ot metodike k jetnometodike. Obuchenie kitajcev russkomu jazyku: problemy i puti ih preodolenija. — M.: RUDN, 2010.
- [3] *Garcov A.D.* Jelektronnaja lingvodidaktika: sreda — sredstva obuchenija — pedagog. — M.: RUDN, 2009.
- [4] *Garcov A.D.* Jelektronnaja lingvodidaktika. Innovacii jazykovogo obrazovanija. — Saarbrücken: LAP, 2010.
- [5] *Garcov A.D.* Pjat' shagov v jelektronnuju pedagogiku. — Saarbrücken: LAP, 2011.
- [6] *Garcov A.D.* Yelektronnaja pedagogika: sreda — sredstva obuchenija — pedagog: monografija. — M.: RUDN, 2009.
- [7] *Mjet'ju Merdok, Trejon Mjuller* Vzryv obuchenija. — M.: Al'pina Pablisher, 2012.

THE INNOVATIVE INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN ASPECT OF FORMATION OF ELECTRONIC DISCIPLINES

A.D. Gartsov

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

Article is devoted actual problems of training to subjects in an electronic format, to occurrence of electronic disciplines, innovative didactic and methodical potential of information technology in training to Russian as foreign.

Key words: electronic pedagogics, electronic tutorials, electronic disciplines, the electronic environment of training, the network world, improvement of professional skill of the teacher, didactics.

КОМПЛЕКСИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Е.В. Невмержицкая

Кафедра социологии, психологии и педагогики
ФГБОУ ВПО МГТУ «Станкин»
Вадковский переулок, д. 3а, Москва, Россия, 127055

Составляющей профессионального образования и профессионального обучения является использование в образовательном процессе инновационно-педагогических методов, комплексирование которых повышает качество подготовки специалистов среднего звена.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональное обучение, метод непосредственной инструкции, метод групповой головоломки, метод электронного самонаправляемого обучения, метод работы педагогической мастерской, комплексирование.

В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. *профессиональное образование* представлено как «вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности»; *«профессиональное обучение»* — вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий)» (ст. 3) [1].

В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения качественного образования. Как показывает практика подготовки специалистов среднего звена в сети образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования и профессионального обучения, эффективность получения студентами и слушателями этих видов образования повышается, если в образовательном процессе используются следующие методы.

1. *Метод непосредственной инструкции* (автор — Ю. Вихманн), который реализуется в процессе ориентирующей фазы (объявляется информация о цели, времени занятия, рабочих шагах для достижения цели и т.п.), самостоятельного выполнения задания (осуществляется по окончании учебного занятия) и результирующей проверки (направлена на наблюдение за рабочим состоянием каждого обучающегося, дополняется разными видами работ над заданиями) [8. Р. 39—51].

Использование метода непосредственной инструкции рекомендуется при проведении ролевой игры, выполнении практических заданий, групповых динамичных семинаров и т.д., а также при изучении таких тем, которые хорошо структурируются. Однако структурность — это не имманентное качество определенных тем. Напротив, их необходимо дополнять основными структурными элементами (например, в процессе занятия использовать иллюстративный, фото-, аудио-, видеоматериал) и т.п.

Пример

При изучении темы «Встреча с деловым партнером» (дисциплина «Деловой немецкий язык») группа студентов делится на две подгруппы. Каждая подгруппа выполняет задания по направлениям: «В гостях у делового партнера дома» и «Встреча с деловым партнером в ресторане».

Первая группа, которая знает о запланированном посещении делового партнера по бизнесу в неформальной обстановке, готовит в течение определенного времени в соответствии с инструкцией, полученной от преподавателя, разговорные клише и выражения по теме, собирает с использованием информационных и коммуникационных технологий необходимую для выполнения задания информацию, обращая внимание на этнокультурные особенности правил вежливости, которые приняты в стране изучаемого языка. Так, студенты должны найти языковые выражения, соответствующие немецкой традиции приходить в гости точно в назначенное время (в отличие от русской традиции — в гости надо немного опоздать), обнаружить отсутствующие в коммуникативном сознании немецкого народа типично русские коммуникативные концепты «разговор по душам», «выяснение отношений», «жить для детей» и др.; подготовить информацию о возможных подарках для встречи с деловым партнером в домашней обстановке (например, подарок принято открывать сразу после его вручения, в качестве подарка принято приносить шоколад, цветы, но не красные розы, как проявление романтических намерений и др.) и т.д.

Вторая группа студентов, которая представляет немецкоязычных партнеров по бизнесу, готовит вопросы к диалогическому общению с использованием разговорных клише и выражений, частично уже знакомых студентам по изученным ранее темам, находит значения слова *Zeche*, *die* (восходит к историческому значению «цех», «гильдия», употребляется в горной местности со значением «шахта», «рудник», «копи») в современном немецком языке: 1) счет в ресторане, пивной: *seine Zeche bezahlen* — уплатить за съеденное и выпитое; *sich (D) von j-m die Zeche bezahlen lassen* — поесть [выпить] за чужой счет; *mit der Zeche durchbrennen, (den Wirt um) die Zeche prellen* — улизнуть, не уплатив по счету; 2) пирушка, попойка: *eine große Zeche machen* — кутить, пировать; 3) иметь рыльце в пушку — *auf der Zeche haben*; *die Zeche bezahlen müssen* — поплатиться [пострадать] за других; отдуваться за чужие грехи; *die Zeche ohne den Wirt machen* — просчитаться, обмануться в своих ожиданиях; обнаруживает русские эквиваленты этноориентированной лексики: *ein Mann, ein Wort* — не давши слова, крепись, а давши — держись; *der große Mann braucht überall viel Boden* — большому кораблю — большое плавание; *aus anderer Leute Beutel ist gut zehren* — легко быть щедрым за чужой счет; *selbst ist der Mann* — человек сам себе хозяин; своя рука владыка; каждый сам себе лучший слуга и др.

Для снятия возможного недопонимания между носителями разных языков обучающиеся должны использовать в устной интеракции такие языковые средства,

которые выражают проявление интереса к собеседнику, восхищение, благодарность, обмен мнениями и впечатлениями, т.е. учатся применять на практике позитивную вежливость. При этом формируется социолингвистическая компетенция обучающихся.

2. *Метод групповой головоломки*: головоломка — это форма групповых занятий, в процессе проведения которых обучающиеся выполняют различные задания по общей теме с помощью самостоятельно изученного учебного материала. При делении студентов на подгруппы за основу берутся четыре-пять объектов, которые имеют прямое отношение к изучаемой теме. О полученных результатах каждый участник образовательного процесса уведомляет своих товарищей по подгруппе. Подобные групповые занятия продолжаются от трех до четырех часов, и их можно включать во все учебные предметы. Групповая головоломка состоит из нескольких занятий — методических рабочих фаз: формулирование цели и организация учебной деятельности; индивидуальная работа над темой; специальная подготовка в кругу экспертов; дидактическая подготовка в кругу экспертов; итоговое занятие с демонстрацией успешных результатов [6. С. 13—16].

Пример

Тема занятия по немецкому языку «Особенности характера немецкого и русского народов».

У каждой из групп есть около 30 минут для выполнения заданий: у группы А — перевести на немецкий язык слова *работоспособность, деловитость, дисциплированность, точность, кропотливость, четкость, трудолюбие* и др., а также подготовить ответ на вопрос: «Что включает в себя национальная специфика каждого народа?»; у группы В — «Что служит измеряемой формой проявления национального характера?», назвать русские пословицы и поговорки, отражающие основные черты русского характера и перевести их на немецкий язык; у группы С — перевести на русский язык слова и выражения, отражающие устойчивые свойства немецкого характера: *Schaffensdrang, Gründlichkeit, Ordnungsliebe, Eigensinn; Dickköpfigkeit, Verträumtheit; Veranlagung zur Schwärmerei, Schwere, die; Kargheit, die; Verhaltenheit, die; bedächtig* и назвать русские фразеологизмы и крылатые слова, отражающие основные черты русского характера, перевести их на немецкий язык; у группы D — перевести на немецкий язык выражения, отражающие устойчивые свойства немецкого характера: *жажда созидательной деятельности, основательность, любовь к порядку, своеобразие, упрямство, мечтательность, суровость, сдержанность, медлительность, спокойствие, степенность, размеренность, осторожность, осмотрительность, пренебрежение хорошими манерами, объяснить отсутствие в немецком языке слов, равнозначных русским: халтура, штурмовщина, показуха* и т.д.

3. *Метод электронного самонаправляемого обучения* (автор — Т.М. Балыхина), такие особенности имеет, как интерактивность (принцип организации системы, при котором цель достигается информационным обменом элементов этой системы), мультимедийность (сочетание нескольких типов информации, таких как текст, анимация, графика и звук, что дает возможность одновременного воздействия сразу на несколько каналов восприятия человека), гипермедийность (представление информации разными способами в осмысленное целое), мобильность (обеспечивается такими средствами, как конференц-связь, управление кон-

тактами, сообщениями и др.), многофункциональность, дистанционная доступность. Идеи и концепции самонаправляемого обучения [2] базируются на подходах педагогики сотрудничества; принципах общедидактических и методических, общих принципах построения электронных ресурсов; данных разных областей психологии (экспериментальной и когнитивной психологии, этнопсихологии, социальной психологии, психологии воспитания, психологии обучения; психолингвистических исследованиях, психосемантических наработках; данных социолингвистики, исследованиях в области коммуникативной, контрастивной лингвистики, лингвистики текста, прикладной лингвокультурологии (обучение языку в контексте диалога культур — родного и осваиваемого языка); модульном подходе, суть которого конкретизируется в понятиях делимости, сочетаемости (компонентности): модели «презентация — практика — применение» и «аутентичность — вовлечение — активизация»; использовании сценарного подхода в конфигурации учебного материала и др. [4. С. 53].

Использование следующих типов электронного самонаправляемого обучения способствует эффективизации получения студентами и слушателями профессиональных знаний [3. С. 20—22]:

— электронное самонаправляемое обучение (обучение при помощи информационно-телекоммуникационных технологий, использовании новых мультимедийных технологий и Интернета для улучшения качества обучения (путем обеспечения доступа к ресурсам и услугам, к удаленному обмену данными и сотрудничеству) и т.д.);

— встроенные (внедренные) курсы (предоставляют подготовку по требованию: обычно внедряются в компьютерные программы, файлы справочной системы, web-страницы или сетевые приложения);

— дистанционная подготовка (используются видеоконференции, мгновенный обмен сообщениями, Интернет и другие инструменты совместной работы) и др.

В результате осуществляется передача высокоэффективных знаний независимо учащимся (тем, кто желает получить образование на своих собственных условиях).

Пример

Тема занятия по этноколористике — «Цвет и географические реалии».

Вступительное слово преподавателя содержит обращение к студентам о необходимости получения знаний об этногеографической культуре разных народов с использованием цветообозначений, что является инновационной составляющей дисциплины этноколористика.

Изучение использования цвета в географических реалиях невозможно без личностных представлений индивида, базирующихся как на широком краеведческом материале, так и информации из различных источников. Развивая отношение к социокультурной действительности, человек получает возможность собственного выбора культурных смыслов, формирующих широкую этногеографическую культуру (совокупность объективных и субъективных характеристик, отражающих систему ценностных отношений к природной и этносоциальной среде;

способ преобразования географической среды и человека как творца геокультурных ценностей, а также как результат взаимодействия субъектов с географической средой) [7. S. 47—75].

Отношение к цвету, его оттенкам выражается не только зрительно, но психологически и символически. Так, например, японские ученые подсчитали, что для нормальной жизни человека в городе улицы должны быть раскрашены не менее чем в 20 цветов и оттенков, где каждая улица — как маленькая радуга. Цветовые географические названия исследовались многими специалистами. Отечественных и зарубежных ученых занимали различные вопросы, на которые студентам предлагается найти и дать собственные варианты ответов.

Для каждого из обучающихся заранее готовятся дифференцированные вопросы и задания, материал для выполнения которых следует найти в течение 30 минут с последующей его подготовкой к демонстрации. Ответы (обычно — в форме презентаций) озвучиваются на следующем занятии.

Вопросы и задания

1. На основании результатов этноколористических исследований обнаружено, что в иерархии цветовых обозначений гидронимов на первом месте стоят цвета *черный* и *белый*. Почему данные цвета не всегда отражают реальный цвет водного объекта?

2. Имя прилагательное *черный* в христианской символике имеет значение «принадлежащий темным силам», «причастный к сонмищу бесов». Черный цвет издавна противопоставляется белому, который в древних русских памятниках понимается не столько как цветообозначение, сколько как «сигнал появления на сцене лица, причастного ангельскому чину, лику блаженных, святых и т.д.». Символику цвета в разных областях искусства и литературы исследовали многие ученые, в том числе русские религиозные философы, историки, литературоведы. Кто из отечественных и зарубежных ученых изучал символику цвета в географических объектах?

3. На восточнославянской территории наиболее часто в географических названиях лидируют *черный* и *белый* цвета (по частотности за ними следует *красный*, а все остальные цвета используются в крайне ограниченном количестве). Представьте свою версию: почему так происходит?

4—10. В неофициальных названиях городов используются определенные цвета. Докажите справедливость использования цвета в следующих названиях: *голубой* (испанский город Хускар, индийский город Джодхпур); *желтый* (мексиканские города Айзамал, Изамал/Ицамал); *золотой* (индийский город Джайсалмер); *коричневый* (португальский город Подао); *красный* (французский город Колнонь-ля-Руж, марокканский город Марракеш); *розовый* (индийский город Джайпур, французский город Тулуз); *синий* (марокканский город Шефшауен, алжирский город Константина).

11—15. Гидронимы — основная категория имен собственных (онимов), в которых используются цветовые названия. Цветонаименования используются и в других классах онимов: в антропонимах (именах, прозвищах, фамилиях людей), зоонимах (кличках животных, птиц и других представителей фауны), теонимах (именах богов), этнонимах (названиях народов), ойконимах (названиях населенных пунктов), хоронимах (названиях больших территорий). Подготовьте мультимедийную презентацию, посвященную одному из выбранных Вами направлений: цвет в антропонимах; цвет в теонимах; цвет в этнонимах; цвет в ойконимах; цвет в хоронимах.

4. *Метод работы педагогической мастерской.* Структура метода ориентирована на выполнение методических рабочих шагов: подготовительные мероприятия (конструктивное решение идентификации темы, формулирование темы при ее презентации руководителем мастерской); фаза критики (используются методы, которые позволяют узнать точку зрения и в то же время защищают каждого отдельного участника образовательного процесса при обзоре проблем: опрос, беседа, анонимное тестирование др.); креативное упражнение (рекомендуется использовать шутку в составе задания; промежуточный контроль (сбор конструктивных идей по решению учебной проблемы в форме, например, мозговой атаки / мозгового штурма и их упорядочивание в соответствии с целевой установкой занятия); проверка исполнения (теоретическая проверка на возможность или невозможность выполнить рабочее задание, включая последовательность и предполагаемые последствия от реализации выдвинутых студентами гипотез, которые разрабатывались в фазе креативности); стратегическая проверка предложений со стороны обучающихся о конкретных путях успешной работы мастерской; фаза преобразования (самая длительная фаза для демонстрации выработанных стратегий, которые должны были быть выполнены в реальной ситуации; итог — готовый продукт как успех всей работы); фаза реконструкции (с точки зрения учебной группы задание является выполненным, и работа закончена; с дидактической точки зрения — полученные имплицитные знания студентам следует объяснить в процессе групповой беседы) [5. С. 18—19].

Пример

Тема занятия по немецкому языку — «Имена известных людей в составе немецких фразеологизмов как лингвистический маркер социальных отношений». В предварительной формулировке темы допускается ее небольшое изменение, например: «Имена известных людей в составе немецких фразеологизмов».

Каждый участник мастерской должен получить короткое задание.

1. Подготовить доклад об истории возникновения фразеологизмов: *das ist ein Gedanke von Schiller* (произносится с шутливым оттенком: *это блестящая мысль*), *so was lebt und Schiller musste sterben!* (произносится возмущенно: *и такого дурака еще земля носит*; буквально: *такой вот живет, а Шиллер умер*).

2. Подготовить сообщение, доказывающее, что фразеологизм *der (ge)treue Eckart* (*верный слуга, верный страж, верный паж*; буквально: *верный Эккарт*) является в настоящее время символом верности, преданности и неподкупности.

3. Охарактеризовать Эккарта — героя германской мифологии, верного стража молодой Харлунги (в новелле Людвига Тика, 1799 г.), который сегодня является символом вассальной верности.

4. Найти и прокомментировать фразеологизмы, встречающиеся в драме Ф. Шиллера «Вильгельм Телль» (например: *das ist [war] Teils Geschoss* буквально: *это выстрел Телля — вот это удача!*).

5. Подготовить сообщение об истории происхождения выражения *der kleine Moritz* (*простоватый, наивный, недалекий человек*).

6. Создать слайд-шоу / мультимедийную презентацию с демонстрацией серии рисунков известного немецкого карикатуриста XIX в. А. Оберлендера («*Heimliche Rindzeichnungen aus dem Schreibhefte des kleinen Moritz*»), на которых десятилетний мальчик Мориц изображает окружающий его мир так, как он его понимает и воспринимает.

7. Найти в русском языке соответствие немецкому фразеологизму *wie sich's der kleine Moritz vorstellt* (как это представляет простофиля / наивный, простоватый человек) и др.

8. Назвать примеры немецких (русских) фразеологизмов, отражающих основные черты характера данного этноса.

Пример шутки, используемой в составе задания (фаза критики): *Какой из известных фразеологизмов в наибольшей степени отражает Ваш характер?* Ответ озвучивает другой участник группы.

Метод работы педагогической мастерской ориентирован прежде всего на обучение студентов старших курсов, слушателей программ дополнительного профессионального образования, являясь альтернативой формальному или информальному образованию. Занятия в мастерской, подчиненные их основной идее, в психолого-педагогическом смысле, методическом планировании, этапах проведения и оценке полученных результатов отличаются от дифференцированной формы занятия. Успех педагогической мастерской в значительной степени базируется на балансе содержательной открытости и ясной методической структуры, где в центре внимания находится работа каждого участника в сотрудничестве со всей группой.

Таким образом, необходимость комплексирования (от *комплекс* ← лат. *complexus* связь, сочетание) инновационно-педагогических методов как сочетание и использование в процессе получения различных видов образования, обусловлена многозначностью целей и задач образовательного процесса. Педагогически обоснованные основная идея и цель комплексирования методов — достижение решения поставленных задач посредством повышения качества образования, соответствуют Закону об образовании в РФ (п. 3, 12 ст. 28) в части использования и совершенствования методов обучения и воспитания, образовательных технологий, электронного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
- [2] *Балыхин М.Г., Балыхина Т.М.* Инновационный человек и его формирование в системе самонаправляемого обучения // Избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитания. — М., 2012.
- [3] *Балыхина Т.М.* Метод электронного самонаправляемого обучения: возможности и перспективы // Профессиональное образование. Столица. — 2012. — № 11. — С. 20—22.
- [4] *Балыхина Т.М.* Характеристика метода самонаправляемого обучения // Качество образования. — 2012. — № 12. — С. 51—55.
- [5] *Невмержицкая Е.В.* Метод работы педагогической мастерской // Среднее профессиональное образование. — 2012. — № 2. — С. 18—20.
- [6] *Невмержицкая Е.В.* Дидактическая структура урока с использованием метода групповой головоломки // Среднее профессиональное образование. — 2012. — № 4. — С. 13—16.
- [7] *Nevmerzhiiskaya E.V.* Ethno-colour kaleidoscope of geographical realities introduction. Społeczne pogranicza: monografia. — Poznań: Instytut Badań i Ekspertyz Naukowych w Gorzowie Wlkp., 2013. — 276 p.
- [8] *Wiechmann, J.* Schulpädagogik. — 2. Aufl. — Baltmannsweiler: Schneider, 2006. — 196 P.

LITERATURA

- [1] Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii».
- [2] *Balyhin M.G., Balyhina T.M.* Innovacionnyj chelovek i ego formirovanie v sisteme samonapravljaemogo obuchenija // Izbrannye stat'i po teorii i praktike obuchenija russkomu jazyku i vospitanija. — M., 2012.
- [3] *Balyhina T.M.* Metod jelektronnogo samonapravljaemogo obuchenija: vozmozhnosti i perspektivy // Professional'noe obrazovanie. Stolica. — 2012. — № 11. — S. 20—22.
- [4] *Balyhina T.M.* Harakteristika metoda samonapravljaemogo obuchenija // Kachestvo obrazovanija. — 2012. — № 12. — S. 51—55.
- [5] *Nevmerzhickaja E.V.* Metod raboty pedagogicheskoy masterskoj // Srednee professional'noe obrazovanie. — 2012. — № 2. — S. 18—20.
- [6] *Nevmerzhickaja E.V.* Didakticheskaja struktura uroka s ispol'zovaniem metoda gruppovoj golovolomki // Srednee professional'noe obrazovanie. — 2012. — № 4. — S. 13—16.
- [7] *Nevmerzhickaja E.V.* Ethno-colour kaleidoscope of geographical realities introduction. Spoleczne pogranicza: monografia. — Poznań: Instytut Badań i Ekspertyz Naukowich w Gorzowie Wlkp., 2013. — 276 p.
- [8] *Wiechmann, J.* Schulpädagogik. — 2. Aufl. — Baltmannsweiler: Schneider, 2006. — 196 P.

INTEGRATION OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN THE PRACTICE OF VOCATIONAL TRAINING AND TRAINING OF SPECIALISTS WITH SECONDARY EDUCATION

E.V. Nevmerzhitskaya

Sociology, Psychology and Pedagogics department

FGBOU VPO «Stankin»

Vladkovsky side str., 3a, Moscow, Russia, 127055

The component of vocational education and training is the use of innovative pedagogical methods, in the educational process gical methods, integration of which improves the quality of training specialists with secondary education.

Key words: vocational education, vocational training, method of direct instruction, group puzzle method, method of self-directed e-learning method of teaching, method of pedagogical workshop function, integration.

ШКОЛА ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» И «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Т.С. Яковлева

Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье дается сравнительная характеристика ключевых для современного образования понятий «образовательная компетенция» и «образовательная компетентность». Представлены основные классификации компетенций и компетентностей.

Ключевые слова: компетентностный подход, образовательная компетентность, образовательная компетенция, ключевые компетенции, метадеятельность, группы компетентности.

Исследования в области компетенции в последние годы привели к выделению компетентностного подхода, который наряду с личностно-деятельностным и социокультурным подходами привлекает все большее внимание при методологическом обосновании теории и практики обучения языку и другим дисциплинам.

Компетентностный подход базируется на четырех основаниях, которые в отчете для ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» рассматриваются в качестве базисных для образования человека в течение всей его жизни, синтезируя перечисленные выше базовые компетенции:

— «учиться знать» — человек ежедневно конструирует свое собственное знание, опираясь на личный опыт и помощь других людей;

— «учиться делать» — прилагает усилия по практическому применению приобретенных знаний, навыков, умений;

— «учиться жить вместе» — реализует свой опыт в направлении отказа от любой дискриминации, когда все имеют равные возможности развивать себя, свою семью и свое сообщество;

— «учиться быть» — реализует умения развивать свой потенциал, необходимый индивиду.

Модернизация образования как социальный и культурный процесс, включающий работу по созданию новой системы ценностей и новых моделей образования, требует от современной школы не только формирования целостной системы универсальных знаний, умений, навыков. Современная действительность требует введения новой единицы измерения образованности человека, так как знания, умения и навыки уже полностью не удовлетворяют, не позволяют показать, измерить уровень качества образования. Под качеством образования мы понимаем его соответствие современным социокультурным условиям и требованиям.

В педагогическом контексте возможно употребление специальной терминологической конструкции «образовательная компетенция». Образовательная компетенция определяет уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования. Качественное освоение определяется требованиями и нормами к подготовке выпускника.

Так, С.Е. Шишов выделяет компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных; гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, избирателя, потребителя); социально-трудовой деятельности; в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия); в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени).

Компетенции позволяют *изучать* (уметь решать проблемы, самостоятельно заниматься своим обучением, извлекать пользу из опыта, организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их); *искать* (запрашивать различные базы данных, консультироваться у экспертов, получать и обрабатывать информацию); *думать* (организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, критически относиться к тому или иному аспекту развития общества, уметь противостоять неуверенности и сложности, занимать позицию в дискуссии и формировать свое мнение, оценивать); *приниматься за дело* (включаться в проект; нести ответственность; уметь организовать свою работу); *адаптироваться* (уметь использовать новые технологии и коммуникации, находить новое решение).

Н. Коряковцева в книге «Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык» выделяет учебную компетенцию (способность учащихся непосредственно управлять своей учебной деятельностью от постановки цели) учебной задачи, выбора способов до контроля и оценки полученного результата ключевым компонентом ее продуктивности.

Следовательно, учащийся должен уметь:

- владеть стратегиями и приемами учебной деятельности (общими и специфическими);
- отслеживать и контролировать результат решения учебной задачи;
- давать оценку решения учебной задачи с точки зрения адекватности и эффективности стратегии и приемов учебной деятельности;
- вносить определенную коррекцию в результат решения учебной задачи или в последующую аналогичную деятельность;
- осознавать критерии и самостоятельно оценивать свой уровень.

Перечисленные умения в целом показывают общую метадеятельность, три основные группы компетентностей, содержащие в сумме десять основных компетенций:

1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

— компетенции здоровьесбережения, что включает в себя знание и соблюдение норм здорового образа жизни, свобода и ответственность выбора образа жизни;

— компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;

— компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализация знаний, расширение, приращение накопленных знаний;

— компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

— компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком;

2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сфер:

— компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

— компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента;

3) компетенции, относящиеся к деятельности человека:

— компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации — их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

— компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

— компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации и т.д.

В области овладения языком и культурой, в том числе и неродной, особое значение имеют компетенции в общении, относящиеся к взаимодействию человека и социальной сферы: порождение и восприятие текста (устное и письменное), знание этикета, бизнес-языка, соблюдение традиций, кросскультурное и иноязычное общение.

Надо отметить, что в достаточно большом количестве существующих определений компетенции можно найти общие элементы, которые сводятся к следующим интерпретациям:

- предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен;
- базовая характеристика индивида, глубокая и устойчивая часть личности, по которой можно предсказать поведение человека в широком спектре жизненных и профессиональных ситуаций;
- некоторые внутренние, потенциальные психологические новообразования, которые затем выявляются в деятельности;
- интегративная совокупность характеристик (знания, умения, навыки, способности, мотивы, убеждения, ценности), обеспечивающая выполнение профессиональной деятельности на высоком уровне и достижение определенного результата;
- способность установить связь между знанием и ситуацией, сформировать процедуру решения проблемы;
- открытая система процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающая взаимодействующие между собой компоненты, которые активизируются в профессиональной деятельности;
- интегрированная характеристика качества подготовки выпускника, категория результата образования;
- идеальная и нормативная характеристика, некая заранее определенная область знаний, в которой люди, объединенные одной профессией, должны быть осведомлены (И.А. Зимняя, Э. Зеер, Э. Сыманюк, Д.И. Иванова, К.Р. Митрофанов, О.В. Соколова, А.В. Хуторской, Н.Л. Московская, В.Д. Шадриков, А. Шилова, Т.М. Пермякова и др.).

В противовес компетенции компетентность трактуется таким образом:

- владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющим судить о чем-либо, делать или решать что-либо;
- комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций;
- наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, отношение к своей профессии как к ценности;
- уровень образованности специалиста, достаточный для самостоятельного решения возникающих познавательных проблем и определения личностной позиции;
- соответствие специалиста предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности, высшая степень готовности;
- психосоциальное качество, означающее силу и уверенность;
- владение определенными знаниями, профессиональность (Г.К. Борозенец; В.А. Демин, Э. Зеер, Э. Сыманюк, Д.И. Иванова, К.Р. Митрофанов, О.В. Соколова, Р.П. Мильруд, Н.Л. Московская, Н.С. Сахарова, В.Д. Шадриков).

Итак, *образовательная компетентность* — это не простая сумма знаний, умений и навыков, а понятие несколько иного смыслового ряда. *Образовательная компетентность* — это личностная характеристика, совокупность интериоризированных мобильных знаний, умений, навыков и гибкого мышления.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Гершунский Б.С.* Философско-методологические основания стратегии развития образования в России: Монография. — М.: ИТПиМОВО РАО, 1993. — 160 с.
- [2] *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
- [3] *Маркова А.К.* Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
- [4] *Сахарова Н.С.* Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме // Вестник Оренбургского государственного университета. — 1999. — № 3. — С. 51—58.
- [5] *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.

LITERATURA

- [1] *Gershunskij B.S.* Filosofsko-metodologicheskie osnovanija strategii razvitija obrazovanija v Rossii: monografija. — M.: ITPiMOVO RAO, 1993. — 160 p.
- [2] *Zimnyaja I.A.* Kluchevie kompetentsii — novaja paradigm rezul'tata obrazovanija // Visshee obrazovanie segodn'a. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
- [3] *Markova A.K.* Psihologija truda ychitel'a. — M.: Prosvesh'enije, 1993. — 192 p.
- [4] *Sakharova N.S.* Kategorii "kompetentnost'" i "kompetentsija" v sovremennoj obrazovatel'noj paradigm // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. — 1999. — № 3. — С. 51—58.
- [5] *Khutorskoj A.V.* Kluchevie kompetentsii kak component lichnostno-orientirovannoj paradigm // Narodnoe obrazovanie. — 2003. — № 2. — С. 58—64.

THE RELATION OF EDUCATIONAL COMP-ERRORS» AND «EDUCATIONAL COMPETENCE»

T.S. Yakovleva

Russian language department № 3
Faculty of the Russian Language and general subjects
Faculty of re-training of Russian as a foreign language
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article gives a comparative description key for modern education concepts «educational competence, and educational competence». The basic classifications of competences and competencies are shown.

Key words: competence approach, educational comp-tecnost, educational competence, key competencies, metadee-activity, and group competence.

ВОПЛОЩЕНИЕ ДЕТСКОГО ХАРАКТЕРА В ТВОРЧЕСТВЕ ФАЗИЛЯ ИСКАНДЕРА

К.Р. Цколия

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 17198

Статья посвящена воплощению детского характера в творчестве Фазили Искандера, изучению внутреннего мира юных героев, приемам, используемым писателем в рассказах о детях.

Ключевые слова: детство, детскость, чистота, незамутненное сознание, гармония, любовь.

Детство как важнейшая нравственно-философская и духовно-нравственная тема постоянно волновало отечественных писателей. Если иметь в виду только наиболее значительные художественные произведения, то нельзя не заметить, что к ней обращались непосредственно такие выдающиеся мастера, как С.Т. Аксаков, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов, В.Г. Короленко, М. Горький и др. В своих произведениях писатели часто обращались к теме детства и проблемам воспитания главных героев.

Детство — самая светлая и радостная пора в жизни каждого человека. В детстве закладывается характер человека, его отношение к себе и к окружающему миру. «Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства!» «Вернутся ли когда-нибудь та свежесть, беззаботность, потребность любви и силы веры, которыми обладаешь в детстве? Какое время может быть лучше того, когда две лучшие добродетели — невинная веселость и беспредельная потребность в любви — были единственными побуждениями в жизни?» [2]

Очень часто писатель, пишущий о детях, решает задачи, весьма далекие от задач детской литературы. Мир ребенка интересен ему не как самоцель, но как способ по-новому, под новым углом зрения, взглянуть на взрослый мир или показать становление и развитие характера человека.

Тема детства, развиваемая Фазилем Искандером в его произведениях, является немаловажной, да и проза его началась с рассказов о детстве. «Твердые нормы личной честности и порядочности, разбуженный с детства голос совести и определяет последовательность и принципиальность человека в жизненных поступках», — справедливо утверждает русский советский критик, литературовед Ф. Кузнецов [3. С. 227].

В небольших юмористических и трогательных рассказах писатель поднимает серьезные нравственные вопросы: что такое честь и бесчестье, достоинство и трусость, в чем состоит природа коварства и предательства? Эти проблемы останутся доминирующими в творчестве Фазили Искандера.

Обращение к проблеме воплощения детского характера в творчестве писателя актуально потому, что интерес к теме детства, принадлежащей к числу так назы-

ваемых «вечных тем» в литературе и культуре, в современном обществе все больше возрастает: «Наука и общество в XX столкнулись с реальностью смены парадигмы в исследовательской практике со «взрослоцентризма» на «детоцентризм» [4].

Детскость чаще рассматривается писателем в своем положительном значении, выступая синонимом яркого и неординарного взгляда на мир, свидетельствуя об открытости окружающим людям и о высокой степени искренности. Это является синонимом первооткрытия мира, истинного зрения, незамутненного сознания. Фазилю Искандеру интересна психология детей, их отношения с окружающими людьми. Детство — это время, когда закаляется характер. Автор воспринимает детей как символ чистоты и непорочности и противопоставляет их лжи, лицемерию и нечистоплотности взрослой жизни.

Именно в детстве он находит тот нерастраченный запас добра и энергии, который дает импульс художественному творчеству. Радость и счастье детства, беззаботность и чистота — это и есть нормальное эмоциональное состояние человека. Тема детства важна для писателя потому, что связана с чистотой, искренностью, нетерпимостью к фальши. Детство — самый светлый и невинный период в жизни.

Однако юные герои Фазиля Искандера на своем жизненном пути сталкиваются совсем не с детскими проблемами. Рассказы писателя показывают, как происходит сложный процесс формирования нравственного сознания личности, становление характера юных героев. Именно в детстве закладывается характер человека, осознаются основные духовные ценности, формируется тот нравственный кодекс, по которому ему предстоит прожить.

Юные герои сталкиваются с ложью, предательством, завистью, вырабатывают чувство собственного достоинства, уважения к ближним; автор рассуждает о возможности подвига в обычной жизни, о ложном и подлинном героизме. Он показывает, как важно вовремя осознать свой неверный шаг, суметь посмеяться над своим промахом, чтобы уверенно идти дальше, созидая мир добра и справедливости. Но при этом писатель очень четко различает смех, «закаляющий юные души», и смех фальшивый, показной, глупый, заискивающий: «слишком бояться выглядеть смешным не очень умно, но куда хуже совсем не бояться этого» [5].

Дети у Фазиля Искандера — это существа, столкнувшиеся с непостижимыми, казалось бы, проблемами. У них множество поводов для переживаний. Они всегда видят то, что не видят или не хотят видеть взрослые. Они не понимают лжи и фальши. Они чисты и открыты всегда новому для них миру. Их удивляет недосказанность, двуличие, ложь со стороны взрослых: «...Чик заметил, что начиналась всеобщая игра, когда все говорили про одно, а думали другое» [6. С. 46].

Для отображения внутреннего мира своих персонажей Фазиль Искандер использует комплекс художественных средств, достигая с их помощью глубокого психологического анализа. Психологический анализ, также называемый в литературе психологизмом, представляет собой особый принцип организации элементов художественного произведения, при котором изобразительные средства направлены на раскрытие духовной и душевной жизни личности.

К приемам психологизма относятся подробные описания внутреннего состояния персонажа, обращение к его снам (сон Чика) и видениям (переживания Ремзика), а также различные внешние проявления переживаний героя, выражаемые в его портрете, речи, мимике и жестах (Ника, Лесик). Вместо подробного, всестороннего описания героя автор может прибегнуть к умолчанию, побуждающему читателя самому обратиться к интерпретации неоднозначного образа.

Целям психологизма служит и прием остранения, к которому писатели часто прибегают при изображении какого-либо человека, ситуации или предмета. Сам этот термин, введенный русскими формалистами, обозначает формирование особого восприятия предмета, создание «видения» его, а не «узнавания». Формы проявления данного приема в художественном тексте могут быть различны. Например, вещи или явления в произведении могут не называться прямо своими именами, но описываться как в первый раз увиденные кем-либо, благодаря чему они будут восприниматься читателями по-новому, требовать нового осмысления.

Прием остранения особенно характерен для произведений, посвященных детству. Кругозор ребенка по сравнению с кругозором взрослого ограничен, детское эмоциональное видение действительности не совпадает со взрослым рациональным взглядом на мир. Из-за подобного несоответствия точек зрения на окружающее пространство нередко возникает комический эффект, который легко может быть «считан» взрослым читателем.

Фазиль Искандер использует прием остранения, желая показать детский мир изнутри, когда обращается к описанию событий от лица ребенка. Психологическая функция использования остранения заключается в том, что оно побуждает читателя по-новому взглянуть на изображаемую ситуацию или предмет.

Ребенок в произведении часто выступает в роли рассказчика. Детская точка зрения, представленная в художественной прозе, важна не столько сама по себе, сколько в ее соотношении с авторской позицией и (или) позицией взрослых персонажей. Целью авторов является демонстрация игры разных взглядов на мир. Нередко остранение служит и усилению драматизации событий, ведь любые несправедливости и противоречия мира высвечиваются ярче, когда они увиденны глазами ребенка.

Кроме того, использование остранения позволяет обратить внимание на существование в пределах одного, кажущегося единым мира двух особых, отдельных друг от друга, параллельных пространств — взрослого и детского. Одно из этих пространств населено исключительно реальными объектами и рационально постигаемыми явлениями, другое же полнится воображаемыми существами и ирреальными страхами.

Детский мир проявляется в сложных, иногда драматических соприкосновениях и взаимовлияниях с миром взрослых. Многое в нем начинает казаться не только странным, но и ненормальным, достойным осуждения и совершенствования. А с другой стороны, есть жажда понять, как-то осмыслить поступки и отношения взрослых, примирить их со своим полуинстинктивным представлением о должном и добром, наполнить детские переживания и мысли социальным смыслом. Это

для ребенка «уроки», которые оказывают влияние на формирование его внутреннего мира, характера.

В мире детства Фазиля Искандера время словно остановилось в конце 30-х годов (с небольшими отклонениями — то в начале 30-х годов, то в военный период). Это своего рода мифологическое, или мифологизированное, время. Действие рассказов словно бы не имеет временной протяженности. Время пульсирует в одной точке. Это один длинный-предлинный, непрерывающийся день. Но день всегда насыщен происшествиями, приключениями, событиями, открытиями.

В детстве ощущение времени весьма своеобразно. Оно тянется медленно, кажется гораздо более «вместительным», чем представляется в зрелом возрасте, поэтому юные герои успевают сталкиваться с множеством неожиданностей, открывают для себя мир по частицам, каждая из которых заслуживает их восхищенного наблюдения и внимательного изучения. В детстве мир как никогда «подробен» и ярок — рассказы Фазиля Искандера — убедительное тому подтверждение.

Пора раннего детства, чистая, хорошая, духовная, когда у ребенка еще нет представлений о времени и пространстве, а есть лишь их глубинное, внутреннее постижение. Для него еще нет сегодня, завтра, сейчас, а есть лишь ощущение мгновений, мимолетных и одновременно вечных. Маленькому человеку кажется, что он всегда видел и знал этот мир. Для нет прошлого, которое отделяется от нынешнего какой-то непреодолимой преградой. Он живет им так же легко и естественно, как и настоящим. Для ребенка каждая секунда наполнена сокровенным смыслом. В детстве все происходящее запечатлевается в памяти не событиями, а переживаниями.

Нельзя обойти вниманием и такое качество в детях, как особенность восприятия ребенка, которое характеризуется цельностью. Ребенок улавливает более сходство, родственность вещей, чем их различие, разделенность и чуждость друг другу, и вещи предстают с высоты его малого роста как нечто большое и обязательно живое. Вместе с тем ребенок еще не осознает мир по-взрослому, в логически однозначных понятиях, а его непосредственные, искренние отношения с миром пока не обросли многообразными и всеразъедающими формами обыденного эгоистического расчета.

Преимущественный интерес Фазиль Искандер проявляет к внутреннему миру своего героя. С пристальным вниманием следит он за возникновением и развитием душевных движений, даже самых незначительных. Обгоняющая возраст умственная зрелость выработала у Чика привычку анализировать собственные чувства и мысли. Он не только живет впечатлениями. Он делает их предметом анализа, подыскивая им соответствующие толкования и понятия и закрепляя в своей памяти.

Еще одним приемом, используемым Фазилем Искандером, является «поток сознания», используемый для выявления глубинных основ характера, что соответствует общим тенденциям развития психологизма во второй половине XX — начале XXI века. Подробные описания снов, видений героев, к которым прибегает Искандер, выступают в качестве своеобразной параллели реально происходящим — здесь и сейчас — событиям. Таким образом, неявные, косвенные формы психологизма (передача настроения через портрет, художественные детали и т.п.)

сочетаются у писателя с непосредственным проникновением им в сознание, сферу мыслей и эмоций героя.

В качестве средства психологической характеристики героя-ребенка в произведениях Фазиля Искандера нередко выступает портрет. Через внешние приметы детского персонажа автор передает его внутреннее состояние, приоткрывает мир его души.

Характерной чертой Искандера-художника, используемой и для изображения им детей, является то, что он почти никогда не прибегает к детальному описанию внешности своих героев, но лишь пунктирно намечает их черты, заостряя внимание читателей на отдельных, значимых в контексте произведений приметах.

К детским портретам, в каждом из которых отражен неповторимый характер ребенка, Фазиль Искандер обращается на протяжении всего своего творчества. В целом, его детских персонажей можно разделить на положительные (Чик), идеализированные образы (Ремзик, Ника, Сонька), в которых автор видит воплотившуюся красоту мира; нейтральные, реалистичные образы, по отношению к которым писатель позволяет себе высказывать и иронию, и сожаление (Оник); и, наконец, отрицательные образы (Кабан, Рыжик), в той или иной мере демонизируемые писателем.

Большинство искандеровских персонажей-детей, в соответствии с жизнеутверждающим взглядом автора, — создания, воплощающие собой гармонию и любовь, залог счастливого будущего человечества. В их портретах преимущественно встречаются светлые тона и краски, типичным является и обращение к белому цвету (Ника, Ремзик, Лесик). Часто в описании детей используются слова с положительной коннотацией, существительные и прилагательные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, передающие нежность и умиление взрослого перед загадочным детским миром. Художественная концепция мира писателя основывается на важнейших постулатах нравственности. Ставя юных героев в разные жизненные ситуации, автор показывает, что человек с детства делает свой выбор и сам решает — кем он будет и что вынесет в будущее.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыне. — К.: Радянська школа, 1985. — URL: <http://lib.ru/KIDS/SUHOMLINSKIJ/serdce.txt>
- [2] Толстой Л.Н. Детство. — Уфа, 1981. — URL: <http://www.klassika.ru/read.html?proza/tolstoj/detstwo.txt&page=8>
- [3] Кузнецов Ф.Ф. За все в ответе. Нравственные искания в современной прозе и методология критики. — М., 1984.
- [4] Абраменкова В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. — 2002. — № 1.
- [5] Искандер Ф. Тринадцатый подвиг Геракла. — URL: http://lib.ru/FISKANDER/isk_rassk5.txt
- [6] Искандер Ф. Детство Чика. День и ночь Чика. — М.: ЭКСМО, 2012.

LITERATURA

- [1] Suhomlinskiy V.A. Serdtse otdayu detyam. Rojdenie grajdanina. Pisma k syine. — K.: Radianska shkola, 1985. — URL: <http://lib.ru/KIDS/SUHOMLINSKIJ/serdce.txt>

- [2] *Tolstoy L.N. Detstvo*. — Ufa, 1981. — URL: <http://www.klassika.ru/read.html?proza/tolstoj/detstvo.txt&page=8>
- [3] *Kuznetsov F.F. Za vse v otvete. Nравstvennyie iskaniya v sovremennoy proze i metodologiya kritiki*. — M., 1984.
- [4] *Abramenkova V.V. Sotsialnaya psihologiya detstva v kontekste razvitiya otnosheniy rebenka v mire // Voprosyi psihologii*. — 2002. — № 1.
- [5] *Iskander F. Trinadtsatyy podvig Gerakla*. — URL: http://lib.ru/FISKANDER/isk_rassk5.txt
- [6] *Iskander F. Detstvo Chika. Den i noch Chika*. — M.: EKSMO, 2012.

PERSONIFICATION OF CHILDREN'S CHARACTER IN THE WORKS OF FAZIL ISKANDER

K.R. Tskolia

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

The article is devoted to the realization of children's character in the works of Fazil Iskander, the study of the inner world of young heroes, the techniques used by the writer in the stories of the children.

Key words: childhood, childishness, purity, pure consciousness, harmony, love.

МАРКЕТИНГОВАЯ ПОЛИТИКА ВУЗА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ИЗ СТРАН СНГ

А.А. Булков

Кафедра социологии и социальной антропологии
ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет дизайна и технологий»
ул. Садовническая, 33с1, Москва, Россия, 115035

В статье представлен анализ маркетинговой политики вузов Российской Федерации. Рассмотрены способы привлечения абитуриентов из стран СНГ в высшие учебные заведения Российской Федерации с применением стратегий маркетинга. Представлены рекомендации к содержанию сайтов образовательных учреждений. Предложено описание вузовского интернет-маркетинга.

Ключевые слова: маркетинговая политика, абитуриенты из стран СНГ, стратегии маркетинга, официальные сайты образовательных учреждений, традиционная схема продвижения корпоративных сайтов, интернет-маркетинг.

Большинство вузов Российской Федерации принимают активные меры по привлечению выпускников средних школ стран СНГ в число абитуриентов, а затем студентов. При этом используются различные способы формальной и неформальной коммуникации.

Наиболее распространенными являются следующие способы привлечения абитуриентов. Первым широко используемым способом официального информирования о вузе является официальный сайт образовательной организации. Следующим способом доведения информации является оповещение потенциальных абитуриентов через официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Далее используются возможности посольств и представительств Россотрудничества в странах СНГ, помощь национальных министерств образования, рекламные акции, возможности отечественных и зарубежных средств массовой информации, ассоциации соотечественников и др.

В целом, целесообразно говорить о новой маркетинговой политике представления образовательных услуг вузами Российской Федерации.

Многие специалисты, ответственные за реализацию коммуникационной стратегии своих вузов, столкнулись с проблемой повышения эффективности своей коммуникационной активности в интернет-пространстве в первую очередь посредством управления сайтом вуза.

Одно дело — добиться высокого уровня научной и образовательной деятельности своего вуза на рынке образовательных услуг, другое дело — прозрачности и видимости этой работы вуза в Интернете. Сегодня актуальным становится такой тезис: мало найти эффективные механизмы повышения качества образовательной деятельности вуза в офлайн, надо еще сделать так, чтобы эта работа была видна и адекватно отражалась в онлайн. В последнее время заговорили о брендинге вуза в Интернете. Эффективное электронное представительство вуза требует большой

технологической и маркетинговой работы веб-отделов вуза. Федеральный закон «Об образовании в РФ», вступивший в силу в сентябре 2013 г., мониторинги Минобрнауки России, отечественные и мировые рейтинги ставят перед вузами задачу профессионального подхода к созданию качественного и эффективного сайта, соответствующего потребностям пользователей (представителям целевой аудитории вуза).

Эффективный сайт вуза может гарантировать прозрачность многообразной и всесторонней образовательной и научной деятельности вуза, прямо и непосредственно отвечать на запросы целевой аудитории, в первую очередь абитуриентов, поступающих.

Чтобы понять и оценить эффективность сайта вуза, необходимо следовать такой методической схеме:

- выбрать качественные критерии оценивания;
- подобрать параметры их оценки;
- оценить вузы по параметрам;
- с помощью матрицы парных сравнений получить вес каждого вуза;
- провести ранжирование вузов.

При этом основными критериями оценки сайта вуза стали следующие:

- характеристики дизайна;
- возможности навигации;
- характеристики контента;
- наличие интерактивности (обратной связи) и ее характеристики;
- возможности видимости сайта в Интернете.

Проведем анализ существующих подходов к содержанию интернет-маркетинга вузов. Продвижение образовательных услуг в современном мире осуществляется не только традиционным образом, посредством СМИ и проведения различного рода мероприятий — офлайн, но и в пространстве глобальной сети Интернета — онлайн. Интернет представляет собой глобальное пространство, где вузы демонстрируют виртуальную активность, доказывая потребителям свое превосходство и конкурентные преимущества.

Конкуренция среди вузов постепенно перемещается из физического пространства в виртуальную среду. Интернет-технологии позволяют вузам выходить на более широкие, чем только местные, региональные, национальные, мировые рынки потребителей образовательных продуктов и услуг.

Ключевая роль в конкурентном противоборстве за потребителей образовательных услуг, мировое признание вуза как научно-образовательного центра отведено его корпоративному сайту. Есть два направления повышения конкурентоспособности вуза посредством повышения эффективности сайта: качество сайта и его продвижение в Интернете.

Сегодня есть все основания говорить о сложившемся рынке высшего образования в России. Исследователи говорят о сложном характере его становления, отмечая наличие основного критерия — конкуренции. Наличие конкурентного рынка высшего образования в Российской Федерации никто не оспаривает. Дис-

куссии направлены на выявление векторов развития отечественного высшего образования. Одним из этих направлений стало развитие виртуального представительства вуза. Рособрназор сформулировал специальные требования к количеству и объему информации, которая должна быть на сайтах вузов [1].

Глобальная ориентация российского вуза на современном этапе означает интеграцию высшего образования в мировое образовательное пространство. Реализация этой стратегии возможна при условии преобразования вузов в научно-образовательные центры, способные конкурировать с ведущими университетами мира. Современные условия диктуют задачу интеграции науки, образования и инновационной деятельности в вузе. Глобальные стратегические ориентиры повышения конкурентоспособности вузов России связаны с интеграцией их научно-образовательной деятельности на международном рынке высшего образования. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается необходимость проведения независимой оценки качества образования. Она направлена на повышение конкурентоспособности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и реализуемые ими образовательные программы на российском и международном рынках.

В отличие от традиционной схемы продвижения корпоративных сайтов интернет-маркетинг в сфере высшего образования больше ориентируется не на позиции в поисковых системах Google и Yandex, а на место в рейтингах в сфере образования РИА-Новости, Эксперт РА, в международных The-QS и The Times, ARWU (шанхайский рейтинг) и др. Встает проблема оптимизации контента и продвижения сайта в Интернете, что, в свою очередь, требует усилий менеджеров и сотрудников веб-лабораторий по организации качественного и эффективного контента, выбора современного дизайна, отладки удобной для пользователей навигации, предоставления возможности получения информации пользователям, обеспечение обратной связи (интерактивности). Следует искать пути хорошей видимости сайта в поисковых системах так, чтобы образовательные и научные достижения стали известны не только отечественному академическому, но и мировому сообществу.

Для того чтобы сайт вуза занял достойное место в рейтингах, сотрудникам веб-отделов необходимо не только совершать действия по совершенствованию внутренних факторов сайта, но и серьезно заниматься контентом и навигацией — внешними факторами (видимостью сайта в Интернете), а руководству вуза — мотивировать профессорско-преподавательский состав на создание научных статей в своих блогах, публикацию результатов научно-исследовательской деятельности в международных электронных базах данных для повышения цитируемости и PR вуза.

В вузах до сих пор существуют объективные причины, которые могут «тормозить» процесс совершенствования интернет-маркетинга, из-за которых поставленные цели не могут быть достигнуты. Есть несколько объективных проблем, с которыми сталкивается вуз, имеющих значение для понимания развития процесса интернет-маркетинга:

— турбулентность макросреды вуза, не только проблемы демографии (растущее и угрожающее сокращение числа выпускников школ), но, что самое нетер-

пимое, постоянное изменение ситуации, политическая, правовая нестабильность; в таких условиях занятие рекламой вузовских программ требует изобретательного «креатива» со стороны специалистов маркетинга, рекламы и PR;

— известно, что вузы — консервативные и негибкие организационные структуры не в силу их косности, а в силу крупного масштаба и многосторонней оперативной их деятельности; прием студентов в вуз ведется только один раз в год (весна — лето), но сайт просматривают в течение целого года; внимание к сайту с расширением второго высшего образования, MBA, особенно дистанционного образования и в целом дополнительного профессионального образования требует постоянной гибкости и подстройки сайтов к интересам и потребностям целевой аудитории;

— отсутствие квалифицированных кадров в сфере маркетинга, рекламы и PR, их низкая зарплата, часто и низкая способность профессионально и компетентно решить проблемы продвижения образовательного учреждения внешними маркетинговыми и рекламными компаниями; к маркетингу в вузе относятся до сих пор как к чему-то второстепенному и необязательному; с одной стороны, ректоры вузов требуют от веб-мастеров размещения необходимой информации Минобрнауки России, а остальная настройка их мало интересует; с другой, преимущественно, техническое образование специалистов веб-лабораторий не всегда является достаточным для понимания потребностей основных групп потребителей образовательных услуг — целевой аудитории. Несмотря на то, что у специалистов есть доступ к огромному количеству ценнейших данных, они продолжают создавать не всегда убедительные отчеты, содержащие сухие цифры, например, количества кликов, показов и просмотров страниц. Эти показатели, безусловно, хороши, но они не содержат результативных выводов по веб-аналитике. Следует включать в отчеты лояльность посетителей, показатель отказов, экономическую ценность и многие другие показатели, которые действительно помогают понять, насколько наши действия эффективны;

— отсутствие достаточного компьютерного оборудования и навыков работы и использование информационных технологий в учебном процессе вуза. Проблема развития проектов в Сети глобальна, она относится не только к организациям, работающим на российском рынке, но и на международном. Многие вузы не воспринимают интернет-пространство серьезно. Соответственно, нет способа убедить их платить за услуги веб-аналитики. Если вузы осознают, каких высот можно достичь, правильно используя интернет-пространство, они будут готовы вложить средства. Современные тренды рынка высшего образования лежат в развитии дистанционного образования, применения дистанционных форм обучения на всех уровнях и формах. В последние годы активно развивается дистанционная форма образования — предложение вузом различных по формам и глубине образовательных программ, MBA, курсы. Как результат — получение диплома заочно, не выходя из дома. Это напоминает электронную торговлю образовательными услугами. Те, вузы, которые это понимают, могут и уже зарабатывают хорошие капиталы.

Интернет-маркетинг в вузах можно представить несколькими позициями:

— сайт университета и проблема его продвижения в Интернете;

— подсайты и подразделы главного сайта образовательных подразделений — та же проблема, которая решается еще сложнее;

— все более активизирующая форма взаимодействия студентов и преподавателей — электронная почта, сети (блоги, ЖЖ, ВКонтакте, Одноклассники, Твиттер, Фэйсбук и пр.);

— научная деятельность преподавателей и вуза в целом и ее отражение в Интернете, российских и международных рейтингах.

Потребительский рынок любого вуза — это потенциальные и фактические потребители, клиенты — студенты, которые стремятся получить высшее образование и готовы посвятить этому лучшие годы своей жизни. К сожалению, даже в эру цифровых технологий не все руководители частных и государственных организаций придают большое значение такому явлению, как интернет-маркетинг, многие не видят необходимости в использовании интернет-рекламы, что в настоящее время не позволяет их вузам занять достойное место на рынке.

Цели маркетинговой стратегии любой организации в Интернете, которые преследуют коммерческие цели, в том числе вуза, — это увеличение продаж образовательной продукции и услуг, привлечение новых и удержание имеющихся клиентов (абитуриентов и студентов), повышение известности вуза на рынке. Поэтому перед тем, как вуз решает заниматься интернет-маркетингом, необходимо сформировать четкую стратегию действий в Интернете, которая может в себя включать:

— внешнюю и внутреннюю работу над сайтом вуза;

— работу по привлечению, удержанию и формированию мотивации посетителей к совершению покупки образовательных услуг;

— мероприятия по продвижению сайта в поисковых системах и специализированных рейтингах;

— соответствие полноты контента мониторингам Минобрнауки России (РИА-Новости) и международному рынку (версии сайта на английском и других языках);

— анализ поведения потребителей, работа с мнениями аудитории, замеры эффективности сайта.

Глобальная конкурентоспособность системы высшего образования может быть реализована исключительно вузами, которые сталкиваются с независимой оценкой их качества посредством рейтингов. Рейтинги становятся мерилom общественной и мировой оценки качества научно-образовательной деятельности российских вузов. В США, развитых европейских странах, а также на Востоке рейтинги, их оценки вузов давно обрели черты глобальных ориентиров совершенствования конкурентоспособности университетов.

Рейтинги стали мерилom качества научного потенциала вуза. Рейтинги фиксируют качество подготовки человеческих ресурсов к профессиональной деятельности, социальный и интеллектуальный вклад университетов в развитие научно-технического прогресса общества.

Вступление России во Всемирную торговую организацию только ускорило актуальность постановки этой проблемы для вузовского сообщества. Процесс под-

готовки и участия вузов России в отечественных и глобальных международных рейтингах, вхождения и продвижение научных работ в мировых информационно-аналитических базах данных стал актуальной повесткой дня.

Возможность участия в глобальных рейтингах требует от каждого университета информационной открытости, обеспечения видимости его ресурсов и академического потенциала на его сайте. В новом Законе об образовании подчеркивается обеспечение информационной открытости образовательной деятельности вузов. Виртуальное представление университета требует перевода его образовательной и научной деятельности с языка офлайн на язык онлайн.

Современная интрига обстановки на рынке высшего образования состоит в том, что государство самым решительным образом стремится навести порядок на рынке образовательных услуг. Государство выдвигает собственную стратегию развития системы высшего образования в направлении повышения конкурентоспособности вузов не только на российском, но и на международном рынках. Сам по себе спонтанно развивающийся рынок образовательных услуг выполнить такую задачу не в состоянии. Государственная стратегия развития высшего образования вступает в противоречие со стихийным характером развития рынка образовательных услуг. Инновационная стратегия государства заключается в том, что оно активно вмешивается в деятельность операторов рынка высшего образования, подотчетных ему государственных вузов, а впоследствии в деятельность всех вузов России.

Деятельность любого вуза в мире можно оценить по тому, насколько его сайт отвечает современным требованиям и насколько он открыт для пользователей не только в стране размещения, но и за рубежом. Руководством страны ставится задача войти в топ-100 мирового рейтинга не менее пяти вузам. К 2020 г. пять отечественных вузов должны войти в первую сотню ведущих мировых рейтингов. Это подчеркивается в Указе Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», а также правительственным проекте постановления «О мерах государственной поддержки ведущих университетов в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». Результативность повышения конкурентоспособности российских вузов заключается в достижении ими статуса полноправного участника мирового академического сообщества. Это, в свою очередь, предполагает соответствие научной и образовательной деятельности вузов параметрам мировых глобальных рейтингов.

Современное общество не имеет иного эффективного способа оценить готовность вуза к образовательной и научной деятельности, кроме как на сайте вуза. В настоящее время вузы сталкиваются с проблемой создания эффективно работающих сайтов, включения в их платформы современных сервисов и приложений с целью повышения навигации, дизайна, прозрачности, видимости научно-образовательного контента на сайте университета. Буквально за несколько лет сфера веб-разработок прошла путь эволюции от примитивных статичных веб-страничек (текст + картинки) до многофункциональных интегрированных с другими прило-

жениями веб-систем. Появилась реальная возможность «вынести» в веб-среду многие образовательные и научные процессы, сформировать механизмы распределенной работы групп ученых и т.д. Вузы стали создавать не один, а множество сайтов, ориентированных на решение специализированных задач (например, сайты по отдельным направлениям — дистанционное образование для разных групп потребителей).

При возникновении критической массы пользователей сформировалась блогосфера, появились подкасты и целый пучок проектов тренда Веб 2.0, основанных на генерации контента самими посетителями.

Основной предпосылкой появления и развития интернет-маркетинга является понимание руководителями вузов, что сайт — это не только визитная карточка или рекламный буклет, выложенный в Сеть, но и бизнес-инструмент и контент-сервисная среда. Интернет изменил правила игры, и вузам придется изменить свой маркетинг, чтобы извлечь максимальную пользу из существующего благодаря Интернету открытого рынка идей.

Таким образом, основными принципами клиент-ориентированного маркетинга вуза являются:

- маркетинг в Интернете — это не просто реклама образовательных услуг;
- PR (связи с общественностью) предназначается не только для массовой аудитории СМИ;
- вуз — это то, что он опубликовал на сайте;
- целевую аудиторию интересует подлинность, а не раскрутка образовательных услуг;
- целевая аудитория вуза потенциально готова участвовать в деятельности и управлении вузом, а не выслушивать пропаганду достижений вуза и руководства;
- интернет-маркетинг — это не одностороннее освещение деятельности вуза и его подразделений, а предоставление оперативного и необходимого контента в тот самый момент, когда представители целевой аудитории в нем нуждаются (теперь и Минобрнауки России);
- специалисты по маркетингу должны изменить свой способ мышления, перейдя от традиционного маркетинга, направленного на строго определенные целевые сегменты, к стратегии, привлекающей с помощью Интернета многочисленные интересующиеся деятельностью вуза круги общественности, чей спрос не удовлетворен;
- PR существует не для того, чтобы ректор увидел свой вуз по телевизору или видели на сайте его активность, а для того, чтобы потенциальные потребители могли убедиться в образовательной и научной активности вуза, отображаемой в Сети;
- маркетинг следует развивать для того, чтобы вуз выигрывал призы в конкурентной борьбе за потребности и интересы потребителей образовательных услуг;
- Интернет возвращает PR вуза в его исконное предназначение после долгих лет исключительной сосредоточенности на СМИ;

— вузы, ответственные подразделения и факультеты (кафедры) должны привлекать внимание поступающих, абитуриентов (покупателей образовательных услуг) адекватным их ожиданиям онлайн-контентом;

— блоги, социальные сети, онлайн-видео, электронные книги, новостные релизы и другие формы онлайн-контента предоставляют возможность вузам обращаться напрямую к потенциальным потребителям образовательных услуг в подходящей для них форме;

— Интернет стирает границы между маркетингом, рекламой и PR.

Для интернет-маркетинга оценки эффективности вузов принципиально важно определить целевую общественность, аудиторию, к которой обращается структура контента сайта вуза.

К представителям целевой аудитории сайта вуза с точки зрения маркетинга относятся те, кто потенциально готов платить за образовательные услуги и от кого зависит его будущее и настоящее. Ниже представлены 10 основных групп представителей целевой общественности:

1) *поступающие* — абитуриенты и их родители — потенциальные потребители. Информация, отражающая их потребности, интересы и выгоды, в том числе для иностранных клиентов является ключевым фактором формирования и актуализации потенциального спроса на образовательные услуги;

2) *Министерство образования и науки РФ* сформулировало свои требования к сайту и продолжает их формулировать;

3) *руководство вузом, администрация, попечительский совет* должны быть довольны вузом и иметь возможность положительно сравнить свой вуз с другими конкурирующими вузами;

4) *студенты* — фактические клиенты. Для них должна быть информация о преподавателях, их научных и профессиональных успехах, службе содействия занятости, медицинском центре, гимнастических залах и бассейне и др.; информация о стажировках и обменах студентами, юридической помощи, оформлении документов;

5) *профессорско-преподавательский состав* — персонал, основной движитель услуг. Это производственный сектор. Информация о возможностях стажировок, повышения квалификации, конференциях, возможностях участия в конференциях. Здесь должна быть информация, ориентированная на иностранных преподавателей и специалистов, информация о том, «кто есть кто», ссылки на блоги или персональные страницы преподавателей;

6) *международная академическая и вузовская общественность*;

7) *ассоциация выпускников, благотворители*;

8) *работодатели* (информация о технологиях взаимодействия вуза, студентов с работодателями; контент, адресованный для отраслевых сообществ, заинтересованных в сотрудничестве);

9) *кредитные учреждения, банки* хотят видеть вуз в рейтингах на первых позициях;

10) *СМИ и интернет-сообщества*.

Есть контент, который непосредственно не приносит прямых доходов, но является мощным PR для более широких групп общественности, которые являются выразителями общественного мнения о вузе, его имидже и репутации.

На главной странице сайта должны присутствовать соответствующие разделы и направления. Клиент-ориентированность контента сайта должна быть направлена и отражать научные достижения, содержание научных исследований; международное сотрудничество вуза; библиотечные ресурсы вуза; блоги профессорско-преподавательского состава и в первую очередь ректора; социальные сети вуза: Фейсбук, Вконтакте, Твиттер и пр.; расписание; сервисы: регистрация, подписка, рассылка, открытие почты и др.; контент сайта на иностранном языке.

В заключение попытаемся предложить собственную версию структуры клиент-ориентированного контента для сайта вуза.

На главной странице сайта должен быть контент, соответствующий запросам и выгодам целевой аудитории. Нами были проанализированы западные и отечественные сайты. На этом основании можно предложить следующую версию структуры контента для главной страницы сайта вуза:

- о вузе — все, что требует постановление Правительства РФ от 10.07.2013 № 582;

- история, руководство, попечительский совет, структура: факультеты, студенческие советы;

- новости/анонсы, объявления;

- поступающим — абитуриентам и родителям: работа приемной комиссии; документы и т.п.;

- студентам — студенческие советы, НИР, культурная жизнь, КВН, ССЗ, спорт и др.;

- профессорско-преподавательский состав — ссылки на блоги и персональные страницы преподавателей, информация о библиотеке, базах данным, международным базам данных, рейтинги, конкурсы и их результаты в вузе и пр.;

- наука, научные исследования — участие в рейтингах и результаты научных исследований и результатов НИОКР, статьи, информация о докторантуре, аспирантура, магистратура, адъюнктура и пр.;

- международная деятельность — список вузов-партнеров, условия стажировок, условия обмена студентами, ссылки на дружественные иностранные кафедры, итоги конкурса международного обмена, международные и магистерские программы и пр.;

- выпускникам — ассоциация выпускников, деятельность в сфере благотворительности, работа попечительского совета, фандрайзинг, спонсорские проекты и т.п. совместные программы;

- партнерам — работодатели, кредитные учреждения, СМИ и пр.;

- научная библиотека — электронная библиотека, возможность подписки, возможность оформления электронного читательского билета и т.п.;

- контакты — телефоны, адрес, проезд и пр.;

- расписание, английская версия, регистрация, подписка, почта, поиск, форум, сети, блоги, веб-лаборатория, пресс-центр и пр.

Таковы общие и конкретные требования интернет-маркетинга к структуре построению клиент-ориентированного контента сайта вуза.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Постановление Правительства Российской Федерации от 10 июля 2013 г. № 582 г. «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети „Интернет“ и обновления информации об образовательной организации» // Российская газета. — 22 июля 2013.

LITERATURA

- [1] Postanovlenie Pravitelstva Rossiyskoy Federatsii ot 10 iyulya 2013 g. N 582 g. «Ob utverjdenii Pravil razmescheniya na ofitsialnom sayte obrazovatelnoy organizatsii v informatsionno-telekommunikatsionnoy seti "Internet" i obnovleniya informatsii ob obrazovatelnoy organizatsii» // Rossiyskaya gazeta. — 22 iyulya 2013.

MARKETING POLICY OF THE UNIVERSITY OF THE RUSSIAN FEDERATION AS A MEANS OF ATTRACTING GRADUATES FROM CIS COUNTRIES

A.A. Bulkov

Department of Sociology and social anthropology
FGBOU VPO «Moscow state University of design and technology»
Sadovnicheskaya str., 33b1, Moscow, Russia, 115035

This paper presents an analysis of the marketing policy of higher education institutions of the Russian Federation. Learn how to attract students from the CIS countries in the higher education institutions of the Russian Federation with the use of marketing strategies. Recommendations are made to the content of the websites of educational institutions. Description of the proposed University of Internet marketing.

Key words: marketing policy, applicants from countries of CIS, marketing strategies, official sites of educational institutions, the traditional pattern of promotion of corporate websites, Internet marketing.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

А.Н. Медведев

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

Д.А. Тарасова

Экологический факультет
Российский университет дружбы народов
Подольское шоссе, 8, Москва, Россия, 115093

Сделан обзор самых популярных в России социальных сетей. Выявлены их возможности для развивающихся образовательных организаций, а также рассмотрены плюсы использования социальных сетей.

Ключевые слова: социальные сети, медиа, целевая аудитория, развитие компании, русский язык.

Социальная сеть — платформа, онлайн-сервис или веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений [1. С. 7].

Характерные особенности социальных сетей:

— создание личных профилей (публичных или полупубличных), в которых зачастую требуется указать реальные персональные данные и другую информацию о себе (место учебы и работы, хобби, жизненные принципы и др.);

— предоставление практически полного спектра возможностей для обмена информацией (размещение фотографий, видеозаписей, текстовых записей (в режиме блогов или микроблогов), организация тематических сообществ, обмен личными сообщениями и т.п.);

— возможность задавать и поддерживать список других пользователей, с которыми у пользователя имеются некоторые отношения (например, дружбы, родства, деловых и рабочих связей и т.п.).

Популярность в Интернете социальные сети начали завоевывать в 1995 г., с появлением американского портала Classmates. com («Одноклассники» являются его русским аналогом). Проект оказался весьма успешным, что в следующие несколько лет спровоцировало появление не одного десятка аналогичных сервисов [2. С. 210]. Но официальным началом бума социальных сетей принято считать 2003—2004 гг., когда были запущены LinkedIn, MySpace и Facebook.

В Россию мода на социальные сети пришла двумя годами позже — в 2006 г., с появлением Одноклассников и ВКонтакте.

Рассмотрим конкретные виды социальных сетей, которые можно использовать в образовательной деятельности.

Одноклассники — это многоязычная социальная сеть, используемая для поиска одноклассников, однокурсников, бывших выпускников, а также родных и близких родственников и общения с ними. Проект функционирует с 4 марта 2006 г. На 1 января 2013 г. зарегистрировано более 205 миллионов пользователей. Посещаемость сайта — более 44 миллионов посетителей в сутки [3. С. 17].

Вконтакте — крупнейшая в Европе социальная сеть, второй по популярности сайт в России, Белоруссии и Казахстане, третий — на территории Украины, 23-й — в мире. Проект запущен 10 октября 2006 г. По данным на январь 2014 г. ежедневная аудитория сервиса — около 60 миллионов человек [3. С. 19].

Возможности этих двух сервисов практически одинаковые. Главная особенность — коммуникация в полном объеме. Сервисы позволяют создавать группы — объединения пользователей по интересам (например, группа кафедры русского языка, куда будут входить исключительно преподаватели этой кафедры).

В группах можно обмениваться текстовыми сообщениями, выкладывать документы, видеозаписи, музыкальные файлы, фотографии. Это очень удобный способ быстро и конфиденциально передать информацию всем ее участникам.

Еще один способ взаимодействия — публичные страницы. Этот сервис подходит для всех образовательных организаций, нуждающихся в расширении целевой группы. Основная информационная активность в данном случае исходит от руководства страницы. Например, публичная страница факультета повышения квалификации преподавателей русского языка может быстро передавать в массы свои новости, идеи, нововведения и др. Пользователи также имеют возможность оценить ту или иную информацию, а также поучаствовать в голосованиях для сбора статистики общественного мнения.

Отличие публичной страницы — возможность неограниченного расширения аудитории. Поиск аудитории для привлечения на свою страницу осуществляется по различным критериям — гендерным, возрастным, по месту работы или учебы и др.

Facebook — одна из крупнейших социальных сетей в мире, основанная в 2004 г. На июль 2014 г. аудитория «fb» составила 1,32 миллиарда пользователей. Суточная активная аудитория в марте составила 720 миллионов человек [3. С. 22].

В отличие от VK и ОК, эта социальная сеть ориентирована преимущественно на иностранных пользователей — при открытии публичной страницы появляется возможность взаимодействия не только с отечественной аудиторией, но и с мировой. Это полезно для создания «коммуникационных мостов» и укрепления отношений с иностранными партнерами, а также для продвижения русского языка в мире. Других серьезных отличий между этими тремя социальными сетями нет.

LinkedIn — социальная сеть для поиска и установления деловых контактов. В LinkedIn зарегистрировано свыше 225 миллионов пользователей, представляющих 150 отраслей бизнеса из 200 стран [3. С. 23].

Главной особенностью «in» остается строгая ориентированность на бизнес — деловое взаимодействие и поиск новых связей по отраслям, компаниям и направлениям деятельности. Хороший способ взаимодействия между образовательными организациями — взаимодействие в этой соцсети.

Twitter — сервис для публичного обмена короткими (до 140 символов) сообщениями. По состоянию на 1 января 2011 г. сервис насчитывает более 200 миллионов пользователей. 100 миллионов пользователей проявляют активность хотя бы раз в месяц, из них 50 миллионов пользуются им ежедневно [3. С. 24].

Twitter — отличная платформа для публикации коротких новостей, заметок, фотографий и видео. 140 символов ограничивают написание «слишком больших и скучных» новостных постов. За счет репостинга достигается возможность донести информацию до большего числа пользователей, чем в других социальных медиа.

Google+. Проект социальной сети компании Google. В декабре 2012 г. активная месячная аудитория составила 135 миллионов человек [3. С. 27].

Сервис предоставляет возможность общения через Интернет с помощью специальных компонентов: кругов, тем и видеовстреч. «G+» не настолько активная социальная сеть, как «Вк», «fb», и «ОК», но, без сомнения, она может помочь собрать в единое информационное пространство пользователей электронной почты «gmail».

Мой мир — русскоязычная социальная сеть (с контекстным меню на русском языке), входящая в топ-3 социальных сетей России. Ее месячная аудитория составляет почти 27 миллионов человек (вся Россия, население в возрасте 12—64 лет (апрель 2014 г.)) [4. С. 144].

Цель социальной сети — создание среды для потребления и распространения информационного и развлекательного контента. Кроме того, Мой Мир продвигает собственное API для независимых разработчиков.

Возможности социальных сетей для образовательных организаций. Рассмотрев индивидуальные особенности крупнейших популярных социальных сетей, мы можем перейти к их общим возможностям, на которые следует обратить внимание.

Единая авторизация — средство, позволяющее пользователям использовать свой логин и пароль от социальной сети для авторизации на сторонних сайтах. Помогает избежать лишних действий при переходе на различные сайты, требующие регистрации в их базе.

Реклама. Сегодня в социальных сетях доступны различные рекламные возможности — баннеры, рассылки, реклама через публичные страницы и пользователей.

Поиск по хэштегу (хештегу) — возможность найти слово или фразу, которым предшествует символ «#». Хэштеги дают возможность группировать подобные сообщения, таким образом можно найти хэштег и получить набор сообщений, которые его содержат. Например, зарегистрированная в любой из социальных сетей группа Международного центра тестирования в течение недели публикует важные новости о предстоящем тестировании, которые следует донести до определенной аудитории. Прямо в тексте ставится хэштег #ТестированиеРКИ. Любой пользователь в любое время может ввести этот хэштег в поиск и перед ним появятся исключительно новости по тематике тестирования.

Кросс-постинг — это автоматическая или ручная публикация информации сразу в несколько социальных сетей. Кросс-постинг позволяет увеличить вероятность прочтения новости тем или иным пользователем, который может отсутствовать в одной социальной сети, но присутствовать в другой.

Виджеты на сайте — это сервисы для визуального отображения новостей из социальных сетей прямо на страницах сайта. Помимо информационных виджетов на сайте можно разместить кнопки социальных сетей, которые позволяют одним кликом разместить пост о вашем сайте на страничке социальной сети пользователя.

Мобильные версии — это адаптированные под смартфоны платформы социальных сетей. Автоматические оповещения приходят 24 часа в сутки на самый часто используемый гаджет — мобильный телефон. И в этом телефоне все социальные сети! Мобильные версии устранили необходимость в компьютере — всю коммуникационную деятельность в социальных сетях можно осуществлять через смартфон посредством Интернета.

Сбор статистики. Функциональность и рентабельность использования социальных сетей можно оценить с помощью сервиса постоянного сбора статистики. Количество посещений, просмотров, уникальных пользователей, а также их возраст, пол и географическое положение — все это можно отобразить в понятных графиках и диаграммах.

Социальные сети в цифрах. Много времени в соцсетях проводит 10% пользователей, посещают часто, но находятся там недолго 40%; редко, но долго — 17%. 31% слабо вовлечен в это занятие: они заходят в сети редко и ненадолго [1. С. 64].

В основном информацией в соцсетях делятся только с близкими людьми (42%) или хотя бы с теми, с кем лично знакомы (33%). Делятся частью информации только со знакомыми, частью — со всеми 15%, вообще со всеми — 8% пользователей соцсетей.

Количество зарегистрированных пользователей растет в геометрической прогрессии, а молодежь уже и не знает другого способа общения, кроме социальных сетей. Всегда можно создать аккаунт, группу или публичную страницу для продвижения образовательной организации. Но чем раньше это сделать, тем большую аудиторию можно охватить.

Иностранные коллеги давно уже взаимодействуют со своей клиентской базой через социальные сети. Это удобно, быстро и неизбежно.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Социальные сети и виртуальные сетевые сообщества / Отв. ред. Л.Н. Верченков, Д.В. Ефременко, В.И. Тищенко. — М: ИНИОН РАН, 2013. — 360 с.
- [2] Boyd, D. and Ellison, N. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship (англ.) // Journal of Computer-Mediated Communication. — 2007. — Т. 13. — № 1. — С. 210—230.
- [3] Ермолова Н. Продвижение бизнеса в социальных сетях Facebook, Twitter, Google+. — М.: Альпина Паблишер, 2013. — 357 с.

- [4] Ефимов Е.Г., Кузнецов А.А. Виды кризисного потенциала социальных интернет-сетей как региональных социально-экономических систем // Инновационный потенциал современного региона: проблемы региональной безопасности и внутрирегиональной интеграции на постсоветском пространстве, всерос. научн.-практ. конф. Всероссийская научно-практическая конференция «Инновационный потенциал современного региона: проблемы региональной безопасности и внутрирегиональной интеграции на постсоветском пространстве», 28—29 октября 2011 г., Волгоград. — Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2011. — С. 144—145.

LITERATURA

- [1] Social'nye seti i virtual'nye setevye soobshhestva / Otv. red. L.N. Verchenov, D.V. Efremenko, V.I. Tishhenko. — М.: INION RAN, 2013. — 360 s.
- [2] Boyd, D. and Ellison, N. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship (angl.) // Journal of Computer-Mediated Communication. — 2007. — Т. 13. — № 1. — S. 210—230.
- [3] Natalija Ermolova Prodvizhenie biznesa v social'nyh setjah Facebook, Twitter, Google+. — М.: Al'pina Publisher, 2013. — 357 s.
- [4] Efimov E.G., Kuznecov A.A. Vidy krizisnogo potentsiala social'nyh internet-setej kak regional'nyh social'no-jekonomicheskikh sistem // Innovacionnyj potencial sovremennogo regiona: problemy regional'noj bezopasnosti i vnutriregional'noj integracii na postsovetском prostranstve, vselos. nauchn.-prakt. konf. Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Innovacionnyj potencial sovremennogo regiona: problemy regional'noj bezopasnosti i vnutriregional'noj integracii na postsovetском prostranstve», 28—29 oktjabrja 2011 g., Volgograd: [materialy]. — Volgograd: Izd-vo FGOU VPO VAGS, 2011. — С. 144—145 s.

SOCIAL NETWORKS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

A.N. Medvedev

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

D.A. Tarasova

Faculty of Ecology
Peoples' Friendship University of Russia
Podolskoe shosse str., 8, Moscow, Russia, 115093

A review of the most popular Russian social networks. Identified opportunities for developing educational organizations and discussed the benefits of using social networks.

Key words: social networks, media, target audience, development of the company, Russian language.

ХРОНИКА

МЕТОДИЧЕСКИЙ МАРАФОН: ДНИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГОРОДАХ ИНДИИ, РЦНК

С 11 по 16 сентября преподаватели РУДН провели Дни русского языка в Индии.

Дели встретил нас теплой погодой и мелким дождем. От влажного климата над громадным многомиллионным городом висит постоянная белесая дымка, своего рода шатер, защищающий от прямых лучей знойного солнца. В Дели я попал впервые, и мои ожидания от встречи с ним не соответствовали сложившемуся образу. Странно, но нет толчеи и пробок, чистые улицы, организованное движение транспорта. Пространство центра города организовано «геометрично», центр мегаполиса представляет собой кольцообразную систему улиц, пересекающихся с радиальными. Где многоликая и многомиллионная Индия контрастов? Где пресловутая нищета и оборванные дети? Потом нам объяснили, что это Новый Дели, который является только частью Большого Дели, а в этом урбанистическом конгломерате есть все. Впрочем, и в Новом Дели мы позже увидели контрастные реалии большой страны.

РЦНК стоит почти в самом центре города, на улице Ферозешахруд., недалеко находится памятник Льву Николаевичу Толстому. Здесь 11 сентября открылись наши Дни русского языка. В фойе расположилась выставка учебно-методической литературы, которую привезли организаторы семинара. Приехали участники — преподаватели и аспиранты университета им. Джавахарлала Неру, Делийского университета, университета Джамя Исламия (Дели), университета Амита (штат Харьяна), Национального открытого университета им. Индиры Ганди, других вузов и школ с преподаванием русского языка, а также российские соотечественники. Особенно приятно было видеть на встрече выпускников Российского университета дружбы народов разных лет. Еще в середине 1970-х годов защитил кандидатскую диссертацию по творчеству Чехова одних из старейших ныне профессоров Шанкар Басу. В 1980-е годы закончили РУДН проф. Нилакши, проф. Ранджана Банерджи, проф. Шумана Чха, преподаватель центра русского языка Анджу Мехта. Таким образом, мероприятие совместило «приятное с полезным»:

семинар по методике был тем более важным, что индийские коллеги пообщались со своими учителями и даже однокурсником, профессором А.Д. Гарцовым.

Тематика занятий отразила наиболее интересные и актуальные вопросы обучения русскому языку: как использовать на уроках компьютеры и Интернет, как сделать русский язык и литературу привлекательными для индийской аудитории, русский язык в профессионально-деловом общении. Участники семинара получили возможность ознакомиться с результатами последних исследований в области методики, электронной лингводидактики, применения инновационных технологий в преподавании русского языка и литературы.

В программу мероприятия вошли лекции, мастер-классы, открытые уроки, тренинги и «круглый стол» по актуальным вопросам обучения русскому языку, литературе и культуре. Академик РАЕН, заведующий кафедрой компьютерной лингводидактики Российского университета дружбы народов профессор А.Д. Гарцов рассказал об особенностях преподавания с помощью электронных учебников, которые получают все большее распространение в мире. Актуальной проблемой становится совершенствование учебных программ, которые должны успевать за развитием электронных технологий и не терять при этом эффективности и особенностей «человеческого фактора». Так, интерес слушателей вызвал вопрос о том, как создать электронные приложения для современных смартфонов, которые в последнее время становятся популярным средством обучения, расширяя свои функции средства связи.

Интерес слушателей вызвали инновационные методики преподавания. Так, доцент А.К. Новикова поведала о том, как важно в обучении русской речи использовать «сценарные» решения. В речевом взаимодействии собеседников многое зависит от того, каков характер собеседников, их темперамент и условия, в которых происходит разговор. В зависимости от этих обстоятельств говорение осуществляется в соответствии с тем или иным «сценарием».

О структуре и содержании новых направлений в методике обучения русскому языку и культуре рассказывал директор Института педагогики Калужского государственного университета Н.Ю. Штрекер.

Художественная литература не должна оставаться в стороне от обучения русскому языку. Она является важнейшим источником лингвострановедческой и лингвокультурной информации. Это касается не только прозы, но и современной поэзии, которой при обучении языку, к сожалению, уделяется совсем мало внимания. Об этом рассказывал в своей лекции заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы РУДН проф. А.Г. Коваленко. В проведенном им мастер-классе он показал, как анализировать стихотворный текст, чтобы это было полезно не только для обучения лексике и грамматике, важно то, что поэзия помогает освоению духовного богатства, помогает мыслить и чувствовать по-русски. Образное мышление значительно обогащает постижение языка и приобретение навыков речи.

Особый интерес и воодушевление вызвали праздничные мероприятия: эвристическая викторина «Эрудит», конкурс литературного чтения «Поэзия — музыка души!», литературно-музыкальная композиция «Перед вами громада — русский язык!» и русские чаепития. Участники смогли проверить свои знания в области русского языка и культуры, обменяться мнениями в неформальной обстановке. Дело не ограничилось только этим. Слушателям была предложена яркая музыкальная программа. Русские песни и танцы исполнила актриса театра М.А. Кушнир.

Дни русского языка продолжились В Южной Индии, в г. Ченнай. В этом городе русские гости более редкое явление, чем в столице. Но и здесь есть Центр русского языка, где на курсах обучаются индийские студенты. Русский язык изучается в местном университете.

Открытие программы состоялось 14 сентября. На открытии присутствовали Генеральный консул России в Южной Индии С.Л. Котов, заместитель руководителя представительства Россотрудничества в Индии М.Ю. Горбатов, генеральный секретарь Индийско-российской торгово-промышленной палаты П. Тангапан, общественный деятель, первый учитель русского языка в РЦНК Джанаки Кришнан.

На празднике было более 80 человек, среди них преподаватели русского языка из разных городов южноиндийских штатов: Тамил Наду — г. Ченнаи и г. Мадурай, Андхра Прадеш — г. Хайдарабад (Университет английского и иностранных языков), Карнатака — г. Бангалор и г. Майсур (Майсурский университет), студенты курсов русского языка, любители русского языка и культуры и соотечественники.

Я близко познакомился с некоторыми из них. Рассказы конкретных людей о себе важны для того, чтобы составить впечатление о тех, кто отдает свои силы и энергию для поддержки русского языка. Выпускник Киевского университета 1992 г. г-н Прасад Бадарла приехал на семинар из Хайдарабада, что в 300 км от Ченнаи. Там он работает в качестве профессора школы русских исследований, преподает язык и литературу, издает журнал «Русская филология», в котором печатаются статьи российских и индийских исследователей. Его любимое направление — художественная литература, это особая ценность, литературоведов в Индии становится все меньше. Наша соотечественница З.В. Кравец приехала в Индию двадцать лет назад, она преподает русский язык, сама организовала курсы, учит русскому языку детей и взрослых. Информацию и методическую помощь получает с помощью Интернета, благо он сейчас доступен в любом далеком уголке Индии.

На открытии мероприятия Генеральный консул России С.Л. Котов вручил специальную медаль Россотрудничества Джанаки Кришнан за ее вклад в развитие индо-российских отношений и пропаганду русского языка и культуры в Южной Индии.

Перед собравшимися с приветственной речью выступил директор РЦНК М. Горбатов. Он рассказал о преподавании и продвижении русского языка в Южной Индии. Он отметил, что этот процесс постепенно набирает силу. Одно из свидетельств тому — визит делегации РУДН. Важным направлением РЦНК в Ченнаи

является участие в реализации Федеральной целевой программы «Русский язык», оказание методической помощи образовательным учреждениям с преподаванием на русском языке, пропаганда достижений российской высшей школы. В связи с заметным ростом интереса к изучению русского языка за пределами Ченнаи, были открыты дистанционные курсы в режиме видеоконференции, разработанные обществом дружбы «Индийско-российская торгово-промышленная палата».

Гостям программы этот день запомнится как настоящий праздник русского языка. Присутствующие получили возможность познакомиться с Российским университетом дружбы народов, прослушать лекцию известного российского писателя, главного редактора Международного биографического центра М.С. Семенова, принять участие в конкурсе литературного чтения «Поэзия — музыка души!», а в ходе викторины проверить свои знания в области русского языка и литературы и получить призы за лучшие результаты, послушать русские песни и также посмотреть фотовыставку, подготовленную Индийско-российской торгово-промышленной палатой и посвященную открытию «Курсов русского языка через видеоконференцию».

В Ченнаи тоже оказались выпускники РУДН. Я с удовольствием побеседовал с выпускницей университета 1973 г. г-жой Капалой, которая пожелала родному университету процветания в преддверии 55-летия.

Мы уезжали из прекрасной страны с чувством уверенности: отношения с этой страной находятся в новой стадии развития, Россия и Индия продолжают налаживать все более тесные взаимосвязи в экономике, науке, промышленности, а это есть основа для дальнейшего укрепления здесь русского языка.

Доктор филологических наук
профессор **А.Г. Коваленко**

О КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В МОНГОЛИИ: ДНИ РУССКОГО ЯЗЫКА И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ

С 19 по 24 октября 2014 г. делегация Российского университета дружбы народов провела Дни русского языка в Улан-Баторе и Дархане.

Столица Монголии приняла нас бодрящей прохладной погодой, безукоризненно синим небом и характерным для города запахом «печного дыма»: в городе до сих пор кое-где стоят юрты, которые отапливаются «по-черному». Но в остальном город не узнать. С каждым приездом в Монголию удивляешься переменам — строятся многоэтажные дома, появляются современные жилые кварталы, расширяется пространство застроек. Над центром города у площади Сухебатора — современный офисный центр в виде распростертого синего стеклянного паруса. Ощутим «китайский почерк» строительства, ведь строят в основном китайские рабочие. Вносят свою долю и корейские бизнесмены. Темпы перемен поражают. У современной гостиницы «Чингисхан» за пять дней нашего проживания вымостили гладким асфальтом современный широкий проспект. Автомобильные пробки и количество иномарок свидетельствуют о росте благосостояния горожан.

Нас встречали Российского центра науки и культуры Е.Г. Михайлов и Директор центра русского языка, неутомимый организатор всех событий, связанных в Монголии с русским языком Т.В. Бронская.

На открытии Дней мы были рады увидеться с выдающимися монгольскими коллегами-русистами и друзьями — Президентом МонАПРЯЛ академиком С. Галсаном, председателем Исполкома МонАПРЯЛ Ц. Саранцацрал, заведующим кафедрой русского языка профессором Э. Эрденемаамом. Они приняли участие в открытии Дней русского языка в РЦНК в Улан-Баторе, пожелали успехов в работе.

Монгольская русистика прошла разные этапы. В советское время русский язык здесь находился на самом почетном месте, внося поистине неоценимый вклад в развитие отношений между двумя странами на всех уровнях. Русский язык был обязательным для изучения в школах и вузах, без него не принимали на государственную службу. Он выполнял свою роль в культуре, экономике и промышленности. В 90-е годы его позиции ослабли. В середине 2000-х начался новый этап, и тогда научно-методические связи русистов получили новый импульс. Помню, как в сентябре 2006 г. нас, делегацию методистов РУДН во главе с деканом ФПКРКИ проф. Т.М. Балыхиной, тепло принимали в Улан-Баторе. Тогда наш визит расценивался как надежда на новые лучшие времена. Сейчас можно уверенно говорить о том, что такое время наступило.

Нельзя не упомянуть здесь о визите в Монголию Президента РФ В.В. Путина летом этого года. Подписание договора об отмене виз между двумя странами стало событием особого значения для всех аспектов сотрудничества. В этом же ряду

важных событий существенное увеличение квот для приема монгольских студентов в российские вузы.

Только делегаций русистов в этом году было несколько: в мае — преподаватели Российского государственного гуманитарного университета, в сентябре — делегация Россотрудничества, в октябре — Санкт-Петербургский государственный университет во главе с Л.А. Вербицкой. Количество и качество научных «десантов» впечатляет. Нередкие гости здесь — преподаватели Алтайского и Иркутского университетов. В конце октября приехали мы, завершая череду методических семинаров года.

С чем приехала делегация РУДН? Профессор Н.С. Новикова ознакомила слушателей лекций-презентаций с методикой преподавания русского языка на начальном этапе, со спецификой работы в условиях интенсивных курсов. Ее мастер-класс познакомил коллег с методикой обучения речевым навыкам. Профессор Т.Т. Черкашина посвятила свои занятия более специальным вопросам: изучение русского глагола на начальном и базовом уровнях овладения языком, усвоению русской лексики и фразеологии. Доцент М.А. Рыбаков поделился опытом методики прогнозирования трудностей освоения русского языка. Профессор А.Г. Коваленко в своих лекциях рассказывал о современной русской литературе. С сожалением было отмечено, что в условиях дефицита учебных часов художественной литературе уделяется все меньше внимания. Если русская классика еще как-то присутствует в учебных программах, то книгам современных писателей и поэтов почти не находится места. Между тем именно через прозу и поэзию современной России к зарубежным студентам и школьникам приходит знание об образе жизни, культуре, истории. Огромную роль здесь играют поэтические тексты Б. Пастернака, Е. Евтушенко, А. Вознесенского, Н. Рубцова, Л. Мартынова, И. Бродского. Состоялся мастер-класс по анализу поэтического текста на уроках русского языка.

В один из дней был проведен семинар в Улан-Баторском филиале Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. Разговор здесь сосредоточился на вопросах интересных больше для преподавателей, работающих с русским языком как родным. М.А. Рыбаков и Т.Т. Черкашина в своих выступлениях поделились своими мыслями о том, как преодолевать трудности при изучении русской грамматики и как готовить школьников к Единому государственному экзамену по русскому языку.

Во встречах с читателями приняла участие член нашей делегации Ректор Современного медиаинститута, главный редактор издательства «Олимпийский огонь России» Издательского дома «Панорама» Д.В. Червоненко.

Картина будет неполной, если не рассказать о культурной части программы нашей работы. В РЦНК проведен музыкально-поэтический праздник-конкурс, посвященный 200-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова. В его подготовку с энтузиазмом включились школы Улан-Батора еще задолго до нашего приезда. Благодаря усилиям неутомимого и энергичного директора Центра русского языка Т.В. Бронской были заранее проведены предварительные туры. В последний день

семинара на большой празднично убранной сцене РЦНК состоялся финальный тур и торжественное награждение победителей. Полный зрителей зал рукоплескал исполнителям романса «Выхожу один я на дорогу», стихотворений «Нет, я не Байрон, я другой...», «Смерть поэта», «Нищий». Конкурс завершился эффектным исполнением школьниками сцены бала, когда зрители окунулись в яркую праздничную атмосферу лермонтовской эпохи.

Праздник дополнили артисты ансамбля «Везелица» из Белгорода, продемонстрировавшие искусство казачьих песен и задорных плясок.

Попутно замечу, что в культурной жизни города все чаще присутствует исторический «российский элемент». Школьникам предлагают писать сочинения на тему героической победы на Халхин-Голе в 1939 г. Замдиректора РЦНК по культуре И.Н. Моисеев организовал уличный костюмированный спектакль, посвященный барону Унгерну, освободителю Монголии от китайской интервенции в 1919 г.

Возвращаясь к образовательным проблемам, коснусь еще одного интересного аспекта развития русского языка в Монголии. Мы были приглашены... в детский сад. То, что мы увидели, не только порадовало, но заставило думать о новых задачах. Самые юные уланбаторцы радостно демонстрировали нам свое умение петь русские песни, читать стихи. В Улан-Баторе появилась «мода» на русские детские сады. Директор сада Н. Альтанзул рассказала о том, что в ее пока единственное в городе частное дошкольное заведение, где обучают русскому, родители «выстраиваются в очередь» на запись. Популярность дошкольного образования расширяется, так как растет понимание необходимости и перспективности русского языка. Дети из монгольских семей, где на русском не говорят, в садике уже в младших группах начинают понимать русскую речь. А в более старших группах уже начинают говорить, приобретая благодаря русским воспитателям навыки речи в играх, песенках, детских праздниках. Беда только в том, что не хватает воспитателей, нет пока еще государственной поддержки, мало делается для методического обеспечения дошкольного образования на русском языке. Необходима система стажировок для дошкольных педагогов в России, благо не очень далеко, в Улан-Удэ, Иркутске и Чите есть педагогические университеты. Неплохо было бы организовать также выездные семинары для повышения квалификации местных педагогов. Уверен, что такая инициатива должна быть с пониманием встречена в Министерстве образования и науки.

Что касается школьного образования, то есть обнадеживающие явления. Так, например, в г. Дархане, где в рамках нашей программы также проводились праздничные мероприятия, уже есть несколько школ на русском языке, которые пользуются популярностью. Попасть в такие школы непросто, родители только мечтают, чтобы отдать в них своих чад. Такому вниманию к русскоязычным школам способствует близость к России и все более укрепляющиеся экономические связи. Всего в семинаре в Дархане приняли участие 50 учителей школ, был также проведен конкурс чтецов. Делегацию тепло принимали в одной из лучших русских школ города.

В одну из таких школ в Улан-Баторе меня пригласил Ц. Магсар, известный литературовед и переводчик художественной литературы. Его перу принадлежит недавно осуществленный перевод поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила». Работу на кафедре русского языка и литературы в университете он совмещает с руководством школой под значащим названием «Кириллица». Она функционирует при РЦНК уже десять лет. В ней всего пять начальных классов, после завершения которых ученик уходит в обычное среднее заведение. И нет конца потоку родителей, желающих определить своих детей в русскую школу, так как понятно, что школа дает базу для владения важным для человека языком на всю последующую жизнь.

Близится юбилей нашего университета, и наш визит был бы незаконченным, если бы мы не встретились с выпускниками РУДН. После окончания университета или защиты диссертации они работают в различных отраслях хозяйства и культуры. Выпускник отделения журналистики кандидат филологических наук Минтху Наранбаатар работает на монгольском телевидении и одновременно ведет преподавательскую деятельность в университете. Два года назад кандидатскую диссертацию по кафедре общего и русского языкознания защитила Бэтчимег Батсуур, она сейчас преподаёт русский язык в РЦНК. Бывшие студенты были рады встретиться с учителями из *Alma mater*, передать сердечные поздравления по случаю 55-летней годовщины.

Подводя итоги, поделюсь одним впечатлением. Спросил монгольского коллегу, что на его взгляд, более всего способствует укреплению языка в Монголии? Ответ был кратким, но о многом говорящим: «Сила России».

Доктор филологических наук
профессор **А.Г. Коваленко**

РЕЦЕНЗИИ

**Балыхин Г.А., Балыхин М.Г. Наука —
образование — инновации: Словарь-справочник
по инновационному образованию
В помощь педагогам, учащимся, родителям. —
М.: РУДН. — Вып. 1. — 623 с.**

В настоящее время в России идет дальнейшая модернизация системы образования, ориентированная на перспективы мирового образовательного пространства. Стратегия развития российского образования всех уровней и ступеней согласуется с инновационными преобразованиями в структурной, содержательной, организационной перестройке образовательной сферы. Инновации (нововведения) являются наиболее оптимальным средством повышения качества, доступности и эффективности образования. Динамичное развитие образования связано и базируется на запросах учащихся, педагогов и родителей, на их духовных, интеллектуальных, культурных интересах, на введении нового во все компоненты образовательной системы — содержания, методов и форм воспитания и обучения, организации совместной деятельности субъектов социокультурного процесса. Выявляются и развиваются новые закономерности в науке и образовании, по-новому осмысливаются ценности будущего «устойчивого развития» общества, предлагаются новые способы решения научно-теоретических и учебно-воспитательных задач.

В свою очередь, видоизменяются и развиваются научно-образовательные понятия и термины. Одни со временем теряют свое смысловое значение, другие и вовсе исчезают, третьи приходят им на смену, завоевывая свое право на существование. Образовательный потенциал, безусловно, соотносен с понятийным и терминологическим аппаратом, с оптимальными соотношениями и взаимосвязями инноваций и традиций. Триумvirат «образование — наука — инновации» стремится к единству и упорядочению соответствующей терминосистемы.

Главной задачей данного словаря-справочника является представление новых терминов и определений, раскрывающих состояние современного уровня образования, оперирующих общенаучными, философскими и специфическими понятиями. В словаре-справочнике представлены сведения из областей педагогики, психо-

логии, философии, методологии и других наук, взятых из монографий, статей, альманахов, справочников, учебников, имеющих непосредственное отношение к науке и образованию. Отдельно даются ссылки на Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

Актуальность создания словаря обусловлена необходимостью описания процессов обновления понятийно-терминологического аппарата системы образования современной России, которые отражают инновационные подходы, методы и принципы воспитания и обучения, современные технологии в учебном процессе, инновационные учебные программы, стандарты и требования, учебно-методические комплексы и их организационные формы, инновационное нормативное, правовое и организационно-техническое обеспечение функционирования сферы образования. Таким образом, вопросы инновационной образовательной терминологии очень важны в функциональном аспекте. Через систематизацию ключевых терминов, определение понятий дается достаточно полное представление о путях и средствах непрерывного, опережающего образования, о введении новшеств, подразумевающих поиски ученых и педагогов нового уникального содержания, включающего в себя фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подходы, профессионализм, синтез культур (технической и гуманитарной), использование новейших педагогических технологий.

Многие словарные статьи содержат не только детальную характеристику и объяснение основного термина, но и сопряженные с ним понятия и описания.

Терминология, представленная в словаре-справочнике, соответствует действующим требованиям, может применяться в учебниках, методических рекомендациях, справочной литературе. В связи с этим необходимо заметить, что термины «учащийся» и «педагог» в словаре используются в широком значении и относятся ко всем видам и типам образовательных организаций. Словарь-справочник поможет более грамотно и уверенно оперировать терминологией в образовательной деятельности. С другой стороны, степень владения инновационной терминологией может служить индикатором уровня профессионализма и квалификации научных и практических работников.

При составлении словарных статей использованы определения и описания, эксплицированные из публикаций разных авторов. Библиографические источники отдельных статей даны в тексте в сокращенном виде и в списке литературы.

Словарь-справочник содержит более 2000 словарных статей, расширяет область их применения, делает материалы полезными не только для специалистов — педагогов, методистов, управленцев, администраторов системы образования, но и для студентов, стажеров и аспирантов, изучающих теорию и практику образования, а также для широкого круга читателей.

Актуальность создания словаря-справочника обусловлена необходимостью описания процессов обновления понятийно-терминологического аппарата образования современной России, которые отражают инновационные, в том числе альтернативные, подходы, методы, принципы обучения и воспитания; инновационные технологии программ воспитания и обучения, подходы к их разработке, типы инновационных учебных программ, требований, учебно-методических комплексов

и их организационные формы; инновационный образовательный процесс как основы управления и организации, инновационное кадровое, нормативное, техническое обеспечение в системе образования.

Словарь-справочник полезен не только для специалистов — педагогов, методистов, управленцев, администраторов системы образования, но и студентов, стажеров, аспирантов, изучающих теорию и практику образования, а также для читателей.

Для иллюстрации можно привести несколько терминов из сборника:

Инновационная государственная образовательная политика

Инновационность в образовании является политической и общенациональной задачей, решение которой должно обеспечить достижение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности, соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Инновационная, государственная образовательная политика формируется и осуществляется исходя из следующих основных принципов, активизирующих инновационную деятельность: 1) приоритетность инновационной деятельности для повышения эффективности развития общественного производства; 2) конкурентоспособность наукоемкой продукции; 3) качество жизни населения и экологической безопасности; 4) обеспечение государственного регулирования инновационной деятельностью в сочетании с эффективным функционированием конкурентного механизма в инновационной сфере; 5) концентрация государственных ресурсов на создании и распространении базисных инноваций, обеспечивающих прогрессивные структурные сдвиги; 6) создание благоприятного климата при осуществлении инновационной деятельности; 7) государственная охрана прав и интересов субъектов инновационной деятельности и интеллектуальной собственности; 8) активизация международного сотрудничества Российской Федерации в инновационной сфере.

Инновационные методы обучения русскому языку

Связаны с новыми приемами преподавания: метод проблемной наглядности, метод лингвистической аллюзии, метод активизации ассоциативных связей и др. Приемы работы на уроках русского языка: ассоциативный, «немой» вопрос, прием составления тематической сетки готового текста и прием ее вычисления при создании текста, прием составления схемы развертывания микротем будущего текста и прием ее вычленения из готового текста и др. Реализуются инновационные коммуникативные задания: «мозговой штурм», интеллектуальная карта, перекодирование информации, дискуссия в форме пирамиды, панельная дискуссия или заседание экспертного совета, сценарий, ролевая игра, «воображаемая ситуация» (симуляция), проект и др.

Об авторах

Григорий Артемович Балыхин — кандидат технических наук, доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области науки и техники, депутат Государственной думы Федерального собрания Российской Федерации, действительный государственный советник первого класса, народный учитель Чеченской Республики. В области научных достижений имеет 17 монографий, 12 учебно-методических работ, 118 научных статей, 2 авторских свидетельства, 1 патент.

Михаил Григорьевич Балыхин — кандидат экономических наук, первый проректор — проректор по инновациям и развитию Московского государственного университета дизайна и технологии, награжден Памятной медалью РФ Энциклопедия «Лучшие люди России» за достижения в развитии экономического и научного потенциала России. В области научных достижений имеет 1 монографию, 2 учебных пособия, 40 научных статей.

Доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО,
заслуженный учитель РФ
Ямбург Е.А.

НАШИ АВТОРЫ

АББАСОВА Аида Акимовна — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

АВАНЕСОВ Вадим Сергеевич — доктор педагогических наук, профессор, Главный редактор российского научно-методического журнала «Педагогические измерения»
E-mail: testolog@mail.ru

АЗИМОВ Эльхан Гейдарович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка как иностранного Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
E-mail: azimov@yandex.ru

АМЕЛИНА Ирина Олеговна — преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики Юго-Западного государственного университета
E-mail: amelina.i.o@yandex.ru

БАЛЫХИН Михаил Григорьевич — кандидат экономических наук, доцент, Первый проректор — проректор по инновациям и развитию Московского государственного университета дизайна и технологии
E-mail: 9684176@gmail.com

БАЛЫХИНА Татьяна Михайловна — доктор педагогических наук, академик МАНПО, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

БУЛКОВ Андрей Алексеевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии и социальной антропологии ФГБОУ ВПО «МГУДТ»
E-mail: bulkovaa@mail.ru

ВАХРУШЕВА Любовь Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой культурологии и филологического образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики
E-mail: vlv-18@mail.ru

ВЕТЕР Оксана Васильевна — сотрудник факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

ВИНОГРАДОВА Екатерина Николаевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
E-mail: klobukov@list.ru

ГАРЦОВ Александр Дмитриевич — член-корреспондент РАЕН, доктор филологических наук, профессор факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов
E-mail: gartsov@yandex.ru

ЕМЕЛЬЯНОВА Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент Казахско-Русского международного университета, Республика Казахстан, г. Актобе
E-mail: jemeljanowa@mail.ru

КЛОБУКОВА Любовь Павловна — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
E-mail: klobukov@list.ru

КОВАЛЕНКО Александр Георгиевич — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы филологического факультета Российского университета дружбы народов
E-mail: ak-taurus@mail.ru

КУДРЯВЦЕВА Екатерина Львовна — кандидат педагогических наук, руководитель проекта BILUUM Института иностранных языков и медиатехнологий Университета Грайфсвальда (ФРГ)
E-mail: ekoudrjavgtsava@yahoo.de

МАТВЕЕВА Татьяна Филипповна — кандидат филологических наук, зав. кафедрой русского языка Московского государственного медико-стоматологического университета
E-mail: msmsu-rus-yar@mail.ru

МЕДВЕДЕВ Александр Николаевич — аспирант кафедры эксплуатации автотранспортных средств Российского университета дружбы народов
E-mail: mc_sutuliy@mail.ru

МОРОЗОВА Анна Валериевна — старший преподаватель кафедры русского языка и лингвистических коммуникаций в управлении Государственного университета управления
E-mail: 25807@mail.ru

НЕВМЕРЖИЦКАЯ Елена Викторовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры социологии, психологии и педагогики ФГБОУ ВПО МГТУ «Станкин»
E-mail: alenalena03@mail.ru

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

НОВИКОВА Анна Константиновна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: novikovaak@mail.ru

ПАК Любовь Геннадьевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и социологии Оренбургского государственного педагогического университета
E-mail: lyubov-pak@mail.ru

РОМАНОВА Нина Навична — доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Русский язык» Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана
E-mail: romanova-mgtu@yandex.ru

САЯХОВА Лена Галеевна — доктор педагогических наук, профессор Башкирского государственного университета
E-mail: lgsayhova@mail.ru

СЕМЕНОВА Наталья Анатольевна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: sns1976@mail.ru

СОТНИКОВА Ольга Петровна — преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся Южного федерального университета
E-mail: nustim@mail.ru

ТАРАСОВА Дарья Александровна — студентка экологического факультета Российского университета дружбы народов
E-mail: tadam1993@mail.ru

УСТИМЕНКО Наталья Михайловна — преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся Южного федерального университета
E-mail: nustim@mail.ru

ФЕДОРЕНКОВ Андрей Дмитриевич — зав. лабораторией разработки современных учебно-методических материалов факультета повышения квалификации преподавателей русского языка Российского университета дружбы народов
E-mail: mentrf@yandex.ru

ХАМРАЕВА Елизавета Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой довузовского преподавания РКИ Московского педагогического государственного университета (МПГУ)
E-mail: elizaveta.hamraeva@gmail.com

ХИЛЬКЕВИЧ Светлана Владимировна — заместитель декана факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов по организационным вопросам
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

ЦКОЛИЯ Кристина Рудиковна — старший преподаватель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов
E-mail: tskolia@mail.ru

ЧЕКАЛИНА Валерия Львовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
E-mail: klobukov@list.ru

ЧЕРКАШИНА Татьяна Тихоновна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка и лингвистических коммуникаций в управлении Государственного университета управления
E-mail: ttch2004@yandex.ru

ЧЕРНЯЕВА Ирина Яковлевна — заместитель начальника отдела инноваций ФГБОУ ВПО «МГУДТ»
E-mail: irina_chernyaeva@bk.ru

ШУСТИКОВА Татьяна Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: shoustikova@yandex.ru

ЮРМАНОВА Светлана Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
E-mail: sve0723@yandex.ru

ЯКОВЛЕВА Татьяна Сергеевна — ассистент преподавателя кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: tasha10.02.85@mail.ru