

4. Овсянников А. О. Метод ключей как новая составляющая процесса формирования компенсаторной компетенции при обучении информативному чтению на втором иностранном языке в вузе и в старших классах специализированных школ. СПб., 2008. 192 с.

REFERENCES

1. Andreevskaja-Levenstern L. S. Metodika predpodavaniya frantsuzskogo jazyka v srednej shkole. M., 1983. 222 s.
2. Baryshnikov N. V. Metodika obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku v shkole. M., 2003. 159 s.
3. Bim I. L. Kontseptsija obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku (nemetskomu na baze anglijskogo). Obninsk, 2001. 48 s.
4. Ovsjannikov A. O. Metod ključej kak novaja sostavljajushchaja protsesssa formirovaniya kompensatornoj kompetensii pri obuchenii informativnomu chteniju na vtorom inostrannom jazyke v vuze i v starshih klassah spetsializirovannyh shkol. SPb., 2008. 192 s.

Н. В. Попова

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ДИСКУРСИВНАЯ ЭСТАФЕТА В ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТОВ

Исследуется междисциплинарный учебный потенциал дискурсивного анализа применительно к основной образовательной программе подготовки бакалавров по направлению «Лингвистика». Оценивается возможность формирования дискурсивной компетенции лингвистов на основе требований ФГОСа третьего поколения. Делается вывод о том, что рассредоточение дискурсно-значимых учебных материалов по аспектам первого иностранного языка двух профилирующих языковых дисциплин является оптимальным для формирования дискурсивной компетенции бакалавров лингвистики. Изучение текстовой когезии, когерентности, а также анализ экстралингвистического фактора дискурса, отражающего прагматику жизненного контекста, проводятся в форматах семи различных аспектов (говорение, чтение, аудирование и др.), что формирует дискурсивную эстафету, основанную на соблюдении преемственности и постепенном усложнении дискурсивно-аналитических материалов.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивный анализ, лингвисты, аспект, Федеральный государственный стандарт, дискурсивная компетенция, междисциплинарные связи, учебный план, программа дисциплины.

Н. Попова

Interdisciplinary Discourse Relay in Linguistic Curriculum

Interdisciplinary educational potential of discourse analysis is studied as applied to the basic bachelor curriculum in linguistics. The possibility of linguist discourse competence development is evaluated in terms of the requirements of the Federal Standard of the third generation. A conclusion is drawn that the distribution of discourse-oriented educational materials in the aspects of the main first foreign language disciplines is most beneficial for the discourse competence development. The studies of textual cohesion, coherence and discourse extralinguistic factors reflecting life pragmatics are conducted in the formats of seven different disciplinary aspects (speaking, writing, reading, listening comprehension, etc.), thus forming a kind of a discourse relay drawing on observation of consistency and gradual complication of didactic materials intended for discourse analysis.

Keywords: discourse, discourse analysis, linguists, aspect, Federal State Standard, discourse competence, interdisciplinary links, curriculum, syllabus.

Широкое введение бакалавриата и магистратуры по лингвистическому направлению в рамках происходящей в настоящее время реформы высшего профессионального образования приводит нас к необходимости более пристально изучать существующие возможности двухступенчатого образования. Нам представляется, что одним из вариантов оптимизации преподавания первого иностранного языка в основной образовательной программе (ООП) бакалавриата по направлению «Лингвистика» может стать выделение и более тщательная методическая разработка входящей в его состав дискурсивной составляющей, которая может стать весьма полезным объединяющим началом в программе подготовки лингвистов.

В научных исследованиях дискурс определяется как «текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом, обозначающим все то, что существенно для порождения данного высказывания/текста, в связи с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом» [11, с. 20] или, например, как «динамически порождаемое связное речевое произведение, обусловленное *экстралингвистическими* факторами общения» [7, с. 5]. Хотя определения дискурса и понимание сферы дискурсивного анализа различных исследователей могут отличаться, все они отмечают то, что анализ дискурса в большей степени, чем анализ текста, «характеризует внешние по отношению к тексту особенности коммуникативного процесса» [11, с. 20]. Если лингвистический анализ текста предполагает, прежде всего, рассмотрение внутритекстовых отношений входящих в него текстообразующих компонентов, то дискурсивный анализ предполагает, кроме этого, рассмотрение широкого экстралингвистического фона.

Прежде чем перейти к изложению предлагаемой нами концепции междисципли-

нарной дискурсивной эстафеты и к акцентированию ее важности для подготовки бакалавров к магистратуре, нужно также рассмотреть ФГОС третьего поколения, чтобы понять, как в нем дается трактовка дискурса и дискурсивного анализа.

Отметим, что в опубликованном сейчас ФГОСе дискурсивная компетенция упоминается в категории профессиональных компетенций, поскольку предполагается, что бакалавр лингвистики по направлению 03.57.00.62 «владеет основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) (ПК-3)» [9, с. 4]. Магистр лингвистики этого же направления подготовки «обладает дискурсивно-когнитивными умениями, направленными на восприятие и порождение связных монологических и диалогических текстов в устной и письменной формах» [10, с. 4], что также относится к этой же профессиональной компетенции (ПК-3). Указанные формулировки являются четкими, хотя и чрезмерно лаконичными констатациями присутствия дискурса в данных документах.

Указанные нами формулировки дискурсивной компетенции в «официальном списке» формируемых у бакалавров и магистров лингвистики профессиональных компетенций чрезмерно лаконичны и предполагают создание конкретных учебно-методических рекомендаций по преподаванию дискурса и дискурсивного анализа. Известные российские учебники по методике преподавания иностранных языков не охватывают вопросы практики преподавания дискурса, ограничиваясь, в лучшем случае, лишь упоминанием о существовании такой сложной лингвистической категории (например, работы [4, 12]).

Поскольку важность формирования дискурсивной компетенции подтверждается

многочисленными авторами, изучающими лингвистические и учебно-методические аспекты дискурсивного анализа [1; 3; 5; 6; 13 и др.], логично предположить, что постепенное акцентирование его базовых элементов окажется весьма полезным при изучении первого иностранного языка. «Внедрение» дискурсивного анализа в аспектные учебные программы младших курсов станет, таким образом, подготовительным этапом для восприятия более сложных дискурсивных категорий во второй части программы подготовки лингвистов. Интересно отметить, что предпринятый нами анализ указанных в программе дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» учебных пособий [8] оказался весьма плодотворным, поскольку выяснилось, что дискурсивность проходит красной нитью почти по всем аспектам данной пятисеместровой дисциплины и плавно переходит в дисциплину «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка».

Переходя к обзору дискурсивных возможностей различных аспектов программы обучения лингвистов, необходимо подвести итоги по тем выбранным нами определениям дискурса, на которых будет базироваться наш анализ рабочего учебного плана ООП [8]:

- дискурс как любой естественно порожаемый речевой фрагмент, коммуникативное событие;
- дискурс как устный или письменный текст, обусловленный экстралингвистическими факторами;
- дискурс как теоретический уровень анализа языковых явлений.

Эти определения свидетельствуют о неоднозначности дискурса как лингвистического феномена, что позволяет нам применить это понятие расширительно и распределить дискурсивный анализ по многим аспектам первого иностранного языка в программе обучения лингвистов. Если первое определение ориентирует нас в учебном плане на такие аспекты, как «Устная прак-

тика» и «Аудирование», то второе определение позволяет нам дискурсивно обогатить такие прагматически емкие аспекты, как «Язык делового общения» и «Медиа-дискурс». Третье же определение позволяет нам обосновать дискурсивный подход к организации обучения лингвистов как соответствующий университетскому профессиональному уровню повышенной языковой сложности.

Модель дискурсивного анализа [8] может при этом включать следующие сквозные уровни обобщения, охватывающие весь анализируемый текст:

- **Анализ связности текста на уровне когезии (cohesion)**, что предполагает учет роли артиклей, вариативности местоимений, чередования времен при сообщении нового и известного материала;

- **Анализ связности текста на уровне когерентности (coherence)**, что предполагает учет роли союзных и вводных слов, наречий или иных языковых средств, способствующих установлению связи между предложениями и абзацами и созданию цельности и логичности;

- **Анализ экстралингвистических факторов** жизненного контекста с точки зрения их влияния на читателя и вывод о степени их присутствия в анализируемом дискурсе;

- Анализ лингвистических внутритекстовых маркеров, служащих для **установления взаимодействия** с читателем (reciprocity) и вывод о степени их выраженности при воздействии на читателя;

- **Стилистический анализ образного строя** анализируемого дискурса и присутствующих в нем коннотаций и вывод о степени его экспрессивности.

Нам представляется, что основным камнем преткновения при разработке методики преподавания дискурса и дискурсивного анализа для лингвистов является очевидная для всех сложность и многомерность существующего в современной гуманитарной сфере представления о дискурсе. Вследствие этого, преподавание такого подлинно

междисциплинарного явления, как дискурс, в отличие от таких досконально изученных в методике преподавания видов речевой деятельности, как чтение, говорение, аудирование и письмо, едва ли можно уложить в рамки отдельного аспекта. Фактически дискурс и его «дочерние» производные, такие как дискурсивность и дискурсивный анализ, настолько «вездесущи», что подспудно присутствуют в любом аспекте преподавания иностранного языка. Как ни парадоксально это звучит, но дискурсивный анализ уже преподается всеми квалифицированными преподавателями иностранного языка, в особенности при обучении лингвистов, хотя, насколько мы можем судить об этом, едва ли преподаватели отдают себе в этом отчет.

Реализацию «когезийно-когерентностного» направления дискурсивного анализа рекомендуется проводить на младших курсах бакалавриата, в рамках базовой дисциплины «Практический курс первого иностранного языка». Анализ же прагматического наполнения дискурса лучше проводить в рамках таких аспектов старших курсов, как «Язык делового общения» и «Медиадискурс», которые являются составными частями обширной профилирующей дисциплины ««Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка». Именно при анализе деловых и медиадискурсов можно наиболее наглядно показать связь дискурсов с прагматикой отражаемого в них жизненного контекста, их погруженность в жизнь [2], их социальную, психологическую, политическую, культурологическую или иную экстралингвистическую подоплеку.

Преподавание дискурса, таким образом, становится для нас понятнее, если мы освободимся от «плена» аспектности в преподавании иностранного языка для лингвистов, наших будущих профессионалов. Именно междисциплинарный, или, точнее говоря, межаспектный подход к постижению дискурса представляется нам наиболее прием-

лемым и максимально эффективным, поскольку именно такой подход наиболее соответствует многоликой сущности дискурса и полнее учитывает его многообразные проявления. При соблюдении должной преемственности в организации нашей межаспектной эстафеты, проходящей почти по всей четырехлетней бакалаврской программе, дискурсивный анализ не только обогатит все задействованные аспекты преподавания иностранного языка за счет привнесения в ООП исследовательского духа, но сделает лингвистическую программу более приближенной формату современных лингвистических исследований.

Методически продуманное взаимодействие различных дисциплин и аспектов в программе обучения лингвистов младших и старших курсов ведет к формированию опоясывающей сквозной дискурсивной составляющей, что может быть проиллюстрировано сводной таблицей изучения дискурсивности в программе подготовки лингвистов [8].

Таким образом, междисциплинарная дискурсивная эстафета формируется за счет разнообразных форм регулярного внутриаспектного выражения с постепенным усложнением предъявляемого языкового материала и постепенной «конвергенцией» всех внутриаспектных линий в единую междисциплинарную дискурсивную составляющую. За счет многократного отслеживания дискурсивных проявлений в трех различных дисциплинах и семи различных аспектах у студентов вырабатываются навыки более глубокого проникновения в лингвистическую ткань текстового, аудио или видеоформата. Практика дискурсивного анализа, внедряемая в программу обучения бакалавров лингвистики с первого по четвертый курс, является важной процессуальной составляющей, ведущей к развитию контекстуального мышления, языковой наблюдательности, более глубокому пониманию лингвистических категорий и терминологического аппарата.

**Основные этапы «дискурсивной эстафеты»
в программе обучения бакалавров лингвистики в СПбГУ**

Дисциплина	Учебный аспект	Семестр	<i>Аспект изучения дискурсивности</i>
Практический курс первого иностранного языка	Чтение	1, 2	Грамматическая когезия
	Грамматика	3, 4	
	Аудирование	4, 5	Лексическая когезия (анализ скриптов), параязыковые факторы
	Практика письменной речи	5, 6	Повторение грамматической когезии; когерентность; контекстность (адресованность)
Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка	Устная практика	5–8	Интерактивность в организации дискурса; когерентность; экстралингвистические факторы
	Язык делового общения	6	Экстралингвистические факторы социально-экономического плана
	Медиадискурс	7	Экстралингвистические факторы социально-политического плана; контекстность (адресованность): лингвистические средства взаимодействия автора с читателем; стилистика дискурса
Деловой английский язык	—	6–7	Экстралингвистические факторы социально-экономического плана

Таким образом, междисциплинарная дискурсивная эстафета формируется за счет разнообразных форм регулярного внутриаспектного выражения с постепенным усложнением предъявляемого языкового материала и постепенной «конвергенцией» всех внутриаспектных линий в единую междисциплинарную дискурсивную составляющую. За счет многократного отслеживания дискурсивных проявлений в трех различных дисциплинах и семи различных аспектах у студентов вырабатываются навыки более глубокого проникновения в лингвистическую ткань текстового, аудио- или видеформата. Практика дискурсивного анализа, внедряемая в программу обучения бакалавров лингвистики с первого по четвертый курс, является важной процессуаль-

ной составляющей, ведущей к развитию контекстуального мышления, языковой наблюдательности, к более глубокому пониманию лингвистических категорий и терминологического аппарата. Освоение дискурсивного анализа в полном объеме основной образовательной программы по лингвистическому профилю может также привести к возможности его предъявления на вступительном экзамене в магистратуру по профилям «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация» и «Теория перевода и межкультурная / межъязыковая коммуникация».

Таким образом, необходимо отметить, что временные и содержательные ресурсы ООП «Лингвистика» в части бакалавриата позволяют разработать на ее базе современ-

ное дискурсно-ориентированное учебно-методическое обеспечение учебного процесса. Дискурсивная эстафета пронизывает три дисциплины рабочего учебного плана, две из которых являются профилирующими курсами первого иностранного языка с максимальным количеством часов. Таким образом, обеспечиваются внутренние сущностные междисциплинарные и межаспектные связи, охватывающие задействованные дисциплины дискурсивным влиянием.

Дискурсивная линия способствует цельно-оформленности и углубленной профессионализации лингвистической программы. Дискурсивность, воплощающая в себе различные аспекты языковой связности, процессуальности и текучести, материализуется в нашей учебной программе из магистрального направления исследований дискурса в современной гуманитарной сфере. Лингвистика как один из важнейших компонентов этой сферы восприняла и продолжила исследования дискурса в теоретическом и прикладном планах. Последнее направление и является фактически наиболее приемлемым для его дальнейшей разработки в учебно-методическом аспекте на базе современного лингвистического образования.

Дискурсивность принимает разнообразные формы воплощения в создаваемом нами лингводидактическом обеспечении учебного процесса. Если на начальном этапе обучения она преподносится как элементарный вид текстовой связности на уровнях грамматической и лексической когезии, то на последующих этапах обучения она получает более сложное когерентностное выражение, преобразуется в многообразные устноречевые и аудитивные формы, а затем воплощается в форматах делового и медиадискурсов на прочной экстралингвистической основе. Во всех случаях дискурсивные задания учат студентов профессионально мыслить.

Если на начальном этапе нашего лингвистического образовательного маршрута

дискурсивный анализ может проводиться на текстах любой временной принадлежности, в которых всегда имеются разнообразные связующие элементы, то на последнем этапе сами анализируемые тексты обязательно будут являться дискурсами, то есть «текстами, погруженными в жизнь» с учетом всех прагматических факторов широкого современного жизненного контекста. Таким образом, на последнем этапе термин «дискурсивный анализ» становится тождественным термину «анализ дискурса», а степень сложности поставленной перед лингвистами задачи возрастает при этом пропорционально их постижению изучаемого иностранного языка.

Нам представляется, что дискурсивный анализ определенно должен занимать свою нишу в учебном процессе, поскольку он обладает уникальным для учебного процессуального компонента качеством доступности для всех обучающихся, а также широтой межаспектного преломления в многообразных формах. Хотя эпитет «демократический» относится к общественно-политической сфере жизни, мы испытываем большой соблазн применить его по отношению к дискурсу и его проявлениям. В отличие от более «элитарного» стилистического анализа, который, по сути дела, становится доступным только студентам четвертого курса, дискурсивный анализ может практиковаться уже с первого курса, причем он может вводиться даже без специальных пособий, только за счет дискурсно-ориентированной подачи уже используемого по программе учебного материала по аспектам. Дискурсивный «тренинг» может при этом быть «в тени» основного содержания аспекта и занимать не более 10–15% аудиторного времени.

Если стилистический анализ проводится в пределах текстового формата, то дискурсивный анализ, воспринимая многие компоненты стилистического, выходит за пределы текстового материала в поисках породившего его релевантного жизненного кон-

текста. Своим существованием в современном мире дискурс как бы напоминает нам, что мы учим иностранные языки не ради постижения самих языковых формул, а ради более полного понимания прагматики жизненных ситуаций. Дискурсивный анализ в большей степени, чем стилистический, предполагает исследование межтекстовых связей для обоснования интердискурсивного потенциала анализируемого текста.

Следуя предлагаемому нами алгоритму актуализации дискурсивного анализа на различных этапах программы подготовки лингвистов, а также выполняя соответствующие аналитические задания и упражнения, преподаватели смогут повысить качество преподавания различных аспектов. Дискурсивный уровень преподавания иностранного языка означает фактически сближение с основными тенденциями развития мировой лингвистической науки, соответствие общепринятым на западе методическим канонам преподавания английского языка как иностранного. Развиваемый таким образом дискурсивный уровень мышления лингвиста или, иными словами, дискурсивная компетенция, означает сближение нашего менталитета с менталитетом носителей языка как в аналитическом, так и в устноречевом, письменноречевом и аудиовизуальном аспектах.

Если кратко сформулировать сущность дискурсивного уровня преподавания при подготовке лингвистов в сфере высшего профессионального образования, то он предполагает прежде всего работу в текстовом формате, а не в формате предложения. Кроме этого, он также воплощается в металингвистическом подходе к организации процесса обучения. Лингвисты-дискурсивисты не просто изучают грамматические или, скажем, лексические языковые категории, а оценивают их влияние на формирование текста с присущими ему когезийно-когерентными связями; они не просто занимаются разговорной практикой или аудированием, а скрупулезно анализируют

особенности построения интерактивного и транзакционного видов дискурса и просодические аспекты аудиоматериалов. Таким образом, дискурсивная составляющая, передаваемая в межаспектной эстафете по четырем курсам обучения лингвистов в бакалавриате, привносит в учебный процесс исследовательскую струю, которая будет в высшей степени востребована при обучении в магистратуре.

Поскольку в магистерской программе обучения по направлению «Лингвистика» научно-исследовательской работе отводится до 50% учебного времени, нам необходимо учитывать неисчерпаемые ресурсы дискурса как отправной точки студенческих исследований по совершенствованию учебного процесса. Дискурсивно-аналитические задания могут эффективно применяться для контроля знаний студентов на зачетах и экзаменах, а также использоваться для курсовых и квалификационных работ. Вследствие того, что дискурсивная тематика является своеобразным узлом или средоточием разнообразного междисциплинарного взаимодействия, она может стать базой для магистерских исследований по социолингвистике, психолингвистике, филологии, методике преподавания иностранных языков, межкультурной коммуникации. Сформированный в бакалавриате собирательный образ дискурса будет, таким образом, востребован и принесет несомненную пользу для магистрантов.

Стартующая на первом курсе бакалавриата, наша дискурсивная эстафета доходит до «финиша» на уровне магистратуры. Посредством соблюдения преемственности при «передаче» дискурсивных межаспектных «эстафетных палочек» мы сможем ликвидировать существующее противоречие между рекомендациями западной методики преподавания английского языка как иностранного и европейской компетентностной моделью высшего образования, с одной стороны, и ФГОСами третьего поколения, с другой стороны. В то время как западные

преподаватели, методисты и организаторы высшего образования тяготеют к включению дискурсивного анализа во все программы и курсы английского языка как иностранного, мы фактически недостаточно обучаем ему даже лингвистов, будущих преподавателей, которые уже в самом начале своей преподавательской карьеры будут «обречены» на отставание от своих западных коллег или на срочное постижение дискурсивного анализа уже в процессе работы.

Введение междисциплинарного распределения дискурсивного анализа в программе подготовки лингвистов представляется

нам достаточно актуальным, поскольку оно приводит к всеохватывающему широковременному дискурсивному наполнению основной образовательной программы подготовки бакалавров лингвистики.

Хочется надеяться, что предлагаемая нами междисциплинарная дискурсивная эстафета, которая может быть реализована на материалах созданного нами модуля «Учебный дискурсивный анализ», будет способствовать созданию более современного и научно обоснованного формата бакалаврской и магистерской программ третьего поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазова Н. И. Межкультурная компетентность: дискурсивно-ориентированный подход к дидактическим проблемам // Текст — Дискурс — Стиль. Коммуникации в экономике: Сб. науч. ст. / С.-Петербург. гос. ун-т экономики и финансов. СПб., 2003. С. 100–112.
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136–137.
3. Баранова Н. А. Основы формирования дискурсивной компетенции студентов при обучении иноязычному профессионально-ориентированному общению: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: С.-Петербург. политехн. ун-т., 2008. 22 с.
4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика: Учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. 3-е изд., стер. М.: Academia, 2006. 334 с.
5. Компанцева Е. В. Содержательно-методический аспект социокультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов лингвистических специальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 22 с.
6. Макаров М. Л. Языковое общение в малой группе: опыт интерпретативного анализа дискурса: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 1998. 43 с.
7. Мусульбес С. Н. Обучение аргументирующему дискурсу в сфере письменного общения: языковой вуз, продвинутый этап, английский язык: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: Моск. гос. лингвист. ун-т, 2005. 22 с.
8. Попова Н. В. Междисциплинарная дискурсивная линия в программе подготовки лингвистов. СПб.: СПбГПУ, 2009. 330 с.
9. ФГОС ВПО по направлению подготовки 03.57.00 — Лингвистика (квалификация (степень) «Бакалавр»). М., 2010. 13 с.: Электронный ресурс <http://uap.spbstu.ru/fgos>
10. ФГОС ВПО по направлению подготовки 03.57.00 — Лингвистика (квалификация (степень) «Магистр»). М., 2010. 11 с.: Электронный ресурс <http://uap.spbstu.ru/fgos>
11. Чернявская В. Е. Интерпретация научного текста : Учеб. пособие. СПб.: Наука, 2004. 127 с.
12. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
13. Carter Ronald. Vocabulary: applied linguistic perspectives. London; New York: Routledge, 1998. 317 p.

REFERENCES

1. Almazova N. I. Mezhhkul'turnaja kompetentnost': diskursivno-orientirovannyj podhod k didakticheskim problemam // Tekst — Diskurs — Stil'. Kommunikatsii v jekonomike: Sb. nauch. st. / S.-Peterb. gos. un-t ekonomiki i finansov. SPb., 2003. S. 100–112.
2. Arutjunova N. D. Diskurs // Lingvisticheskij entsiklopedicheskij slovar'. M., 1990. S. 136–137.

3. Baranova N. A. Osnovy formirovaniya diskursivnoj kompetentsii studentov pri obuchenii inozazychnomu professional'no-orientirovannomu obshcheniju: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb.: S.-Peterb. politehn. un-t, 2008. 22 s.
4. Gal'skova N. D. Teorija obuchenija inostrannym jazykam: lingvodidaktika i metodika : Ucheb. posobie / N. D. Gal'skova, N. I. Gez. 3-e izd., ster. M.: Academia, 2006. 334 s.
5. Kompantseva E. V. Soderzhatel'no-metodicheskiy aspekt sotsiokul'turnoj kompetentsii v professional'noj podgotovke studentov lingvisticheskikh spetsial'nostej: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2006. 22 s.
6. Makarov M. L. Jazykoe obwenie v maloj gruppe: opyt interpretativnogo analiza diskursa: Avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Saratov, 1998. 43 s.
7. Musul'bes S. N. Obuchenie argumentirujushchemu diskursu v sfere pis'mennogo obshchenija : jazykovej vuz, prodvinyj etap, anglijskiy jazyk: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M.: Mosk. gos. lingvist. un-t, 2005. 22 s.
8. Popova N. V. Mezhdisciplinarnaja diskursivnaja linija v programme podgotovki lingvistov. SPb.: SPbGPU, 2009. 330 c.
9. FGOS VPO po napravleniju podgotovki 03.57.00 — Lingvistika (kvalifikatsija (stepen') «Bakalavr»). M., 2010. 13 s.: Elektronnyj resurs <http://uap.spbstu.ru/fgos>
10. FGOS VPO po napravleniju podgotovki 035700 — Lingvistika (kvalifikatsija (stepen') «Magistr»). M., 2010. 11 s.: Elektronnyj resurs <http://uap.spbstu.ru/fgos>
11. Chernjavskaja V. E. Interpretatsija nauchnogo teksta: Ucheb. posobie. SPb.: Nauka, 2004. 127 s.
12. Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym jazykam: teorija i praktika / A. N. Shchukin. M.: Filomatis, 2006. 480 s.
13. Carter Ronald. Vocabulary: applied linguistic perspectives. London; New York: Routledge, 1998. 317 p.

Л. А. Касиманова

ТРАДИЦИИ И ПОИСК КАК ОСНОВА ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Раскрывается возросшая конкуренция на рынке творческого труда и возникшие в связи с этим проблемы профессионального хореографического образования, дается анализ специфической особенности преподавания танца.

Ключевые слова: педагогика хореографии, педагог-хореограф.

L. Kasimanova

Traditions and Search as a Base of Choreography Education at a Pedagogical HEI

The article discusses the growing completion on the market of creative work and the problems of professional choreography education resulting from this. It also gives an analysis of specific peculiarities of teaching the dance.

Keywords: pedagogy of the choreography, choreography teacher.

Культура социума складывается из культурных традиций, присущих тому или иному народу, из его исторического опыта развития, моральных норм, идеалов и других духовных ценностей. Поэтому когда речь идет о культурной политике государства, в первую очередь осмысливаются критерии и

оценки существующего положения о том, как эта сфера управляется, какова роль государства по отношению к культуре, искусству, художественному творчеству.

Цели и средства культурной политики в переходный период были сформулированы в Национальном докладе, подготовленном в