

УДК 316, 3, 37.013.78

DOI: 10.17748/2075-9908-2018-10-2/1-76-84

ГРЕБЕННИКОВА Вероника Михайловна
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
vmgrebennikova@mail.ru

Veronica M. GREBENNIKOVA
Kuban State University
Krasnodar, Russia
vmgrebennikova@mail.ru

КАИНОВА Мария Михайловна
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова
г. Москва, Россия
masmik@mail.ru

Maria M. KAINOVA
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
masmik@mail.ru

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ США КОМПОЗИЦИИ
ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА БУДУЩИХ
МЕНЕДЖЕРОВ**

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL
FOUNDATIONS OF EDUCATION OF
COMPOSITIONS OF THE WRITTEN TEXT OF
FUTURE MANAGERS IN THE US UNIVERSITIES**

В статье рассматриваются дидактические основы изучения в вузах США учебной дисциплины «Теория и методика письменной композиции». Данный курс изучается практически всеми студентами младших курсов университетов, поскольку в любой профессиональной деятельности важны компетенции в области композиции письменного текста (в том числе профессионального содержания). В статье подчеркивается, что учебная дисциплина «Теория и методика письменной композиции» относится к междисциплинарной (полинаучной) сфере (к сфере лингвистических, филологических, психологических, педагогических, культурологических, этических, логических, риторических, философских наук). Особое внимание в статье уделено рассмотрению педагогических подходов к преподаванию данного курса. Авторы статьи констатируют, что в зависимости от выбранной преподавателем вуза теоретико-методологической основы учебной дисциплины «Теория и методика письменной композиции» (в частности, в качестве основы могут выступать: семантическая риторика, бихевиористская риторика, субъективная риторика, транзакционная риторика и др.) изменяются роли студентов и самого преподавателя в процессе освоения (изучения) данного курса. В тексте статьи представлена ретроспектива изменений в понимании целей и содержания курса «Теория и методика письменной композиции» в зависимости от смены научных парадигм и методологических подходов, направлений (в частности, когнитивный подход в рамках транзакционной риторики; эпистемическое направление в рамках транзакционной риторики; критическое направление в рамках транзакционно-эпистемической риторики; и др.). Авторы статьи подчеркивают, что в процессе преподавания курса «Теория и методика письменной композиции» важно использовать вариативные методы, методики и техники (в частности, разбор кейсов, методы проблемного обучения и воспитания студентов, различные игровые техники и др.).

The article discusses the didactic foundations of the study in the universities of the United States discipline "Theory and methodology of written composition". This course is studied by almost all students of junior courses of universities, as in any professional activity an important competence in the field of composition of written text (including professional content). The article emphasizes that the academic discipline "theory and methodology of written composition" belongs to the interdisciplinary (scientific) sphere (to the sphere of linguistic, philological, psychological, pedagogical, cultural, ethical, logical, rhetorical, philosophical Sciences). Special attention is paid to the pedagogical approaches to the teaching of this course. The authors state that depending on the theoretical and methodological basis of the discipline "Theory and methodology of written composition" chosen by the teacher of the University (in particular, semantic rhetoric, behavioral rhetoric, subjective rhetoric, transactional rhetoric, etc.) the roles of students and the teacher in the process of mastering (studying) of this course can change. In the text of the article presents the retrospective changes in the understanding of the objectives and content of the course "Theory and technique of written composition", depending on changing scientific paradigms and methodological, approaches, directions (in particular, cognitive approach in the framework of transactional rhetoric; epistemic area within the framework of transactional rhetoric; critical area within a transactional-epistemic rhetoric; etc.). The authors emphasize that in the course of teaching the course "Theory and methodology of written composition" it is important to use varieties methods, techniques and techniques (in particular, case study, methods of problem education and education of students, various game techniques, etc.).

Ключевые слова: учебные дисциплины в университетах США, компетенции в области композиции письменного текста, теории коммуникации, методики преподавания

Keywords: academic disciplines in US universities, competence in field of written text composition, communication theory, teaching methods

Согласно одному из существующих определений, теория и методика письменной композиции (Compositions studies / Writing) - это «теория и практика обучения письменной речи, в первую очередь в той форме, в которой это обучение реализуется в курсах композиции в колледжах и университетах Соединенных Штатов» (Thought Co.) [16]. Или в соответствии с другим определением это научная дисциплина, в центре внимания которой находится «научно-исследовательская и образовательная деятельность, относящаяся к вопросам риторики, письменной композиции, профессионального и технического письма, исследований центров письма, программ междисциплинарного письма и критериев оценки письменной речи» (Eastern) [8]. Как научная дисциплина теория и методика письменной композиции (значимая для профессиональной деятельности специалистов разного профиля) зародилась в США в конце XIX в. и развивалась в течение всего XX столетия. Как следует из приведенного выше определения, ее становление неразрывно связано с обучением письменной композиции в американских вузах и в первую очередь с так называемым «Курсом композиции первого года обучения» (First Year Composition / Freshman Composition) практически для всех студентов младших курсов. Именно стремление понять, что необходимо для формирования письменной компетенции у студентов, в частности будущих менеджеров, какова цель этого курса с точки зрения ожидаемых результатов, какими знаниями, умениями и навыками студенты должны овладеть, что следует включать в программу курса, какую роль должен играть преподаватель в ходе обучения, легло в основу огромного числа исследований на эту тему, которые в свою очередь и сформировали корпус этой научной дисциплины.

На основе приведенного выше определения можно также сделать вывод, что предметом теории и методики письменной композиции являются теоретико-методические основы и содержание обучения письменной компетенции и что эта дисциплина относится к междисциплинарной сфере (к сфере лингвистических, филологических, психологических, педагогических, культурологических, этических, логических, риторических наук). Однако более четко и однозначно сформулировать единый предмет, цель и задачи этой дисциплины представляется достаточно сложным. Это, прежде всего, связано с тем, что как у истоков этой дисциплины, так и на всем протяжении ее развития и формирования на нее воздействовали определенные факторы, под влиянием которых в ее рамках возникло несколько ярко выраженных педагогических подходов. Согласно Джеймсу Берлину, «различия в этих педагогических подходах связаны с различиями в дефинициях самого композиционного процесса, а именно с тем, как воспринимаются элементы, составляющие этот процесс, - писатель, реальность, аудитория и язык» [5, с. 765]. По убеждению Д. Берлина, педагогические теории письменных курсов строятся на разных теориях риторики, которые в свою очередь отличаются друг от друга разными эпистемологическими подходами, так как «каждая система риторики основывается на определенных эпистемологических положениях о природе действительности, природе познающего и правилах, определяющих постижение и передачу этого знания» [4, с. 4]. Иными словами, разные эпистемологические подходы по-разному трактуют различные элементы композиционного процесса, что в свою очередь определяет различия в теориях риторики и, как следствие, в педагогических парадигмах, которые на них строятся. Д. Берлин выявляет три класса риторических теорий по эпистемологическому признаку: объективные теории, субъективные и транзакционные.

«Объективные» теории риторики

В основе «объективной» риторики лежат идеи Аристотеля и, если обращаться к более современной научной мысли, позитивистская эпистемология (в российской научной мысли «гносеологический позитивизм») шотландской школы здравого смысла и таких ее представителей, как Д. Кэмпбелл, Х. Блэр и Р. Ватли [11], утверждавших, что материальный мир существует как объективная реальность, познаваемая через органы чувств, и что знание об этом мире является объективным и верным, если оно верифицируется через опыт. Роль автора письменного текста в этой парадигме сводится к тому, чтобы фиксировать эту реальность так, как он ее воспринял сенсорно, и способствовать максималь-

ному воспроизведению этого восприятия у читателя. Язык трактуется как система знаков, чьей целью является передача знания, которое существует объективно, отдельно от языка и не подвергается изменениям в результате вербализации. В этой парадигме автор и аудитория могут коммуницировать, абстрагируясь от своего исторического, национально-культурного, социального и профессионального контекста [1; 3; 10; 14].

К «объективным» теориям, прежде всего, относится так называемая современно-традиционалистская (current-traditionalist) риторическая школа, чье зарождение в конце XIX в. в США связывают с такими авторами, как А.С. Хилл (A.S. Hill), профессор риторики и один из основателей «Курса композиции первого года обучения в Гарварде», и Д.Ф. Генунг (D.F. Genung), профессор Амхерстского колледжа. В рамках современно-традиционалистского подхода в центре внимания оказываются, во-первых, способы построения текста, связанные с разными аспектами взаимодействия автора с объективной реальностью, а именно «описание» и «повествование», отражающие непосредственное восприятие этой реальности, «объяснение», как изложение и обобщение воспринимаемых фактов, «аргументация» в ее разных вариантах (классификация, сравнение, причинно-следственное обоснование и т.д.), доказывающая верность полученного знания о реальности. Во-вторых, на первый план выходит грамотность, то есть соответствие письменного текста орфографическим, грамматическим и стилистическим нормам языка, с тем, чтобы, с одной стороны, донести это знание в максимально ясном, неискаженном виде, с другой - чтобы продемонстрировать классовую принадлежность автора, которая в определенном смысле является гарантом его квалификации как писателя [15; 17]. Таким образом, основной компетенцией, которой должен овладеть студент, является «правильное» отражение объективной реальности в форме письменного текста, где под «правильным» отражением понимается умение изложить свою мысль, избегая ошибок логического или лингвистического характера, которые считаются единственным препятствием на пути коммуникации. Учитель в этой парадигме выступает в своей традиционной роли носителя абсолютного знания, которым он на занятиях делится со студентами, а затем следит за их прогрессом и оценивает результаты освоения программы на основе жестких критериев. Как уже было сказано, современно-традиционалистский подход в теории и методике письменной композиции сформировался в 70-х годах XIX в. и остается одним из ведущих по сей день, во многом определяя методики и программы курсов композиции в колледжах и университетах США.

Другие подходы в рамках «объективной» риторики сформировались к середине XX столетия на фоне развития новых школ семантики, психологии и лингвистики. Под влиянием идей общей семантики А. Коржибского в 30-х годах XX в. появляется «семантическая риторика», наиболее тщательно разработанная в трудах С.И. Хаякавы (S.I. Hayakawa) и, прежде всего, в его работе 1939 г. «Язык в мысли и действии» [12]. Семантическая риторика строится на идеях Коржибского о целостном взаимодействии человеческого организма с окружающим миром, вызывающем в нас чувственные, мыслительные и физиологические реакции. Так как событием, вызвавшим в нас такую целостную реакцию, может быть произнесенное или написанное слово, то языку уделяется первостепенное значение. Кроме того, в рамках этой парадигмы именно в языке заложена возможность абстрагирования того, что мы воспринимаем, и в зависимости от того, насколько правильно и в первую очередь осознанно мы абстрагируем воспринимаемые события, зависят наши правильные взаимоотношения с миром. В ответ на идею о целостной реакции организма на окружающий мир и первостепенную роль языка многие колледжи и университеты 40-60-х годов XX в. начали вводить курсы, включающие в свою программу весь комплекс речевой деятельности, обучая одновременно письму, говорению, чтению и даже в некоторых случаях аудированию. Так как в центре внимания оказался именно «язык и эффективная коммуникация» в ее разных видах [5], эти курсы приобрели статус коммуникативных. Тем не менее, так как они родились на основе курсов письменной композиции и ставили себе похожие цели, их принято рассматривать в рамках истории теории и методики письменной композиции, на которую, по утверждению Берлина, они оказали большое влияние. Многие университеты США и по сей день включают курс академиче-

ского чтения в единый кластер курсов вместе с «Курсом композиции первого года обучения», в чем, безусловно, можно проследить наследие общей семантики и курсов коммуникации 40-60-х годов XX в.

В конце 60-х годов XX в. появились первые исследования по «бихевиористской» риторике. Идеи Б.Ф. Скиннера в области оперантного научения были применены к теории и методике письменной композиции. Автор первого большого исследования на эту тему Р. Золлнер (R. Zoellner) утверждал, что процесс обучения письменной композиции можно рассматривать как модель поведения, подлежащую наблюдению и эмпирически верифицируемую, и, следовательно, к ней можно применять оперантные методы, подкрепляя правильное «письменное поведение» и наказывая неправильное [18]. Для этого, по убеждению Золлнера, во-первых, необходимо было сместить внимание с «письменного продукта» на «письменный акт», то есть на процесс продуцирования письменной работы, и на те отдельные поведенческие акты, из которых этот процесс состоит. Золлнер также указывал на то, что эти акты должны быть видимы, экстернализованы, то есть они должны строиться на речевой, а не на мыслительной деятельности. Для этого он, например, предлагал вслух проговаривать в группе и с преподавателем то, что студент собирался впоследствии написать. И наконец, по Золлнеру, необходимо было сформулировать четкие критерии оценки, позволяющие отличить правильный поведенческий акт в процессе создания письменной работы от неправильного. Роль учителя в этой парадигме заключалась не в том, чтобы оценивать продукт, но включаться в процесс создания письменной работы на всех его этапах, поддерживая и подкрепляя правильное выполнение этих этапов и по возможности наделяя студентов необходимыми инструментами для самостоятельного контроля и оценки всего письменного процесса. Сторонники бихевиористской риторики были одними из первых, кто сместил акцент с письменного продукта на процесс, выявив три основные стадии - генерирование идей, составление работы и самостоятельную оценку (*generating ideas, construction of the paper, self-evaluation*), - деление, которое до сих пор присутствует в большинстве учебников по письменной композиции.

В 50-х и 60-х годах XX в. с распространением структурной лингвистики и идей Ф. Де Соссюра, Ж. Деррида, Л. Блумфилда в США появляется «лингвистическая риторика», построенная на научном подходе к языку и разработанная, прежде всего, в трудах Д.Д. Ллойда (D.J. Lloyd) и Х.Р. Варфеля (H.R. Warfel). Суть этого направления заключалась в основном в том, что оно позволяло сконцентрироваться на языке и обучении языку, откинув все остальные аспекты и превратив этот предмет преимущественно в лингвистическую дисциплину [13; 17]. Риторика отодвигалась на второй план, так как вопросы построения письменного текста рассматривались в первую очередь в контексте формального строения и функций предложений и абзацев; предлагалось полностью исключить семантику из программы курсов, а также перестать уделять внимание содержанию письменных работ, сконцентрировавшись полностью на «освоении системы языка» [17], и, наконец, традиционный подход в изучении грамматики заменялся на структурную грамматику, которая «соотносила функционирование языка с композицией». Преподаватель в такой парадигме рассматривался как эксперт в области сложной научной дисциплины, которая имела высокий статус в научном мире, что на тот момент нельзя было сказать о теории и методике композиции.

«Субъективные» теории риторики

Субъективные теории риторики восходят к идеям Платона и более непосредственно - к школе трансцендентализма, зародившейся в США в XIX в. Последователи этой философской школы, такие как Р.У. Эмерсон и Г.Д. Торо, верили в познание через глубинное интуитивное переживание, подвергая сомнению познаваемость материального мира вне нас и принижая значение чувственного опыта. Кроме того, в начале XX в. субъективная риторика находилась под большим влиянием З. Фрейда, его американских последователей и в первую очередь глубинной психологии, исследовавшей мыслительные процессы человека и сферу бессознательного. Наиболее выраженным направлением в рамках субъективной риторики является экспрессионизм, рассматривающий автора как централь-

ную фигуру коммуникативного акта, а сам процесс композиции не столько как средство коммуникации, а как способ самовыражения и творческое действие. Это направление наиболее ярко выражено в работах В.И. Колс (W.E. Coles Jr), Д. Мюррей (D. Murray), М. Хэрстон (M. Hairston), П. Элбоу (P. Elbow) и в более поздний период у Ч. Димера (Ch. Deemer), В. Люц (W. Lutz), С. Зонтаг (S. Sontag). В парадигме экспрессионистской риторики истина познается лишь через внутренний интуитивный поиск. Из этого утверждения следует, что истина не может передаваться словами, истине невозможно научить, она рождается в ходе диалога, в котором собеседники обмениваются своими идеями, неизбежно их искажая в процессе, но сам по себе опыт обмена способствует формированию в сознании собеседников нового, более верного понимания истины. Роль учителя представляется здесь более сложной и противоречивой, так как он не может быть носителем объективного знания, он не может это знание кому-либо передать. В рамках курса композиции, например, преподаватель не может научить правилам и принципам построения письменной речи. Так как письменная речь в субъективной риторике, подобно диалогу, является способом постижения истины, то ученик должен сам выработать свои правила и принципы письменной композиции, а задача преподавателя заключается в том, чтобы создать такие условия, в которых ученик мог бы интуитивно обрести свой путь познания и свой уникальный стиль самовыражения. Основными методиками этого педагогического подхода являются «поиск уникальной метафоры», ведение дневника и участие в группах взаимного рецензирования. Важность метафоры связана с учением Фрейда о «смещении» (одна идея символизирует другую) и «конденсации» (одна идея символически выражает несколько других), которые являются важными элементами мыслительного процесса. Кроме того, лишь уникальная метафора может быть адекватным выражением уникального опыта познающего индивидуума. Таким образом, развитию образного языка уделяется особое внимание. Ведение журнала важно, так как это позволяет учащимся записывать свои наблюдения, отслеживать свой процесс осмысления действительности, вырабатывая при этом свой неповторимый и оригинальный подход к познанию вещей. Участие в рецензионной группе необходимо для того, чтобы помогать друг другу в выявлении шаблонности, клишированности в языке, поддерживая каждого участника в обретении своего уникального, аутентичного голоса и стиля.

В 60-е и 70-е годы XX в. субъективная риторика попала под большое влияние когнитивной психологии Дж. Брунера. Процесс составления письменного текста стал рассматриваться как путь познания самого себя, и важным методом, способствующим этому самопознанию, стала техника «свободного письма» (free-writing), суть которой заключалась в том, чтобы позволять учащимся писать без какой-либо правки и редактуры, изливая свое свободное сознание в письменной форме и тем самым открывая самого себя. Идея творческого самовыражения и самоактуализации в процессе свободного письма, безусловно, отражала влияние на субъективную риторику таких теоретиков, как Р.Р. Мэй, К. Роджерс и А. Маслоу. Крайне важным этапом в развитии теории и методики композиции стала Дартмутская конференция, состоявшаяся в 1966 г. в Дартмутском колледже, по инициативе преподавателей и ученых США и Великобритании. Ценным наследием этой конференции для субъективной риторики и дисциплины в целом был акцент на когнитивном аспекте письменной композиции, а именно понимании письменной речи как выражении мыслительного процесса, а следовательно, как инструменте познания и исследования.

«Транзакционные» теории риторики

Третье направление в риторике, повлиявшее на становление теории и методики композиции, принято характеризовать как транзакционное. Оно сформировалось под влиянием таких авторов XIX-XX века, как Ф.Н. Скотт (F.N. Scott) и Г. Бак (Gertrude Buck), которые в своих работах отмечали важность письменного слова и риторики для продвижения идей демократии и совершенствования социального строя. Большое значение для этого направления имели также социальные идеи и концепция прогрессивного образования Д. Дьюи. Эпистемология, на которой строится транзакционная риторика, рассмат-

ривает познание действительности во взаимодействии всех компонентов коммуникативного процесса - субъекта, объекта, аудитории и языка. Тремя основными школами транзакционной риторики являются классическая, когнитивная и эпистемическая. Классическая риторика разрабатывалась в начале XX в. в основном в работах Д. Балдвина (J. Baldwin) и в 50-60-х годах XX в. в трудах Э. Корбетта (Edward P.J. Corbett), Р. Хью (Richard Hughes), А. Дюамеля (Albert Duhamel). Классической ее принято называть потому, что она в наибольшей степени опирается на модель коммуникации Аристотеля, рассматривая коммуникативный акт как взаимодействие всех его компонентов. От современно-традиционалистского подхода это направление отличается тем, что в рациональный процесс познания объективной истины оно включает личность коммуникаторов, с их эмоциональными, эстетическими и этическими переживаниями, а также с их социальным статусом. Более того, именно социальное согласие и достижение политического и социального благополучия видится здесь как высшая цель коммуникации. Этот вид риторики наряду с эпистемическим был наиболее социально ориентированным. Для этого направления риторики крайне важно выстраивать курс письменной композиции вокруг социально значимых и часто противоречивых тем и текстов, размышляя над которыми студенты учились бы самостоятельно и творчески генерировать и формулировать свои мысли, высказывать и доказывать суждения, составлять тщательно подобранную доказательную базу.

Когнитивный подход в рамках транзакционной риторики появился в 60-70-х годах XX в. и связан с именами Д. Эмиг (Janet Emig), Д. Лауэр (Janice Lauer), Ф.Д' Анжело (Frank D'Angelo). Когнитивная риторика строилась, прежде всего, на работах Дж. Брюнера, Жана Пиаже и, опосредованно, Л.С. Выготского. Основная эпистемологическая концепция позаимствована из когнитивной психологии, которая рассматривает мыслительный процесс как систему, состоящую из структурных составляющих, которые последовательно задействуются в ходе мыслительного процесса. Для понимания феномена письменной композиции необходимо выявить, из каких структурных блоков состоит письменный процесс, в какой последовательности они сменяются и т.д. Ранее в этой статье отмечалось, что когнитивное направление развивалось также и в рамках субъективной риторики. В транзакционной риторике, в отличие от субъективной, эти структурные составляющие когнитивного процесса не рассматриваются в отрыве от внешнего мира. Они связаны со всеми компонентами коммуникативного акта - структурными элементами в сознании коммуникаторов, структурными составляющими окружающей нас действительности и языка. Именно когнитивной риторике принадлежит основная заслуга в смещении акцента письменных курсов с продукта на процесс и на его основные структурные компоненты - подготовительный этап, написание текста и исправление (prewriting, writing, rewriting). Роль учителя при таком подходе не может заключаться в передаче знаний об этих структурных элементах или даже в целенаправленном формировании отдельных навыков, его задача - создать условия, в которых эти структурные блоки сформировались бы самостоятельно. Поэтому в рамках этого подхода особо поощряются методы проблемного воспитания, разбор кейсов и различные игровые техники.

Эпистемическое направление в рамках транзакционной риторики сформировалось в 60-70-х годах XX в. под влиянием Э. Кассирера, Д. Дьюи, А. Уайтхеда, С. Лангер, Кеннета Берка, в первую очередь в работах таких авторов, как Х. Мартин (H. Martin), Р. Оман (Richard Ohmann), Анн Бертхофф (Ann Berthoff), Р. Янг (Richard Young), А. Пайк (Alton Becker Kenneth Pike). Отдельно стоит упомянуть, что после 80-х годов XX в. это направление попало под сильное влияние постструктурализма, постмодернизма и идей Р. Барта, М. Фуко и Ж. Деррида. Это направление так же, как и классическое и когнитивное, уделяет внимание всем компонентам коммуникативного акта, но при этом придает куда большее значение языку. Язык неразрывно связан со всеми компонентами коммуникативного акта, так как эпистемическая риторика видит действительность через призму языка. В этой парадигме истина постигается не через внешний мир, как в объективной риторике, и не

через внутренний, как в субъективной, но через взаимосвязь материального, социального и личного, при том что язык считается основным посредником и носителем смыслов, через который мы постигаем себя, социум и мир вокруг нас. Знание вне языка невозможно. Так как отношения с окружающим миром строятся через язык, то понимание законов риторики необходимо для того, чтобы управлять процессом этих взаимоотношений. Кроме того, с точки зрения эпистемической концепции язык не является единым целым, в социуме существует огромное число «дискурсионных сообществ» по профессиональным интересам, социальному статусу, увлечениям и т.д. Принадлежность к такому сообществу определяется знанием внутреннего языка, профессионального дискурса, который накладывает свой отпечаток на самоидентификацию этой группы, на взаимоотношения внутри нее и на ее отношения с окружающим миром и социумом. Для теории и методики письменной композиции эпистемическая риторика имела очень большое значение. Возникло новое понимание целей и содержания курса композиции. Во-первых, если мысль неотделима от языка и существует только в вербальной форме, то обучаясь письменному языку, студенты учатся мыслить, таким образом, письменный навык - это не умение записывать мысли, но умение мыслить [14; 15]. Во-вторых, курсы композиции должны обучать студентов как нормам общенационального языка, так и разным профессиональным дискурсам, которые являются условием вхождения студента в будущую профессию. И в глобальном смысле цель курса должна быть в том, чтобы познакомить студента с разнообразием точек зрения, сосуществующих в обществе, как формой выражения столь же разнообразного опыта людей, принадлежащих к разным сословным, профессиональным и другим группам, в итоге научив его быть гражданином демократического общества.

Критическое направление в рамках теории и методики композиции, появившееся в конце 80-х - начале 90-х годов XX в., принято относить к транзакционно-эпистемической риторике. Оно появилось под влиянием социально-критической педагогики и связано в первую очередь с именами Л. Делпит (Liza Delpit) [7], Э. Элсворт (E. Ellsworth), П. Бизелл (P. Bizell) [6], П. Фрейре (Paolo Freire) [9]. Сторонники этого направления убеждены, что все элементы коммуникативного акта социально детерминированы, что ни объективного знания, ни объективного языка для его выражения вне социального контекста не существует, то же можно сказать и о самом процессе обучения. Причем человек, не наделенный критическим мышлением, оказывается предметом манипуляции и объектом подавления со стороны властей предрешающих. Задача письменной композиции в такой парадигме заключается в том, чтобы научить студентов критически переосмысливать опрессивные взгляды и ценности, которые общество внушило им с детства в отношении их расы, пола и социального статуса, найти свой голос и, по сути, через письменный язык выработать свою гражданскую позицию в обществе. Принципиально важно для этой парадигмы также, чтобы учитель освободился от своей авторитарной и опрессивной роли, которую он, по мнению сторонников этого направления, играет в традиционной системе образования, и научился делегировать власть ученикам, тем самым реализуя свою основную задачу - помочь им поверить в свой голос, ощутить свою роль и свое влияние в социуме.

В заключение стоит сказать, что на текущий момент в рамках теории и методики композиции сосуществуют различные школы и направления, представленные в этой статье. В процессе профессиональной подготовки будущие преподаватели, специализирующиеся в сфере этой научной дисциплины, изучают ее историю, влияния, которым она подвергалась, и существующие в ее рамках школы и педагогические подходы. В дальнейшем им предоставляется право выбирать тот подход и те методики, которые в большей мере соответствуют их взглядам и убеждениям, а также позиции того университета, где они будут преподавать. Основной водораздел проходит между школами субъективной риторики, в центре которой находятся экспрессионистские идеи и в первую очередь так называемые курсы и программы «креативного письма», и, с другой стороны, школы транзакционной риторики, на концепциях которых строятся большинство курсов компо-

зиции первого года обучения. При этом следует отметить, что некоторые теоретические идеи, методики и техники стали фундаментальными для всей дисциплины в целом. К таким общепризнанным идеям относятся акцент на процессе вместо продукта с разделением его на три основных этапа, когнитивный подход к письму как к мыслительному процессу, включение всех составляющих компонентов коммуникативного акта в оценку композиционного процесса, признание социальной, гендерной и иной детерминированности языка и другие. И хотя большинство этих идей позаимствовано из транзакционной риторики, нельзя преуменьшать и влияние объективной риторики, которая присутствует в абсолютном большинстве учебников в виде разделов, посвященных логическому построению дискурса. Также прослеживается наследие субъективной риторики в понимании необходимости для автора найти свой собственный уникальный голос или использовать такие техники, как «свободное письмо» и ведение дневника.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гребенникова В.М., Никитина Н.И. Профессионально-коммуникативная культура менеджера образования: сущность, структура, уровни проявления // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2014. - № 2 (24). - С. 128-133.
2. Гребенникова В.М., Никитина Н.И. О развитии профессионально-коммуникативной культуры руководителей образовательных учреждений: деонтологический аспект // Инновации в образовании. - 2014. - № 5. - С. 5-15.
3. Мазкова И.Г., Никитина Н.И. Формирование профессионально-коммуникативной иноязычной культуры специалиста-международника // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2012. - № 1-2. - С. 97-102.
4. Berlin J. Rhetoric and Reality: Writing Instruction in American Colleges. 1900-1985. Carbondale: Southern Illinois UP, 1987. 36 65 140
5. Berlin J. Poststructuralism, Cultural Studies, and the Composition Classroom // Rhetoric Review 11 (Fall 1992): 16-33. Rpt. Professing the New Rhetoric. Ed. T. Enos and S.C. Brown. Englewood Cliffs. - New Jersey: Prentice Hall, 1994. - Pp. 461-480.
6. Bizzell P. 'Contact Zones' and English Studies // College English 56.2 (1994): 163-69. Print.
7. Delpit L.D. The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children // Harvard Educational Review 58.3 (1998): 280-98. Print.
8. Eastern Illinois University. A-Z Index. Composition studies. - URL: <https://booth.library.eiu.edu/subjectsPlus/subjects/guide.php?subject=Comp>
9. Freire P. The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom and Education and Conscientização // Harvard Educational Review 40.1 (1970): 205-12. Print.
10. Galkina T.E., Nikitina N.I., Sizikova V.V., Chemodanova D.I., Grebennikova V.M. Deontological Approach to the Development of Professionally-communicative Culture Education Managers on Upgrading Courses // Mediterranean Journal of Social Sciences. - 2015. - Т. 6. - № 4. S.1. - Pp. 290-298.
11. Golden J.L., Corbett E.P.J. The Rhetoric of Blair, Campbell, and Whately. - New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
12. Hayakawa S.I. Language in Thought and Action. 1939. Enlarged ed. - San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1978. Originally published as Language in Action.
13. Lloyd D.J., Warfel H.R. American English in its cultural setting. - New York: Knopf, 1956.
14. Nikitina N.I., Galkina T.E., Tolstikova S.N., Avtionova N.V., Volenko O.I., Grebennikova V.M. The Characteristics of the Model for Development of Communicative Deontological Culture of School Principals in the System of Their Refresher Training // Life Science Journal. - 2014. - Т.11. - № 12. - Pp. 542-546.
15. Nystrand M. "Rhetoric's 'Audience' and Linguistics' 'Speech Community': Implications for Understanding Writing, Reading, and Text." What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse. Ed. M. Nystrand. - New York: Academic, 1982.
16. Thought Co. Composition studies. - URL: <https://www.thoughtco.com/what-is-composition-studies-1689773>
17. Warfel H.R. Structural Linguistics and Composition. CE 20 (1958). - Pp. 205-13.
18. Zoellner R. Talk-Write: A Behavioral Pedagogy for Composition. CE 30 (1969). - Pp. 267-320.

Информация об авторах:

Гребенникова Вероника Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета психологии, педагогики и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия
vmgrebennikova@mail.ru

Каинова Мария Михайловна, старший преподаватель, кафедра английского языка, Высшая школа бизнеса, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия
masmik@mail.ru

Получена: 19.02.2018

Для цитирования: Гребенникова В.М., Каинова М. Теоретико-методические основы обучения в вузах США композиции письменного текста будущих менеджеров. Историческая и социально-образовательная мысль. 2018. Том. 10. № 2/1. с.76-84.
DOI: 10.17748/2075-9908-2018-10-2/1-76-84.

Information about the authors:

Veronica M. Grebennikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of Faculty of Psychology, Pedagogy and Communication Studies, Kuban State University, Krasnodar, Russia
vmgrebennikova@mail.ru

Maria M. Kainova, Senior Lecturer, Business School, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
masmik@mail.ru

Received: 19.02.2018

For citation: Grebennikova V.M., Kainova M.M. Theoretical and methodological foundations of education of compositions of the written text of future managers in the us universities. Historical and Social-Educational Idea. 2018. Vol. 10. no.2/1. Pp. 76-84.
DOI: 10.17748/2075-9908-2018-10-2/1-76-84. (in Russ)

