Министерство образования и науки Российской Федерации
НОВЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ
г.о. Электросталь

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В XXI ВЕКЕ

Материалы Международной научно-практической конференции

20 марта 2009 года

Электросталь
Новый гуманитарный институт
2009

ББК 74.04
УДК 37.012

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В XXI ВЕКЕ*:* Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2009. – 226 с.

ISBN 978-5-9977-0014-1

В сборнике представлены материалы докладов участников Международной научной конференции, состоявшейся 20 марта 2009 года в Новом гуманитарном институте.

Сборник содержит разнообразный материал, посвященный вопросам формирования профессиональных компетенций в высшей школе в соответствии с новыми требованиями, предъявляемыми к подготовке специалистов XXI века в области иностранных языков и межкультурной коммуникации, дизайна.

Издание адресовано специалистам в области педагогики и методики образовательных процессов в различных средах, психологии межличностных отношений, учителям, аспирантам, студентам и всем, кто интересуется вопросами образования на современном этапе.

Ответственный редактор:

кандидат филологических наук, доцент ***М.Н. НИКОЛАЕВА***
Новый гуманитарный институт

ISBN 978-5-9977-0014-1

ББК 74.04
УДК 37.012

© НГИ, 2009

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Т.С. Монина

Новый гуманитарный институт

Компетентностный аспект формирования филолога в современном вузе

В 1988 г. многие Европейские университеты, осознавая настоятельную необходимость реформ в системе высшего образования, приняли документ – Magna Charta Universitatum (MChU), в котором были провозглашены новые принципы функционирования университетов. Коротко их можно сформулировать следующим образом: 1) университет – хранитель гуманизма – утверждает настоятельную необходимость взаимодействия культур, 2) культура распространяется через научные исследования и образование, 3) педагогическая деятельность неотделима от исследовательской, 4) знания передаются через исследования и нововведения. Встал вопрос о создании в Европе единого образовательного пространства, в котором принятые принципы функционирования высшей школы стали бы базисными. В настоящее время Болонский процесс объединяет 40 стран. Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 году.

Находясь в русле общеевропейского образовательного мейнстрима, отечественная высшая школа должна принять единые требования качества образования: одной из важнейших целей образовательного процесса признается формирование компетентностной личности, которая, помимо профессиональных знаний, умений и навыков, должна обладать не только способностью адекватно реагировать на огромное количество информации (анализировать и интерпретировать ее), но также решать вопросы практической жизнедеятельности. В Концепции модернизации российского образования до 2010 года подчеркивается, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия; способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, развитым чувством ответственности за судьбу страны».

Все это создало новый класс исследовательских задач, ранее не рассматриваемых в отечественной педагогике, прежде всего установление терминологических границ концепта «компетенция», возникновение и становление которого связывают с именем Аристотеля, обратившего внимание на взаимосвязь восприятия мира и деятельности: «…ощущаемое превращает способность ощущения из сущей возможности в деятельную» [Аристотель, 1975: 437].

Понятия «компетентность» и «компетенция» в России активно включаются в педагогический научный аппарат с 70-х годов прошлого столетия (Е.В. Бондаревская, А.А.Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мясищев, А.Ш. Палферова, Л.А. Петровская и др.). В современном научном пространстве эти понятия четко дифференцированы. Под компетенцией понимается пространство социально-професионального влияния, определяемое должностью, социальным статусом, служебным функционалом специалиста, под компетентностью – проявление на практике способности решать профессиональные задачи определенного класса [Колесникова, Титова, 2005: 225-228]. Сегодня существуют разные подходы к трактовке понятия «профессиональная компетентность», они обусловлены прежде всего различием научных школ: личностно-деятельностной, системно-структурной, знаниево-просветительской и др., но все соглашаются с тем, что оно отличается системной многокомпонентной организацией. Можно констатировать, что понимание обозначенного концепта приобрело контурные очертания: выделены основные составляющие его понятийного объема, к которым относят: когнитивность как аспект личности, связанный с получением сведений о мире; операциональность как аспект личности, связанный с формированием готовности личности к осуществлению различных способов деятельности; аксиологичность как аспект личности, связанный с формированием у нее определенных ценностных ориентиров относительно профессионального труда и личностного роста в профессиональной сфере; комммуникативность как аспект личности, связанный со способностью эффективной передачи информации.

Таким образом, реализация современных требований к профессиональной подготовке выпускника вуза предполагает достижение интегрированного конечного результата образования, в качестве которого может рассматриваться сформированность у выпускника ключевых компетенций как единства знаний и умений, универсальных способностей к решению больших групп задач – от личностных до социльных и готовности к инновациям в профессиональной области.

Область профессиональной деятельности выпускников, завершивших обучение по направлению филологической подготовки достаточно обширна: их практическая и исследовательская деятельность фокусируется в различных сферах гуманитарного знания, языковой и социокультурной коммуникации, образования, культуры и управления. В свете высказанного положения становится очевидным, что из всех составляющих семантического объема термина «компетентность» особое значение приобретает такое качество, как «когнитивность», так как оно по сути является базовым по отношению к остальным признакам: операциональности, аксиологичности и коммуникативности: техническое умение осуществлять самостоятельную научно-исследовательскую деятельность, оценивать ее и представлять как ее результаты как конкурентноспособный продукт, несомненно, обусловлено глубокой

теоретической базой, сформированными представлениями о современной научной парадигме в области филология и о динамике развития гуманитарной области знаний. Понимание когнитивности как базового свойства компетентности по сути дела выражено в одном из фундаментальных принципов Великой хартии европейских университетов: «педагогическая деятельность неотделима от исследовательской деятельности для того, чтобы образование было бы в состоянии следовать за эволюцией потребностей, таких как требования общества и научных знаний» [Великая хартия европейских университетов, 2004: 28-29].

Иными словами, из принципа Болонской декларации о неразделимости учебного процесса и научных исследований вытекает тезис о практической реализации совместной научной деятельности двух субъектов образования: обучаемого и обучающегося, которые, однако, в достижении поставленной исследовательской цели занимают свою специфическую нишу. Исследовательская функция обоих субъектов образования должна проявляться на паритетных началах, тем не менее необходимо подчеркнуть, что, образовательная функция у преподавателя вуза должна занимать ведущие позиции, так как только обстоятельное знакомство студентов на теоретических курсах с фундаментальными научными парадигмами современности даст им возможность проводить конкретные практические исследования с позиций непротиворечивого методологического аппарата. Отметим, что высказанное положение никоим образом не противоречит принципу Великой хартии, декларирующего свободу выбора научных исследований. В частности, это обстоятельство предопределяется спецификой современного научного мировоззрения, в качестве сущностного признака которого можно отметить черты демократизма и многоаспектности в реализации исследовательского процесса. Покажем это на примере развития современного языкознания.

Всякий объект с точки зрения научного исследования представляет собой единство трех сторон: 1) генезиса и развития исследуемого объекта до достижения им данного состояния; 2) строения объекта на данном уровне его развития; 3) функционирования объекта в качестве компонента более сложной системы. Исследование каждой из этих сторон объекта применительно к языкознанию дало основание для возникновения трех крупных научных парадигм: сравнительно-исторической, системно-структурной и антропоцентрической.

Труды немецких ученых первой четверти XIX в. Франца Боппа, Якоба Гримма, датчанина Расмуса Раска, русского лингвиста Александра Христофоровича Востокова заложили основы сравнительно-исторического языкознания, весь XIX век прошел под эгидой этой научной парадигмы, в рамках которой был выработан собственно лингвистический метод изучения языков. Фокусом научных изысканий в рамках этой парадигмы стали сходство и различие генетически связанных языков. Быстрое развитие сравнительно-исторического языкознания привело к тому, что

уже в середине XIX века оно стало рассматриваться не только как самая развитая и точная (благодаря высокому уровню формализации) гуманитарная дисциплина исторического (и сравнительного) цикла, но и как образец для ряда других наук, основанных на принципах историзма и компаративизма. Однако уже в конце этого века в недрах сравнительного языкознания зреет новая парадигма: исследование универсалий и «фреквенталий» в историческом развитии языка явилось одним из важных стимулов для создания принципов лингвистической типологии, а разработка причинных исторических связей в лингвистике привела в конечном итоге к пониманию необходимости исследования языковой системы.

С именем швейцарского лингвиста Ф.де Соссюра связывается возникновение новой лингвистической парадигмы (системно-структурной), в основе которой лежит понимание языка как знаковой системы с четко выделяемыми структурными элементами. Структурное описание языка предполагает такой анализ реального текста, который позволяет выделить обобщенные инвариантные единицы (схемы предложений, морфемы, фонемы) и соотнести их с конкретными речевыми сегментами на основе строгих правил реализации, приближающих лингвистику к точным, формализованным наукам.

Двадцатое столетие, ознаменованное персонификацией личности, т.е. ростом индивидуальной неповторимости личности, увеличения непохожести каждого отдельного человека на других, предъявило лингвистам социальный заказ на знание закономерностей вербального общения. Акцент лингвистического исследования смещается со структуры языка на особенности его функционирования. Изменяется точка зрения на языковой объект, выбор методологии его исследования: в ее центре помещается человек как творец языковой и речевой деятельности.

Таким образом, в результате смены научной парадигмы в последние десятилетия в лингвистике, как в ряде других гуманитарных наук, обозначился поворот от высокой степени обобщенности к материалу, который предоставляется самой жизнью. Лингвистика, отвечая современным тенденциям развития гуманитарных наук, значительно расширила сферы своего влияния: от фонетики к фонологии, от предложения к тексту, от синтаксической структуры к коммуникативной. В круг лингвистических исследований включаются все аспекты речевой деятельности и речевого взаимодействия.

Следует обратить внимание, что антропоцентрическая парадигма не отменила правомерности существования и развития исторического и системно-структурного подходов. Современная лингвистическая научная парадигма представила широкий спектр исследований и предполагает полную свободу выбора объектов и методов исследования.

Так, Ю.С. Степанов в своем труде «Константы: словарь русской культуры» соединяет различные методики исследования при описании концепта, представленного в словаре в качестве многоаспектного

образования. Композиция словарной статьи включает четыре составляющих: 1) этимологию, 2) раннюю европейскую историю, 3) русскую истории, 4) сегодняшний день с пунктирно прочерченной связью между ними. Иными словами, языковой знак анализируется как компонент структуры языка, его развитие в истории и функция в современной системе языка. С этой целью ученый привлекает к исследованию методы всех перечисленных выше научных парадигм. В рамках сравнительно-исторического метода были использованы следующая система научных приемов: а) реконструкция соответствующих архетипов праформ, б) генетическое отождествление языковых фактов, в) хронологизация и локализация явлений и их системно связанных совокупностей, д) сопоставление различных языков. При системно-структурном анализе применялись следующие приемы: метод компонентного анализа, синтагматический, парадигматический, дистрибутивный. Антропоцентрическая парадигма привнесла в исследование когнитивно-функциональный и коммуникативно-функциональный подходы [Степанов, 2004].

Так, реконструкция праформы концептуального понятия закон позволила уяснить мотивационные связи этого слова со словом *конъ*, обозначающего кол, *столб* – веху земельного участка. С помощью компонентного анализа слова была выявлена основа метонимического переноса этого наименования и образования ЛСВ со значением «начало и конец чего-либо», а также метафоры «закон – это предел» (тот, кто перешел предел становится преступником, нарушителем закона).

Сопоставительный анализ древнерусского и древнеанглийского языка выявил англосаксонская и древнерусская культурную изоглоссу английский корень глагола *ureg* – гнать и русский корень существительного *враг* восходят к одному праиндоевропейскому корню.

Прагматический анализ обнаружил культурно-семантические расхождения: русский и европейский концепты различаются системными связями. В европейской культуре понятие «закон» противопоставлено в антонимической паре понятию «беззаконие». В русской культуре понятие «закон» в некоторых аспектах противопоставляется понятию «справедливость (совесть)».

Как видим, именно фундаментальное знание действующей в настоящее время научной парадигмы и предполагает высокую степень демократизма исследовательского выбора, а в педагогическом плане – высокую степень демократизма преподавания. Рассматривая профессиональные компетенции, большинство исследователей [Бондаревская, Кульневич 1999; Зимняя, 2004] выделяют: 1) стандартные – те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации 2) ключевые – которые обеспечивают конкурентоспособность на социально-экономическом рынке, 3) ведущие – которые проявляются в инновационности и креативности личности. Стандартные компетенции, без сомнения, являются базовыми, их сформировать можно только на

основе фундаментального образования и ведущую роль в этом процессе должен играть учитель.

Литература

1. *Аристотель. Сочинения в четырех томах. – Т.1. – М., 1975.*
2. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. – М., 1999.*
3. *Великая хартия европейских университетов //Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследованиях. – М., 2004.*
4. *Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.. 2004.*
5. *Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксиология. – М., 2005.*
6. *Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. – М., 2004.*

Ю.Н. Крючков

Гжельский художественно-промышленный институт

Проблемы подготовки специалистов-дизайнеров

При стандартном подходе к обучению в вузе специалистов по дизайну, например, керамических изделий, достаточно сформировать у студента систему знаний в области и новых современных технологий и дизайна керамических изделий, развивать творческое мышление, пробуждать тягу к самостоятельному анализу эффективности и подбору новых современных технологий в производстве керамики.

Нужно знать и освоить основы технологии керамики, включая: сухой и шликерный способы подготовки керамической массы; технологии и оборудование для формовании керамических изделий (холодное и горячее шликерное литье, полусухое и сухое прессование, пластическое формование и т.д.); способы и особенности изготовления гипсовых, полимерных и металлических форм; особенности сушки и глазурования изделий; новые технологии и оборудование для обжига керамики Нужно иметь представление о машинах для формования и оправки изделий, уметь контролировать качество сырья и получаемых изделий. Знать основные принципы и стадии конструирования керамических изделий для промышленного изготовления (знать основные свойства и типовые размеры изделий массового спроса по государственным стандартам). Уметь составлять техническое задание на разрабатываемое изделие с учетом требований заказчика и условий обеспечения безопасности пользования изделием и уровня качества разрабатываемой продукции. Это относится к преподаванию инженерно-технологического блока дисциплин для дизайнеров, что хорошо осуществляется в специализированных вузах, например, в МХТИ им. Менделеева [Захаров 1986: 196].

Однако в системе образования существует серьёзная проблема: недостаточное внимание уделено природному (здоровому) образу жизни студентов и сотрудников. Это сокращает сроки их жизни.

Имеется много разных оздоровительных систем. Но из-за их незнания и лени (нежелания отказаться от расслабленного лежания на

диване, многочасового просмотра телевизионных передач, от неправильного питания и образа мыслей) получается печальный результат: многие из нас реализуют свой творческий потенциал и уходят из жизни раньше, чем осуществят задуманное. Эту ситуацию нужно срочно изменять, так как в настоящее время выпускники вузов почти на 80 % больные люди.

Первый вывод из проведенного анализа – это недостаточность занятий только физкультурой. Необходимо также обучать студентов науке жизни, то есть ликвидировать их валеологическую безграмотность.

Кроме того, в высших учебных заведениях можно и нужно сократить продолжительность занятия до 40 минут. Освободившиеся посередине пары 10-15 минут можно использовать для разминки под музыку (освоение предмета улучшится, а здоровье студентов – сохранится или улучшится). Подобная система в России действует, например, в Институте Йога Гуру Ар Сантэма (г. Москва). А в школе академика Щетинина М.П. [Щетинин 1986: 176] занятия сокращены до 35 минут (так как ученики младше, то и нагрузка должна быть снижена).

Целесообразно вводить во всех вузах (а не только в упомянутом) обучение (хотя бы факультативно) живописи, музыке и танцам, что может существенно облегчить учебу и повысить успеваемость (так как студенты более гармонично развивают левые и правые полушария головного мозга, то эффективность его работы значительно возрастает).

Недостаточную подвижность можно компенсировать, если дополнительно к физкультуре водить какую-либо оздоровительную систему, например, «Детку» П. Иванова, или йогу, или цигун и т.п. Можно также ввести в расписание уроки медитации, как это сделано в западноевропейских вузах. То есть многое можно – было бы желание.

Второй важной проблемой вузов является слишком узкая специализация. Считается, что времена универсальных гениев-одиночек прошли, и сегодня науку двигают коллективы ученых, оснащенные сложными приборами (а многие ли из них работают в нужном ли направлении?). Для постижения накопленного человечеством объёма знаний (часто ошибочных, но еще не опровергнутых) у студентов не хватает памяти. Простой выход – все более узкая специализация – уводит человечество от сути вещей в бесконечное разнообразие следствий.

Образование можно рассматривать как часть системы программирования человеческого сознания, обеспечивающей стабильное существование общества. Оно создает не столько всесторонне развитых личностей, сколько очень узких специалистов (похожих на роботов), легко включающихся в соответствующие структуры общества (и также легко заменяющихся в случае необходимости). Кроме специализированных профессиональных знаний, даётся, но недостаточно, и общая информация о мире - для хоть какого-то понимания человеком самого себя и своего места во Вселенной.

Трудно найти разносторонне развитого человека, способного (по суфийской притче) увидеть слона целиком. Зато много узких специалистов по слоновьим ногам, хоботу и так далее. А чтобы получить достаточно полное представление о проблеме, приходится собирать всех специалистов и учёных по этой проблеме, и выслушивать их. Это требует значительных ресурсов. При этом нужного эффекта трудно достичь, так как из-за узкой специализации почти утрачено понимание сути процессов и явлений.

Узкая специализация порождает или создание своего (внутреннего) сленга, или неоправданное засилие иностранной терминологии, затрудняющей понимание сущности процесса, явления или объекта другими специалистами, даже близкими по профилю. Если мы интересуемся чем-то вне нашей собственной специальности, то вынуждены верить каким-то специалистам просто на слово (их квалификацию подтверждают дипломы и звания). Наличие диплома (даже купленного в московском метро – это имеет место и по сей день), автоматически делает человека специалистом в той или иной области.

Если же у вас нет диплома, например, психолога, то любые ваши мысли о психологии чаще воспримутся как не серьёзные. Поэтому, мало кто пытается глубоко понять и осознать окружающий мир. Общество дробит картину мира на детали, поэтому имеет «разношерстную» ячеистую структуру со своим «уставом» в каждой ячейке. Человек играет множество ролей (родителя, сотрудника на работе и прочее), но так как переключение ролевых программ происходит незаметно, то человеку свое поведение кажется естественным. На самом деле, он ведет себя естественно только тогда, когда у него нет подходящей к ситуации роли.

После обучения, когда мы приходим на работу, нам говорят: «Все, чему тебя учили раньше, забудь!». Это означает: «Не лезь в чужой монастырь со своим уставом», то есть не тащи за собой не принимаемые новым обществом шаблоны (программы) поведения.

Таким образом, обществом создаётся в сознании человека шаблонные (зомбирующие) программы. Жизненный опыт часто означает лишь наличие большого количества файлов с шаблонами поведения в разных ролевых ситуациях.

Неприятности к человеку приходят, когда обстоятельства неожиданно заставляют его играть незнакомую роль (нет файла с нужной программой). Они заставляют человека выйти из сонного состояния - мир вдруг оказывается неуютным и совсем не таким, каким он представлялся раньше. Однако вскоре человек приспосабливается к новой ситуации, обзаводится недостающими стереотипами поведения (программами), и снова «засыпает».

Возникает трудно разрываемый порочный круг. Чтобы дать людям новую и нужную информацию, человек должен иметь подтвержденную квалификацию в данной области. Но при обучении его разум настолько блокируется различными стереотипами, что ему уже почти что нечего сказать.

Эту проблему надо учитывать, выпуская (по возможности) максимально разносторонних специалистов. Тогда природные законы гармонии распространятся и на человеческие сознания.

Литература

1. Захаров А.И. Конструирование керамических изделий. – М: РХТУ им. Д.И.Менделеева, 2002. – 196 с.

2. Петрушин В.И., Петрушина Н.В. Валеология. – М.: Гардарики. – 2003. – 431 с.

3. Щетинин М.П. Объять необъятное: Записки педагога. – М.: Педагогика. 1986. – 176 с.

Н.Б. Ульянова

Московский государственный университет технологий и управления

Формирование компетентности в процессе обучения графическому дизайну в ВУЗе

Дизайн сегодня стал модной профессией, поскольку ряд поколений творческих личностей сделали его привлекательным, продемонстрировали возможности дизайнеров в организации жизни и развитии культуры. Но культуре, искусству внутренне всегда была присуща проектность. Во всех видах искусства содержатся элементы планирования и организации, структуры, последовательности действий, характеризующие дизайн. Знание графического искусства может способствовать не только осознанию культурного пространства, но и внедрению методов образного моделирования, планирования, рационализации в область деятельности профессии графического дизайнера.

Графический дизайн – вид проектно-художественной деятельности, связанный с разработкой систем визуальной коммуникации и информации на функциональных, рациональных началах. В своей работе графический дизайнер пользуется всем арсеналом проектных средств: от технического конструктирования, компоновки – композиционного формообразования, стилеобразования; от функционального анализа – до организационных, концептуальных моделей. Однако все эти средства подчинены выявлению общекультурного, художественно-образного понимания дизайнером всего комплекса проблем предметного мира и мира коммуникации. Дизайнерские разработки базируются на ряде принципиальных методов – функциональном анализе, компоновке, создании графическо-композиционной структуры, стилизации и т.д. Цель дизайна – удовлетворение разнообразных потребностей человека, включая потребность в культурной идентификации, эффективная организация предметной и информационной среды жизнедеятельности на основе художественно-образных моделей.

Зарождение дизайна как самостоятельной профессиональной деятельности связано с развитием массового производства, технологий, прикладных наук. Но история его многогранна и тесно связана с историей

изобразительного искусства. Она включает факты из области архитектуры, графики, живописи, скульптуры, основ композиции, теории знаковых систем, культурологи, проблем коммуникации, рекламы и маркетинга.

История дизайна, так же как и история видов изобразительного искусства, имеет свои внутренние жанры, области. Однако, несмотря на узкую специализацию и свои проблемы, есть нечто, что их объединяет, а именно проектный подход, проектная культура, визуальная культура, функциональные, технологические и художественные проблемы. В истории дизайна чаще обращаются к конкретным личностям, поскольку художественная культура развивается благодаря авторским творческим концепциям. Существует традиция, представлять историю как движение из глубины веков к модернизму, показывая в художественной эволюции дизайна роль тех или иных концепций формообразования, идущих от искусства. Искусство дизайна играло роль своеобразного разведывательного отряда, осваивающего новые творческие технологии и приемы выразительности.

История графического дизайна как вида проектно-художественной деятельности разворачивается во взаимодействии не только с научно-технической, но и с визуальной, художественной культурой, поэтому она обязательно отражает влияние новаций и изобретений не только в технике, но и в художественном творчестве. Графический дизайн – это одновременно и продукт культуры, инструмент культурного строительства, и фактор, активно формирующий культуру.

Дизайн в современном мире становится все более важной, популярной и престижной профессией. Программа обучения графическому дизайну должна быть нацелена на воспитание и обучение, соединять важные дисциплины, составляющие ядро современной графики.

В основе такой программы лежит понимание целостности графического дизайна, рекламы и технических достижений. Программа, умело соединяющая теоретические и практические знания в области графического дизайна и рекламы, знакомит с важнейшими задачами и законами изобразительной грамоты.

Преподавание дисциплин имеет практическую направленность, такое обучение обеспечивается тематикой практических работ и содержанием заданий самостоятельной работы студентов. Студент должен приобрести основные знания и практические навыки в области графического дизайна и рекламы, разработки художественных и текстовых элементов, фирменного стиля, печатного мастерства.

Особое внимание должно уделяться общепрофессиональным дисциплинам: рисунку, живописи, основам композиции. Важное значение имеет обучение компьютерной графике и фотоискусству. Цели и задачи каждой профессиональной программы – сформировать культурного и грамотного специалиста.

Традиции графического мастерства сформировались в современном образовании давно, они основаны на классическом образование и

обучении изобразительной грамоте. Но в современном мире понятие графического искусства тесным образом связано с новыми технологиями и техническими средствами. Знание современных компьютерных программ, умение сочетать академическое художественное образование с современными графическими технологиями, залог успеха художника-графика. Как стать узнаваемым и грамотным специалистом среди множества имен и конкурентов, завоевать авторитет, научиться формировать свой стиль и художественный образ. Основным составляющим компонента успеха – является хорошее профессиональное образование.

Обучение графическому дизайну составляет систему единства дисциплин работающих в основных направлениях: академические (общепрофессиональные), дисциплины и специальные дисциплины. Все указанное выше формируется вокруг основного ядра процесса обучения-курса проектирования, в котором осваиваются конкретные методики профессионального и творческого мышления. В процессе обучения выполнение проектного задания опирается на художественную подготовку, культуру восприятия и понимания конкретных творческих задач, на искусствоведческие знания, навыки работы в материале, техническую подготовку в области компьютерных технологий, а также комплекс знаний и умений в области графического мастерства.

Особое внимание уделяется пониманию студентами основ рыночной экономики и важности маркетинговых исследований в проектировании рекламы, создание фирменного стиля.

Изучение опыта дизайн-образования в России и за рубежом было направлено прежде всего на обучение базовым основам дизайна, методам проектирования.

В зависимости от сферы приложения будущей профессиональной деятельности дизайнера изучается технологический процесс. В настоящее время происходит изменение целей дизайн-образования и критериев по эффективности. Главной целью становится развитие творческого потенциала личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к постоянным изменениям.

Таким образом, процесс обучения необходимо ориентировать на развитие личности и индивидуальности, формирование знаний и умений.

Личностное развитие и сформированные профессиональные знания позволяют говорить о реализации потенциальных возможностей в профессиональной деятельности о профессиональной компетентности.

Для полученного и качественного развития личности специалиста – дизайнера необходимо формирование потребности в интеллектуальном и общекультурном развитии, формировании навыков самостоятельной творческой деятельности, а, следовательно, и профессиональной компетентности.

Литература

1. Ермолаев А. Словарь дизайнера для работы в XXI веке. – М., 1998.

2. *Черневич Е., Батурина И. Русский графический дизайн.– М., 1998.*

В.С. Юдов
Новый гуманитарный институт

Педагогический потенциал курса «Культурология» в вузе

Фрагментарное обращение к проблемам культуры наблюдается уже в античной философии. В качестве самостоятельной науки культурология начинает оформляться в XVIII веке и становится самостоятельной дисциплиной в середине XX столетия. Рождение культурологи как самостоятельной науки относят к 1949 году, когда была опубликована работа американского социолога Лесли Уайта «Наука о культуре», в которой было предложено рассматривать культуру в качестве целостной саморазвивающейся системы. Основным принципиально новым способом в интерпретации культуры стал системный анализ, учитывающий органическую взаимозависимость различных сфер культуры, ее единичных процессов и явлений. В русской культурологической школе педагогический аспект культурологии развивается как самостоятельное направление [Бирженюк, 2008: 32].

Глубокий анализ развития педагогической культурологии отражен в монографии М.А. Ариарского «Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления». В работе раскрывается созидающий потенциал педагогической культурологии как средства обеспечения научной организации процесса вовлечения людей в мир культуры и социально-культурного творчества. В ней анализируется роль культурологии в формировании креативной личности информационной эпохи, рассматриваются методологические и методические основы социально-культурной деятельности, механизмы формирования личности как субъекта культуры, гуманистический потенциал культуры, методика формирования духовной культуры личности [Ариарский, 2008].

Каждый отдельный человек как субъект и объект культуры находится в центре пересечения всех силовых линий культуры. В процессе профессионального становления следует учитывать его встроенность в универсальный культурный контекст, привязанность профессиональной подготовки к более общему и сложному процессу формирования личности. Очевидно, что задачи культурологии как вузовской дисциплины не ограничиваются введением студентов в информационное поле науки, в мир ее исторических ретроспектив и действующих идейных тенденций. Важным условием интеллектуального и духовного развития студента становится освоение категориального уровня науки, осмысление сущностных связей изучаемых явлений культуры. В условиях современной ценностной полифонии, отраженной в культурологических концепциях перед учащимися неизбежно ставится задача мотивированного личного аксиологического выбора, самоопределения в системе культурных реалий.

Происходит отбор такого духовного опыта, который наиболее органично может быть включен студентом в систему его личных ценностных установок. Без позиционирования себя в мире культуры, без самоидентификации невозможна продуктивная реализация творческих потенций, в том числе и узкопрофессиональных. Профессиональная состоятельность в любой сфере деятельности немыслима без личностной зрелости, без включенности в общекультурный духовный опыт. «Узкий специалист подобен флюсу», – говорил Козьма Прутков. Процесс «омеханичивания» человека, сужения его личности до неких технических функций, если и дает некоторый тактический выигрыш, чреват стратегическим просчетом и для отдельного человека и для культуры в целом.

Острый интерес к такой драматической перспективе развития культуры характерен для культурологической теории XX века [Ортега-и-Гассет, 1991]. Знакомство студента с теоретическими построениями современной культурологи «запускает» механизм соотнесения личностного начала с окружающей культурной действительностью, не дает замкнуться на узкофункциональных профессиональных проблемах.

Можно назвать несколько наиболее существенных проблем современной культуры, теоретическое освоение которых в рамках учебной программы культурологи может оказывать определенное воздействие на формирование личности студента и не только в плане интеллектуального развития, но и в плане аксиологического самоопределения. К таким проблемам, в частности, относится утверждение принципа релятивизма в культуре XX-XXI веков. Феномен относительности закрепляется в социальной жизни на всех ее уровнях в различных сферах духовной деятельности. Искусство реагирует первым на объективные вызовы действительности. Внутристилевая эклектика модерна, его отказ от классической однородности художественных средств отражает стремление соединять художественные оппозиции, противоположные системы ценностей: условное и реалистическое, орнаментальное и фигуративное. Так, графика О.Бердслея демонстрирует эстетическое оправдание зла, патологии, соединяя в художественное целое несовместимые для традиционной эстетики нравственные позиции. Поэзия серебряного века размывает этическую четкость, характерную для русской культурной традиции: например, поэтизация смерти в творчестве М. Цветаевой.

С 1907 г. (года рождения теории относительности Эйнштейна) релятивизм становится доминирующим принципом научного понимания мира: вспомним заявление Н.Бора о том, что всякой великой истине соответствует другая – прямопротивоположная великая истина. В конечном итоге признание относительно равноценными противоречивых взглядов на мир перетекает из естественнонаучной сферы на человеческие отношения, в нравственную область; в качестве правомерных допускаются, в отличие от нравственной детерминированности прошлых эпох, многовекторные модели поведения, многообразные эстетические,

этические и интеллектуальные точки отсчета. Абсолютизация ценностной неопределенности, «всеядности» может дезориентировать несформированную, неокрепшую личность.

Чрезвычайно актуальной, но и чрезвычайно сложной сегодня является проблема места и роли религии в культуре. Сложился мозаичный комплекс концепций происхождения и сущности религии, которые лишь частично отражают сущность феномена религии, несут в себе относительную истину понимания этого социального явления. Произошло столкновение иррациональности веры с утвердившейся рациональностью современного мировосприятия. Религиозная догматика и нравственный детерминизм трудно соотносятся с плюрализмом взглядов и оценок современного человека. Религиозный ренессанс в нашей стране ставит серьезные задачи позиционирования каждого человека в системе «мир – бог – культура». Опыт русской философии XX века (по преимуществу философии религиозной) находится в определенном противоречии с практическим, рациональным, рыночным духом времени.

В нашем сложном и постоянно меняющемся мире знание мировых культурных традиций может стать определенным нравственным маяком. «Традиция способствует реконструкции и моделированию пространства культуры, которое в свою очередь, подобно солнцу выделяет энергию информации» [Взаимопонимание… 2004: 144]. Культурология предлагает студенту широкое поле духовного опыта для самоопределения, способствует духовному становлению. Осознание на уровне культурологической теории сложных проблем современной жизни способствует корректированию личных установок студентов и повышает их аксиологическую устойчивость.

Литература

1. *Ариарский М.А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. – СПб, 2008.*
2. *Бирженюк Г. Научная школа педагогической культурологии //Вопросы культурологии . – 2008. – №12 – с. 32*
3. *Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности. – Ч.1. – Воронеж, 2004.*
4. *Ортега-и-Гассет. Философия культуры. – М., 1991.*

Раздел I.
Формирование профессиональных компетенций специалистов в области межкультурной коммуникации XXI века

А.Я. Багрова

Новый гуманитарный институт

Методика проведения занятий по домашнему чтению в курсе второго иностранного языка

Неотъемлемой составной частью обучения иностранному языку в языковом вузе – как основному иностранному языку, так и второму иностранному языку – является аспект «домашнее чтение». Из самого названия этого аспекта вытекает основная цель – научить студента читать на иностранном языке.

В ходе обучения чтению должны решаться три основные задачи: развитие синтетических умений чтения, развитие аналитических умений чтения и накопление рецептивного словаря. Под синтетическими умениями чтения понимаются специальные умения при незамедленном однократном прочтении уяснить основную идею текста, его логическую структуру и сюжетную линию, наиболее важные детали. Для глубокого понимания прочитанного необходимо также развивать у студента аналитические умения чтения, под которыми понимаются: умение правильно определять значение омонимичных и многоязычных явлений, невыводимое из узкого контекста; умение уяснить контекстуальное значение слов и грамматических форм; умение распознать и понять усложненные и непривычные варианты усвоенных синтаксических конструкций, словосочетаний и фразеологизмов; умение понимать стилистические фигуры, юмор, иронию[1]. Эти умения абсолютно необходимы для чтения оригинальной литературы даже средней трудности. А ведь именно свободное чтение оригинальной художественной, общественно – политической и научной литературы по специальности является конечной целью обучения чтению в языковом вузе, в том числе и в курсе второго иностранного языка.

Рассмотрим, как указанные выше задачи реализуются в общепринятой практике преподавания домашнего чтения. Как известно, аспект «домашнее чтение» включает в себя две составные части. Первая – это обильное чтение во внеаудиторное время, и вторая – это занятия по контролю домашнего чтения. Обильное домашнее чтение, безусловно, способствует развитию синтетических умений чтения и в определенной

[1] В данном вопросе автор опирается на работу Б.А. Лапидуса «Обучение второму иностранному языку как специальности» [1, с.113]. Однако приведенная выше классификация умений не является общепризнанной. Другой подход см. например [2, с.23]

мере способствует накоплению рецептивного словаря. Что же касается занятий по контролю домашнего чтения, то традиционно они состоят почти целиком из устно-речевой работы: пересказ и /или обсуждение прочитанного с целью проверки понимания содержания книги и всякие устные высказывания на материале прочитанного, не предлагающие воспроизведения содержания (типа обсуждения проблемы, поднятой в книге, и т.д.).

Пересказ и обсуждение прочитанного на занятиях по домашнему чтению как приемы проверки понимания текста, несомненно, работают на формирование у студентов синтетических умений чтения. Однако если занятия по контролю домашнего чтения сводятся к указанным выше устным формам работы, то такая организация занятий не способствует формированию аналитических умений чтения, ибо для развития последних необходимы специальные задания, проверяющие понимания трудных в языковом и смысловом отношении явлений и отрезков текста. Указанные выше приемы контроля домашнего чтения не обеспечивают достаточно эффективно и накопление рецептивного словаря, так как для понимания осознанного содержания книги, как правило, достаточно так называемого «активного» словаря студентов и лексики, доступной для самостоятельного понимания.

Кроме пересказа и обсуждения прочитанного, на занятиях по контролю домашнего чтения имеют место, как мы отмечали выше, собственно устно – речевые высказывания, в которых содержание книги по домашнему чтению используется только как стимул для естественно мотивированных и подлинно коммуникативных высказываний. Такая устно-речевая работа вообще не имеет непосредственного отношения к обучению чтению.

Из приведенного анализа следует, что общепринятая практика проведения занятий по домашнему чтению не в полной мере отвечает задачам, стоящим перед этим аспектом, и что занятия по контролю домашнего чтения нельзя сводить к устно – речевой работе.

Возможно, что сложившаяся практика проведения занятий по домашнему чтению в какой-то мере оправдана в курсе основного иностранного языка с большим количеством аудиторных часов, с большими возможностями накопления рецептивного словаря. Однако для решения рецептивных задач курса второго иностранного языка необходима целенаправленная и планомерная работа, и поэтому сложившаяся практика проведения занятий по домашнему чтению не отвечает интересам дела.

Занятия по контролю домашнего чтения должны гармонично сочетать разные приемы и формы работы, способствующие реализации трех основных задач, стоящих перед домашним чтением. Наряду с пересказом и обсуждением должны быть специальные задания, направленные на формирование аналитических умений чтения, и упражнения, обеспечивающие отработку рецептивного словаря. Кроме

того, на занятиях по домашнему чтению должна присутствовать и собственно устно-речевая работа, которая, несомненно, отвечает общим задачам, стоящим перед занятиями по иностранному языку. Однако следует еще раз подчеркнуть, что на занятиях по контролю домашнего чтения не должно быть «перегиба» в сторону устно-речевой работы за счет приемов, способствующих развитию навыков и умений чтения.

Предлагаемая схема занятий по контролю домашнего чтения и соответствующие ей приемы работы применимы на занятиях по домашнему чтению на всех этапах обучения иностранному языку, кроме начального этапа обучения. Дело в том, что такие широко распространенные формы контроля понимания прочитанного, как пересказ и обсуждение прочитанного, не могут быть использованы на начальном этапе. На этом этапе ввиду крайне ограниченного языкового запаса студенты могут пересказывать и обсуждать лишь такие тексты, которые содержат только хорошо отработанный репродуктивный языковой материал. А тексты по домашнему чтению не могут не содержать незнакомый лексический материал, ибо в противном случае они не будут отвечать задаче обучения чтению: тексты, не содержащие новые лексические единицы, не способны ни обеспечить накопление рецептивного словаря студентов, ни способствовать развитию аналитических умений чтения. Очень часто адаптированные книги по домашнему чтению содержат также незнакомый грамматический материал. И это не случайно, поскольку наличие новых «грамматических структур» в книге по домашнему чтению вполне закономерно и не нарушает синтетический характер чтения при условии, что количество таких структур строго ограничено. Более того, высказывается даже точка зрения, что в принципе целесообразно некоторое опережение рецептивного владения, в соответствии с которым «грамматическое явление вначале на протяжении какого-то периода времени встречается в текстах для чтения, а только потом обеспечивается его репродуктивное и продуктивное овладение» [3, с.5]. Следует отметить, что наличие нового языкового материала в текстах для домашнего чтения необходимо и потому, что без выхода за пределы ограниченного материала, которым студенты владеют на этом этапе, очень трудно и практически невозможно создать адаптированные книги или рассказы, достаточно интересные по содержанию. А от этого зависит успех обучения чтению, поскольку книги с интересным содержанием повышают мотивацию чтения и создают благоприятные условия для развития синтетических умений чтения.

Таким образом, пересказ и обсуждение содержания книги как формы контроля понимания прочитанного на начальном этапе вступают в противоречие с основными задачами, стоящими перед домашним чтением.

Помимо этого, на начальном этапе пересказ и обсуждение текстов по домашнему чтению, содержащих даже крайне ограниченное количество новых элементов, не только не способствует реализации задач обучения говорению, но и имеют отрицательные последствия для обучения

говорению.[1] Несмотря на то, что любой пересказ текста – это трансформация письменной речи в устную и одновременно адаптация текста, на начальном этапе словарный запас студентов так ограничен, что не позволяет им пересказывать и обсуждать содержание книги по домашнему чтению, не исказив его. К тому же в такой ситуации студенты испытывают значительные языковые трудности и делают большое количество ошибок, что подрывает веру студентов в их возможности и не приносит чувства удовлетворения ни студентам, ни преподавателю.

Напрашивается вывод, что на начальном этапе обучения от пересказа и обсуждения текста на занятиях по домашнему чтению нужно отказаться. А между тем и на начальном этапе в практике преподавания наблюдается стремление сводить занятия по домашнему чтению к пересказу прочитанного, что резко снижает эффективность этих занятий.

Отказ от пересказа и обсуждения прочитанного отнюдь не означает, что на занятиях по домашнему чтению нечем будет заниматься.

На начальном этапе необходимо заложить базу рецептивных умений, так как чем раньше студенты научатся самостоятельно преодолевать рецептивные трудности, тем более плодотворно будет протекать процесс обучения чтению в дальнейшем. Поэтому в самом начале работы по домашнему чтению целесообразно большую часть времени занятия отводить рецептивным видам работы, таким, как проверка понимания языковых трудностей, работа по накоплению рецептивного словаря и т.д. На этом этапе особое место должна занимать работа над текстом, то есть должны быть предусмотрены задания, нацеленные на проверку понимания языковых трудностей, к которым в первую очередь относятся: а) фразы, понимание которых зависит от широкого контекста; б) многозначность и омонимия отдельных слов и целых предложений, снимаемые ситуацией повествования; в) непривычные варианты известных значений или новые значения и функции известных элементов; г) малочастотные конструкции, не входящие в программный минимум; д) юмор, ирония, а также контексты, в которых знакомые слова приобретают особую стилистическую окраску.[2] Часть перечисленных выше трудностей в адаптированной литературе снимается комментариями авторов адаптации. Однако комментарии, приводимые в адаптированных книгах, далеко не всегда согласуются с конкретным материалом учебника, по которому работают в данном учебном заведении. Кроме того, по мере усложнения адаптированных текстов количество слов, словосочетаний и предложений, которые могут быть неправильно поняты студентами, будет увеличиваться.

Как уже отмечалось выше, одной из задач частной учебной дисциплины «домашнее чтение» является накопление рецептивного словаря, так как без постоянного роста словарного запаса студентов нельзя

[1] По мнению некоторых авторов, количество новых слов не должно быть более трех–пяти на страницу (не считая тех слов, которые могут быть понятны на основе языковой догадки) [4.с.158]
[2] см. [1.с.148]

обеспечить постепенный переход к чтению более сложных в языковом отношении текстов.

Усвоению рецептивной лексики, несомненно, способствует частая повторяемость этой лексики в книге для домашнего чтения, и это требование, как правило, учитывается авторами, работающими над адаптацией того ил иного художественного произведения. Однако для отработки рецептивной лексики одной лишь повторяемости единиц в книге не достаточно, для некоторых рецептивных единиц необходимы специальные упражнения. В работе по активизации рецептивной лексики можно, в частности, использовать такие рекомендуемые в литературе приемы обучения, повышающие его эффективность, как перевод фраз с иностранного языка на русский, в котором активизируемая лексическая единица фигурирует в контекстах, требующих уяснения ее значения и подбора контекстуального варианта перевода; перевод с иностранного языка на родной производных, в которых подлежащее усвоению слово выступает как производящая основа; перевод предложений, в которых отрабатываемое слово представлено неизученными лексико-семантическими вариантами, выводимыми на основе усваиваемого значения, и т.д.

Наряду с рецептивными приемами отработки новой лексики для чтения предлагаются некоторые репродуктивные приемы, так как на начальном этапе обучения рецептивное владение новым языковым материалом не может быть обеспечено чисто рецептивными приемами. Среди репродуктивных приемов отработки рецептивного словаря наиболее эффективными представляются перевод предложений с усваиваемой лексической единицей с родного языка на иностранный (при этом данные предложения не должны содержать никаких грамматических трудностей); воспроизведение микроситуации из книги, в которой было употреблено новой слово; а также вопросно-ответные задания, нацеленные в основном на воспроизведение предложений или частей предложений из текста, содержащих данное слово.

Хотя на начальном этапе, как уже отмечалось выше, на занятиях по домашнему чтению рецептивным видам работы уделяется большая часть времени, эти занятия не должны ограничиваться только рецептивными видами работы. Вместо пересказа и обсуждения здесь можно использовать другие виды устно-речевой работы, такие как вопросно-ответная работа, описание иллюстраций в книге, формулирование основной мысли прочитанного отрывка, озаглавливание отдельных частей книги, составление плана прочитанного и т.д. Выше уже упоминалась вопросно-ответная работа, но если в первом случае подразумевается главным образом воспроизведение предложений из текста книги, то здесь студенты должны самостоятельно строить свои ответы.

На начальном этапе необходимо также постепенно учить студентов пересказу, поскольку в дальнейшем этот вид работы занимает в течение

длительного промежутка времени значительное место в обучении говорению на иностранном языке.

Существуют разные виды пересказа. На начальном этапе представляется целесообразным обучать выборочному пересказу отрывков текста, не содержащих незнакомый языковой материал, а также выборочному пересказу по отдельным вопросам обобщающего характера. Последний вид пересказа в некоторой степени сходен с ответами на вопросы по тексту, и поэтому после ответов студентов на вопросы преподавателя о каком-либо персонаже книги или событии, описанным в книге, студентам можно предложить дать развернутый ответ на этот вопрос.

На наш взгляд материал по домашнему чтению можно также использовать для того, чтобы научить студентов заменять незнакомый и сложный языковой материал более простым. Это необходимо, так как умение заменять сложный языковой материал более простым играет важную роль в ходе работы по домашнему чтению на всех этапах обучения.

На занятиях по домашнему чтению могут быть также реализованы некоторые общие задачи, стоящие перед курсом иностранного языка, некоторые до сих пор не получали должного внимания в практике преподавания. Одной из таких задач при подготовке будущего учителя является задача научить студентов неподготовленному выразительному обращенному чтению вслух. При ответах студентов на занятиях надо чаще привлекать текст книги. Студентам также могут быть предложены специальные задания найти в тексте отрывки, содержащие характеристику героев или описание какого-либо события и т.д., и прочитать его вслух. Такие задания сочетают работу над развитием обращенного чтения вслух с обучением поисковому чтению.

Книгу для домашнего чтения можно также использовать для рецептивной отработки так называемого «активного» языкового материала, который фактически является материалом, подлежащим двустороннему усвоению. Более того, на основе книги для домашнего чтения возможна и дальнейшая репродуктивная отработка активного языкового материала с помощью той же вопросно-ответной работы, воспроизведение ситуаций из книги, содержащих активный языковой материал, и т.д.

Автор статьи надеется, что высказанные в статье соображения помогут преодолеть имеющую место в практике проведения занятий по контролю домашнего чтения одностороннюю ориентированность на устно-речевую работу и сделают эти занятия, особенно на начальном этапе, более эффективными.

Ссылки на литературу

1. Лапидус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М.: Высшая школа, 1980. – 164 с.

2. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1987. – 206 с.

3. Большакова А.В. Обучение грамматическому строю немецкого языка как второй специальности: Автореф.дис….канд.пед.наук. – М. 1985. – 16 с.

4. Клычникова В.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1973. – 208 с.

И.А. Башкирова

Новый гуманитарный институт

О некоторых аспектах лингвокультурологической интерпретации текста романа М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита» *(русский и английский варианты)*

М.А. Булгаков – русский писатель XX века – известен не только в русской, но и в мировой литературе прежде всего как автор романа «Мастер и Маргарита».

Исследователи отмечают уникальную эстетику языка данного художественного произведения, благодаря которой оно понятно разным категориям читателей (носителям русского языка. – *И.Б.*) [см., например, Соколов 2003: 6]. Роман «Мастер и Маргарита» переведен также и на другие языки, в частности на английский язык.

Неновым является тот факт, что особенности языка, на котором говорит человек, народ, страна во многом определяют видение мира; язык и культура взаимодополняют друг друга.

Те или иные слова, обозначающие в разных языках одно и то же, имеют разные оттенки, сопутствующие значения, подтексты, могут употребляться в разных контекстах и вызывать различные ассоциации. Особенное внимание на этот факт следует обращать при переводе текста художественного произведения на другой язык, так как носители этого языка по-иному воспринимают мир, у них свои культурные ценности и приоритеты, иными словами, это люди с другим менталитетом. Художественное произведение, с одной стороны, представляет собой субъективное авторское осмысление действительности, а с другой стороны, отражает особенности характера той нации, к которой принадлежит писатель.

Обратим особое внимание на то, что «Мастер и Маргарита» – сложное многогранное произведение, затрагивающее различные философские и социальные проблемы (взаимоотношения человека и общества, человека и космоса, божественного и дьявольского и др.). В романе вырисовывается антагонистическая линия – человек и общество 20-х – 30-х годов XX века и потусторонние силы (Воланд и представители его свиты). Воланд – образ-символ: сама жизнь, в которой есть место и добру, и злу, в равной степени, присутствующим в мире [Гаспаров 1995]; «оружие «в руках» М.А.Булгакова» [Яблоков 1997]. Воланд воплощает в

себе, по мнению некоторых исследователей, идею автора о независимости всего внутреннего, человеческой природы и мирового устройства жизни от внешней оболочки. С помощью Воланда автор обнажает перед читателем изнанку внешне пристойной жизни обывателей, заставляет своих героев до конца самообнаружить, раскрыть себя в столкновении с необычными мистическо-фантастическими действиями и событиями.

Выбор в качестве предмета нашего исследования романа «Мастер и Маргарита» М.А.Булгакова не случаен, поскольку названной нами выше тематике созвучны языковые средства, как нельзя лучше проявляющие русскую языковую ментальность – односоставные безличные предложения, семантика которых, как нам представляется, особенно ярко проявляется в художественном тексте и может служить небольшим, но, по нашему мнению, очень ярким элементом для понимания смыслового подтекста данного художественного произведения.

Характеризуя семантику русских безличных конструкций, исследователи отмечают связь с ними таких понятий, как мифическая/ высшая/ сверхъестественная/ природная сила; энергия; неконтролируемость; каузальность; непроизвольность; странность; неопределенность [Арутюнова 1999; Вежбицкая 1997; Гиро-Вебер 2001; Золотова 1973; Попова, Стернин 2002 и др.].

Семантика русских безличных предложений, как и других типов односоставных предложений, прежде всего формируется формальными особенностями главного члена, которые заключаются в том, что предикативный центр составляет один компонент – главный член с признаковым значением. Компонент с признаковым значением находится в независимой синтаксической позиции, что формирует общее интерпретационное значение безличных предложений – «акцентированное внимание говорящего на логическом предикате», контрастирующее с интерпретационным значением двусоставных предложений, репрезентирующих тот же понятийный концепт актуализацией субъекта действия [Монина 1995: 59]. Ср., например, *Пахнет сеном – Сено пахнет*.

При переводе текста романа на английский язык, «теряется» важная интерпретационная семантика русской конструкции. Так, в английском переводе текста романа односоставные безличные конструкции в силу особенностей английского национального характера (деантропоцентрическая картина мира, в отличие от русской антропоцентрической) заменяются двусоставными.

Безличные предложения есть и в английском языке, однако там они имеют так называемое «формальное», «нулевое», «пустое» подлежащее, выраженное местоимением *it*: ***It*** *is cold – Холодно.* Семантические особенности английских безличных конструкций нешироки: они употребляются, например, для обозначения явлений природы: *It rains*; состояний погоды: *It is hot;* времени: *It is late.*

Так, например, в русском варианте романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» представлено все многообразие типов безличных

предложений, принадлежащих русской синтаксической системе, помогающих передать автору одну из тем романа – тему неопознанной высшей силы, тему сатаны. Это такие конструкции, как **Светало, Морозило**, номинирующие состояние природы; **Его трясло**, **Ему (не) читалось**, **У него зашумело в голове**, **Ему весело** – «состояние человека»; **(Ему) нужно идти** – «действия/ процессуальные состояния», перед которыми субъект бессилен; **Пахнет дымом** – «процессы восприятия»; **Ветром унесло лодку** – «действия стихийного деятеля». В английском же варианте эти конструкции заменяются конструкциями с подлежащим – двусоставными конструкциями.

Сравним русский и английский варианты предложений:

Его затрясло – He began to shake; Мне *всегда как-то лучше* ***работается*** *за городом, в особенности весной –* ***I*** *always* ***work*** *better in the country, especially in spring; Вечером* ***Матвею идти*** *в Ершалаим* ***не пришлось – Nor was Matthew Levi to go to*** *Yershalaim that evening; Ты хочешь сказать, Фока, что судачки* ***можно встретить*** *и в «Колизее»? – You mean to say, Foka, that* ***perch can be met*** *with at the Coliseum as well; Абрикосовая дала обильную желтую пену, и в воздухе* ***запахло парикмахерской*** *– The soda produced an abundance of yellow foam, and the* ***air began to smell*** *of a barber-shop; К ногам храпящего коня Маргариты* ***швырнуло*** *убитую свистом Фагота* ***галку*** *– A* ***jackdaw****, killed by Fagott's whistle,* ***was flung*** *at the feet of Margarita's snorting steed*; ***Мне****, впрочем, её не очень* ***жаль****, так как она мне не пригодится больше – However,* ***I am*** *not very* ***sorry*** *about that since I no longer have any use for it*; ***Со мною будет нехорошо****, и я не хочу, чтобы ты погибала вместе со мной – Things won't go well for me, and I don't want you to perish with me.*

Структура конструкции – безличная форма главного члена предложения и представление субъекта в пассивной перспективе (зависимая форма родительного, дательного или творительного падежа) – реализует значение «неволитивное состояние субъекта», то есть такое состояние, которое как бы охватывает субъекта помимо его воли [Вежбицкая 1997: 44-47].

Таким образом, в результате «потери» интерпретационной семантики структурного типа русского безличного предложения в переводном тексте несколько искажается авторская манера письма, теряется смысл, заложенный русским автором, сохранение которых при переводе текста художественного произведения является главной задачей, поскольку всякое художественное произведение отражает созданную автором, живущим и пишущим в рамках определенной национальной культуры, объективную действительность, воплощенную посредством использования языковых средств – лексических и грамматических – в художественную форму. Носителю другого языка – человеку с иным менталитетом – для того, чтобы достаточно полно прочесть произведение и насладиться им, нужно не только знать язык, но и в первую очередь

культуру и реалии той страны, в которой автор произведения жил и писал своё произведение.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1999.

2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997. – С. 44-47.

3. Гаспаров Б. Из наблюдений над мотивной структурой романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» //Гаспаров Б. Литературные лейтмотивы. – М., 1995.

4. Гиро-Вебер М. Эволюция так называемых безличных конструкций в русском языке двадцатого века //Русский язык: пересекая границы. – Дубна, 2001. – С. 66-77.

5. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. – М.: Наука, 1973.

6. Монина Т.С. Проблема тождества предложения. – М.: МПУ, 1995. – С. 59.

7. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат //Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2002. – С. 10-14.

8. Соколов Б.В. Булгаков. Энциклопедия. – М., 2003. – С. 6.

9. Яблоков Е. Мотивы прозы Булгакова. – М., 1997.

Цитируемые источники

1. Булгаков М.А. Избранное: Роман «Мастер и Маргарита»; Рассказы. – М.: «Художественная литература», 1980. – С. 10-317.

2. Bulgakov M. The Master and Margarita. Translated by Richard Pevear and Larissa Volokhonsky. – Penguin Books, 2000. – p. 7-396.

В.А. Букина

Московский государственный областной педагогический институт

К вопросу о теории полинационального языка

Важность лингвистической и культурологической подготовки специалиста в области межкультурной коммуникации XXI века является несомненной. Сегодня новые условия жизни кардинально изменили цели и задачи подготовки специалистов по иностранным языкам. Современному обществу требуются теперь не только преподаватели и переводчики, назрела необходимость в специалистах по международному и межкультурному общению, что выходит далеко за рамки собственно знания языка, которым не исчерпывается общение между людьми.

В настоящее время необходимость теоретического и практического изучения языка в связи с развитием общества, глубоким изучением культуры народа-носителя языка является общепризнанной. В случае изучения полинационального языка, обслуживающего несколько национальных общностей, особое значение приобретает изучение всей системы существования языка – от литературного до диалекта.

Теория развития полинациональных языков была разработана в общих чертах в ряде работ отечественных и зарубежных ученых. Наиболее

значительный вклад в ее развитие внесли В.Г. Гак, А.И. Домашнев, О.Е. Семенец, Н.Н. Семенюк, Г.В. Степанов, А.И. Чередниченко, А.Д. Швейцер, В.Н. Ярцева, Д. Брозович, У. Вольфрам, Р. Макдэвид, П. Траджилл и др.

Анализ характера развития и состояния ряда национально неоднородных или полинациональных языков позволил в рамках социальной лингвистики, начиная с 60-70-х годов XX века, разработать некоторые принципиальные положения, на основе которых представляется возможным дать объективное описание статуса таких языковых образований.

Наряду с известным принципом «один язык – одна нация» в действительности мы встречаемся довольно часто с языковыми ситуациями, когда две и более нации (национально-государственные общности) используют в качестве национального и официального (государственного) язык, который в лингвистическом плане, т.е. с точки зрения сущности своей структуры и субстанции, является единым. В настоящий момент среди западноевропейских языков к ним относится английский язык в Великобритании, США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии; французский во Франции, Бельгии, Канаде, Швейцарии; немецкий в Австрии, ФРГ, Швейцарии; испанский в Испании и большинстве стран Латинской Америки; португальский в Португалии и Бразилии.

Единство таких полинациональных языков вовсе не предопределяет обязательного тождества их национальных «ипостасей», а напротив, основано на признании того, что «...язык может не быть идентичным самому себе на всей территории своего распространения» (Мартине 1963: 393). Состояние неидентичности – это и факт многократных наблюдений, и общий постулат, так как «было бы нематериалистично и недиалектично считать, что язык, обслуживающий одну нацию, одно общество, одну национальную культуру и цивилизацию, одну науку и литературу, может иметь ту же природу, что и язык, распределяющий те же функции между двумя нациями» (Брозович 1967: 17).

В отечественной науке для обозначения состояния идентичности литературного языка на национальном уровне используется понятие национального варианта языка. Статья В.Д. Аракина, опубликованная в двух выпусках журнала «Иностранный язык в школе» за 1937г. явилась одной из первых работ, в которой отношения британской и американской разновидностей рассматриваются в терминах вариантов. Однако уже в середине 50-х годов XX века в результате взвешенного отношения к проблеме и пристального изучения американского варианта английского языка и его расхождений с британским, лингвисты определили наиболее существенные признаки этого понятия, подчеркнув, что речь идет о наличии особого литературного образца (нормы) английского языка в США.

Различные источники этого периода утверждают, что национальные варианты являют собой особые формы функционирования единого языка, формы адаптации единого литературного языка к условиям, потребностям и традициям наций – носителей данного языка. Поскольку наиболее эксплицитно специфические черты национального варианта литературного языка проявляются в особенностях его нормы (Смирницкий 1956: 16), отсюда, подобно тому как при определении сущности литературного языка вообще, мы отмечаем его нормированный характер; национальные варианты тоже проверяются на наличие собственной кодифицированной нормы, представленной, как правило, в соответствующих лексикографических справочниках.

Одним из важнейших актов культурно-языкового строительства нации являет собой национальная нормализация литературного языка. Поскольку процессы такой нормализации не преследуют целей языкового обособления, то они обычно происходят в русле общих норм и на согласованной основе. Однако, являясь суверенной и самостоятельной, национальная норма, отражающая сущность специфики варианта языка, осознается и поддерживается в пределах каждой национальной общности и оказывается, как правило, надежным средством национальной идентификации говорящего.

Признание паритета отдельных вариантов одного языка делает совершенно закономерным требование национальной культуры речи, отвечающей общей задаче как языкового, так и национального строительства в странах распространения данного языка. Между тем, реализация этого принципа может наталкиваться на определенные трудности, возникающие нередко по причинам не столько лингвистического, сколько экстралингвистического, как правило, культурно-политического свойства. Это наблюдалось, в частности в Новой Зеландии, где длительное время в прошлом в самой стране и за ее пределами ставился под сомнение сам факт существования самостоятельного новозеландского варианта английского языка. С ростом национального самосознания постепенно укреплялось понимание необходимости объективного и научного подхода к данной проблеме, в первую очередь со стороны новозеландских лингвистов, писателей, деятелей культуры и просвещения, что послужило началом составления различных типов словарей. Таким образом, национальная разновидность языка «считается одинаково образцовой, общественно утвержденной, помещающейся на той же плоскости, что и другая разновидность нормы данного языка» (Филин 1974: 109).

Национальные варианты языка необходимо отличать от так называемых территориальных или региональных вариантов. Принципиальное различие между территориальными и национальными вариантами заключается в функциональном статусе этих разновидностей, поскольку национальный вариант выполняет все общественные функции (средство официального общения, делопроизводства, обучения в школе и

т.д.), которые принадлежат литературному языку, в то время как территориальная разновидность реализуется, в основном, в устном общении и может приобретать стилистическое значение в художественной литературе (Домашнев 1983: 23). Территориальная дифференциация английского языка, вызванная объективно историческими причинами, приводит к появлению специфических черт в том или ином его варианте на различных уровнях языковой структуры.

Изучение черт сходства и различия между территориальными вариантами английского языка важно для описания всей его макросистемы и для выявления взаимодействия между микросистемами. Социолингвистическое определение регионального языка как социально--коммуникативной системы представляет собой системно организованную совокупность языковых ресурсов нации от литературного языка до территориальных и социальных диалектов и языковых систем, используемых малыми социальными группами (Швейцер 1971: 187).

Бесспорно, есть много общего между отношениями «литературный язык – варианты» и «литературный язык – диалекты» (например, присутствие регионально маркированных различительных элементов всех языковых уровней).

А.Д.Швейцер определяет вариант литературного языка как региональную разновидность единого нормированного литературного языка, а диалект – «территориальную замкнутую разновидность языка, ограниченную сферой народно-разговорной речи и противостоящую нормированному литературному языку», отмечая при этом, что и вариант литературного языка, и диалект «представляют собой частные системы, входящие в сложную систему национального языка» (Швейцер 1971: 18-19).

Современная лингвистика рассматривает полинациональный язык как единую макросистему, существующую в виде ряда практических реализаций, т.е. национальных вариантов или микросистем. Каждая вариантная микросистема содержит как общие, так и специфические признаки. К одним из наиболее значимых объектов современных лингвистических исследований следует отнести языковые изменения и особенности, обусловленные географическими факторами. В условиях регионального варьирования это справедливо как между системами различных языков в рамках сравнительного языкознания, так и внутри отдельных языков. Уже само использование и отбор средств высказывания, которые не всегда прямо определяются системой языка, свидетельствуют о том, какое место в ней занимают эти средства. Когда же происходит географическое или политическое обособление части социума, появляется множество денотатов, при этом в языке накапливается все больше и больше отличий, и в результате он делится на варианты. Таким образом, теория полинационального языка, созданная отечественными и зарубежными лингвистами развивается очень быстро, преодолевая возникающие трудности и вовлекая в поле своих интересов новые языки и

их разновидности. При этом всё более укрепляется понимание национального варианта языка, для которого характерны заметные для говорящих отличия в составе, свойствах, функциях и употреблении языковых средств, которые обнаруживаются в повседневно-разговорной, диалектной и литературной речи и находят известное отражение в местных нормах письменного литературного языка.

Литература

1. *Бронзович Д. Славянские стандартные языки и сравнительный метод /Вопросы языкознания, №1, 1967.*
2. *Домашнев А.И.Современный немецкий язык в его национальных вариантах. – Л: Наука,1983. – с.231*
3. *Мартине А. Основы общей лингвистики /Новое в лингвистике, №3.– М.,1963.*
4. *Смирницкий А.И. Древнеанглийский язык. – М.,1956.*
5. *Филин Ф.П. О структуре современного русского языка /Русский язык в современном мире. – М.,1974.*
6. *Швейцер А.Д. Литературный английский язык в США и Англии. – М.: Высшая школа,1971.*

О.В. Галустян

Таганрогский технологический институт
Южного федерального университета

Современный подход к обучению иностранному языку в системе высшего профессионального образования

Воплощение в жизнь метафоры «образование без границ» для российской высшей школы более чем актуально. Активное взаимодействие специалистов различного профиля с международными государственными и коммерческими организациями, участие студентов в международных образовательных и научных проектах, эффективное внедрение в образовательный процесс информационных технологий международного стандарта – всё это реалии сегодняшнего дня. Очевидно, что интеграция России в международное научное и образовательное пространство и обеспечение выпускнику вуза права на академическую мобильность невозможны без перестройки системы языковой подготовки, особенно в неязыковом вузе, где иностранный язык традиционно не считается базовой дисциплиной.

Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года в качестве приоритетной цели определила подготовку квалифицированного специалиста, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Реализация названной цели невозможна без комплексного решения последовательности преемственных образовательных задач,

каждая из которых нацелена на интенсификацию определенного компонента образовательного процесса. И главной задачей является задача совершенствования качества обучения. По мнению ведущих отечественных ученых (Л.А. Громовой, С.Ю. Трапицына, В.В. Тимченко, А.П. Тряпицыной, Н.А. Вершининой, С.А. Писаревой, О.В. Акуловой, Е.С. Заир-Бек, В.И. Загвязинского, С.Д. Смирнова, Д.В. Чернилевского), это связано, прежде всего, с необходимостью обеспечить единый с мировым уровнем эталон качества образования.

Европейские университеты развивают большую мобильность, как по «горизонтали», так и по «вертикали», и не рассматривают виртуальную мобильность, как замену физической мобильности. Повышение физической мобильности означает свободное перемещение и общение с представителями разных стран. На данном этапе развития современного общества профессиональная мобильность невозможна без свободного владения иностранным языком.

Изучение иностранных языков в соответствии с указанными требованиями является неотъемлемой составной частью подготовки специалистов различного профиля, призванных в соответствии с требованиями Государственного стандарта достичь уровня владения иностранным языком, позволяющего им продолжать обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде. Как было уже отмечено, важным условием Болонской системы является осуществление академической мобильности студентов. Однако при этом возникает языковая проблема, так как иностранным языком для обучения необходимо владеть на академическом уровне. Многие ученые (А.А. Вербицкий, О.И. Агапова, В.И. Швец, А.Л. Бердичевский, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин) едины во мнении, что изучение иностранного языка – это сложный процесс, а в связи с постоянно увеличивающейся информационной загруженностью студентов изучение иностранного языка становится второстепенной задачей.

Цель курса иностранного языка в системе высшего профессионального образования заключается в удовлетворении тех общественных потребностей, которые связаны с активной интеграцией наших специалистов в мировую науку, что подразумевает формирование и совершенствование умений и навыков профессионального общения, необходимых для осуществления научного, профессионального и делового партнерства. Специалист с высшим образованием – это всесторонне образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Иностранный язык специалиста такого рода – это и орудие производства, и часть культуры, и средство гуманитарного образования. Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по иностранному языку, которая позволяет расширить область и масштабы профессиональной деятельности и самообразования.

За последние годы преподавание иностранного языка в неязыковых вузах претерпело изменения, касающиеся общей организации учебного

процесса, целей и методов обучения, его структуры и содержания. Задачи курса включают формирование, развитие и совершенствование коммуникативной компетенции, т.е. овладение системой иностранного языка в целях научного общения, протекающего в контакте с представителями иного культурного реала. Культурологическая составляющая, затрагивающая бытовую, научную и общекультурную сферу общения, является одной из основ, на которой строится курс обучения иностранному языку.

Все это предопределяет использование таких методов обучения и контроля, которые позволяют сочетать системное овладение материалом, характерное для обучения в отрыве от естественной языковой среды, с различными подходами, учитывающими особенности современного образовательного пространства.

Многоуровневая структура курса «Иностранный язык» в техническом университете, успешно функционирующая в Технологическом институте Южного федерального университета, подразумевает разделение курса обучения на три уровня: 1) базовый; 2) бакалавриат; 3) магистратура и аспирантура. Основной целью данной структуры является создание условий для совершенствования личности студента, способной осознанно и мотивированно приобрести коммуникативную компетенцию для осуществления иноязычного культурного и профессионального общения. Данная структура реализуется в рамках личностно-ориентированного подхода.

Соответствующая такому подходу система обучения иностранному языку должна основываться на следующих основных принципах:

самостоятельность студентов в процессе обучения, что выражается в участии студентов в определении целей и задач курса, в выборе приемов, которые являются для них предпочтительными, а также в совместной с преподавателем разработке программы обучения;

опору на имеющиеся знания студентов в различных областях;

учет социокультурных особенностей студентов и их образа жизни, поощрение стремления быть «самим собой»;

учет эмоционального состояния студентов, а также их морально-этических и нравственных ценностей;

перераспределение ролей студента и преподавателя в учебном процессе: ограничение ведущей роли преподавателя, присвоение ему функций помощника, консультанта, советника;

использование аутентичных материалов в процессе обучения.

Таким образом, обучение иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода означает, что все методические решения преподавателя, например, организация учебного материала, использование тех или иных-приемов и способов упражнений, должны преломляться через призму личности студента – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Личностно-ориентированный подход

также предполагает, что в процессе преподавания иностранного языка преподаватель максимально учитывает национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные (т.е. положение в группе) особенности каждого студента. Этот учет осуществляется как через содержание и форму (т.е. задание) самих учебно-речевых задач, так и через соответствующий характер общения преподавателя и студента. Адресованные студенту вопросы, замечания, стимулируют его личностную, интеллектуальную, речевую активность, поддерживают и направляют его речевую деятельность без излишнего фиксирования внимания на промахи. Тем самым осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей студентов, но и формирование, дальнейшее развитие их познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик.

Литература

1. Агапова О.И., Швец В.И., Вербицкий А.А. Реализуется системно-контекстный подход //Вестник высшей школы. – 1987. – №12. – с.47-55.

2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: Златоуст, 1999. – 472с.

3. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя /Под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290с.

4. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004. – 208с.

5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб.: Питер, 2000. – 304с.

6. Вершинина Н.А., Писарева С.А. Развитие научного знания в диссертационных исследованиях по педагогике: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 148с.

7. Громова Л.А., Трапицын С.Ю., Тимченко В.В. Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований» /Под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 72с.

8. Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение: Рекомендации по результатам научных исследований /Под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 63с.

9. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. Москва, 2001. – 192с.

10. Захаревич В.Г., Заграй Н.П., Обуховец В.А, Попов В.П. Болонская декларация и задачи ТРТУ по ее реализации. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004. – 46с.

11. Смирнов С.Д. Педагогика и психология образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 304с.

12. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДИНА, 2002. – 437с.

Н.И. Горбачева
Московский педагогический государственный университет

Развитие исследовательских способностей у старшеклассников

Экологические проблемы сейчас занимают особенно заметное место в жизни общества.

Начало XX века ознаменовано обострением глобальных экологических проблем, а как следствие – увеличение числа и масштабов природных катастроф. Человечество в своей истории впервые подошло к планетарному кризису, углубляющемуся в связи с возрастающей потерей равновесия между природными системами поддержания жизни и разнообразными потребностями человечества. Решение глобальных экологических проблем связывают со сменой потребительского отношения к природе на коэволюционное, формированием экологической культуры личности и общества.

Задача общеобразовательной школы состоит в том, чтобы не только сформировать определённый объём знаний по экологии, но и способность приобретению навыков научного анализа явлений природы, осмыслению взаимодействия общества и природы, осознанию значимости своей практической помощи природе. Ученическое исследование по экологии сочетает в себе использование теоретических знаний и результатов эксперимента, требует умения моделировать, строить план исследования, осуществлять эксперимент, иметь навыки построения схем, диаграмм. Если изучаемая тема исследовательской работы является коллективной, то важно, чтобы каждый учащийся чувствовал себя членом исследовательского коллектива, имел определённые обязанности перед ним и особую ответственность за результаты своей работы.

Экология представляет собой не столько отдельную научную дисциплину, сколько стиль мышления, мировоззрение. А.Ю.Либеров отмечает, что «если экология как фрагмент культуры... стиль мышления..., то в основание выделения образовательной области... необходимо положить процессуальные характеристики познания», т.е. «структура образовательной области должна задаваться... структурой учебной деятельности» (А.Ю.Либеров, 2002). Формирование прогностического умения (в силу того, что умения и формируются и проявляются в деятельности – по Е.А. Милеряну) представляет собой один из возможных путей воздействия на способ мышления учащихся и, в конечном итоге, на их мировоззрение, которое должно стать основой гармонизации взаимоотношений человека и природы.

Существуют методы экологических исследований, позволяющие сегодня без специального оборудования, приборов и дефицитных реактивов изучать экологическое состояние природных сред и объектов. Это простейшие физико-химические и биологические методы. Проведение

мониторинговых исследований позволяет приобщить большое количество школьников разных возрастов к изучению своей местности. Это обеспечивает возможность формировать у учащихся более глубокие знания по многим экологическим проблемам.

Умение прогнозировать замыкает процесс учебной познавательной деятельности аналогично тому, как стадия прогноза завершает процесс научного познания, являясь критерием сформированности конкретной науки как таковой. Подобная аналогия, учитывая особенности, присущие процессу прогнозирования, позволяет говорить о владении умением прогнозировать как о творческой деятельности и способе проявления знаний теоретического характера, что вполне согласуется с современной концепцией модернизации образования в нашей стране.

Особенности современной системы образования характеризуются её трансформацией, которая связана с переоценкой ценностей, произошедшей в нашем обществе. Смена образовательной парадигмы направлена на изменение акцентов в целеполагании. В настоящее время главной целью является формирование человека с определёнными психологическими качествами, необходимыми человеку в жизни, в условиях быстро изменяющегося мира.

К числу таких качеств, по мнению отечественных учёных (Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, И.М. Фейгенберг) относят и экологически ориентированное прогностическое мышление. Особенно важным, в реализации целей и задач, стоящих перед образованием, является формирование у учащихся не только общих учебных умений и навыков, но и обобщённых способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности.

Как отмечает в своих работах Л.А. Раев, обучение должно начинаться с вопроса удивления, постановки проблемы и последующего вовлечения ученика в активный мыслительный процесс. Оно должно основываться на врождённой ориентировочно-исследовательской (творческой по сути) деятельности вступающего в мир культуры подростка, и одна из важнейших дидактических задач – дальнейшее развитие этой естественной потребности в поиске открытия для себя неизведанного, сопоставления изученного с неизвестным – это единственный, эффективный путь подготовки личности, способной к прогнозированию. Этап открытий для себя незаметно переходит в этап открытий для других и общества в целом.

Проблема формирования прогностического умения в процессе общего образования возникла по мере разработки самой теории прогностики, которая начала развиваться в СССР в 70-е годы. Фундаментальные исследования в этой области были осуществлены А. Бауэром, В.Г. Виноградовым, Е.С. Жариковым, В.А. Лисичкиным и другими авторами. В значительной мере развития прогностики как важного явления в общественной жизни стало возможным в связи с появлением вычислительной техники. Появление персональных

компьютеров в 90-х годах и их внедрение в систему образования создало реальную материально-техническую базу для формирования прогностического умения в системе школьного образования на доказательной основе. Таким образом, появились объективные предпосылки для разработки этого направления в педагогике и прикладного применения его результатов в системе общего образования. Большое внимание прогнозированию изменений среды и учету ее возможных воздействий на успешность достижения цели уделялось Н.А. Бернштейном в его концепции организации активных поведенческих актов, получившей название «физиологии активности». Изучая организацию двигательных действий, Н.А. Бернштейн показал необходимость «заглядывания» вперед при осуществлении движений, необходимость учета будущих внешних и внутренних сил, предварительной настройки (подготовки) органов чувств и двигательных систем, положив начало систематическим исследованиям физиологической и психологической природы прогнозирующей деятельности человека (Н.А. Бернштейн, 1990). Психофизиологические механизмы прогнозирования изучались также А.А. Крауклисом, Д.А. Ширяевым и другими учеными.

В основе прогнозирующей деятельности лежит научное предвидение, природа которого связана со свойством материальных предметов опережающе отражать. Известно, что свойство отражения присуще любому материальному объекту, а формы отражения весьма многообразны. Очевидным является тот факт, что человек отражает среду не так, как все другие материальные предметы и объекты.

Аккуратность в эксперименте, творческая закалка помогут при обучении в высших учебных заведениях, разовьют интерес и умение ориентироваться в современном мире у подрастающего поколения.

Н.П. Дедов

Российский государственный социальный университет

Социально-психологические особенности формирования позитивного мышления у первокурсников высшей школы

Вступление молодого человека – выпускника школы, в новую социальную роль, новый социальный статус студента, сопровождается самыми различными психологическими переживаниями и чувствами, как позитивными, так и негативными. Они определяются его новым социальным положением и соответственно новым отношением к окружающим людям и к миру в целом. Это отношение создает предпосылки для развития личности и указывает на пути ее совершенствования, но может определять и пути для регресса, деструктивного развития.

Статус студента предполагает больше возможностей и «свобод» по сравнению с более зависимым статусом школьника. Однако кроме новых «прав и свобод» у него появляются и новые обязанности, которые возникают со стороны окружающих студента-первокурсника людей. Отношение к молодому человеку формируется его новым социальным положением, которое предполагает гораздо большую ответственность за совершаемые поступки. Данная ответственность определяется разными показателями – юридическими, социальными, психологическими (гражданская ответственность, социальная и психологическая взрослость). Прежние запреты и ограничения, связанные с социальным положением школьника во многом снимаются, и теперь действует принцип разрешения и поощрения взрослого поведения. В результате юноша и девушка начинают осознавать свое социально-приоритетное взрослое положение, но, при этом возникают и отдельные сложности с принятием соответствующих взрослых обязанностей и ролей.

Эти обязанности предполагают, что молодой человек должен выполнять социальные требования, придерживаться определенных правил и законов социального общежития. В результате создаются условия, когда социальная ответственность становится доминирующей формой жизнедеятельности, определяющей в будущем взрослую жизнь индивида. Общество считает, что молодой человек в состоянии успешно регулировать и контролировать многие желания и потребности, а значит целенаправленно совершать необходимые социально приемлемые действия.

Однако такое отношение общества часто наталкивается на сопротивление молодых людей, которое проявляется в их парадоксальном поведении: в одних ситуациях они стремятся вести себя как взрослые, рассудительные люди, а, в других ситуациях их действия и поступки ничем не отличаются от детских, подростковых. Это во многом связано с той ответственностью, которую им необходимо брать на себя в различных ситуациях и тех последствиях, к которым может привести данное поведение. Позиция студента-первокурсника определяется его двойственным положением – связанностью со школьным возрастом и постепенным вхождением во взрослую жизнь. Поэтому социально-психологический статус первокурсника часто рассматривается как промежуточное состояние между взрослостью и подростковым возрастом.

Психологический критерий «вхождения» в юность связан с резкой сменой внутренней позиции, с изменением отношения к будущему. Если подросток, по словам Л.И. Божович, смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего. В юности происходит расширение временного горизонта – будущее становится главным измерением. Изменяется основная направленность личности, которая теперь может быть обозначена как устремленность в будущее, определение дальнейшего жизненного пути, выбор профессии.

Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив – «аффективный центр» жизни юношей [Божович Л.И., 1997].

В результате оказывается, что студенчество становится одним из наиболее сложных этапов в жизни молодых людей, который связан с воздействием новых внешних факторов, требующих перестройки уже сложившихся установок и стереотипов поведения и переходу к другим, более соответствующим изменившимся внешним условиям среды. Вуз представляет собой новую систему обучения, характеризующуюся большим объемом знаний, повышенной самостоятельностью и ответственностью студентов.

Овладение молодым человеком новой социальной роли студента влечет за собой соответствующие изменения в поведении, связанные с переходом из среднего учебного заведения в вуз. Новая социальная среда предполагает ряд определенных требований и задач, выполнение которых является необходимым элементом студенческой жизни и учебного процесса в целом, что неразрывно связано с периодом адаптации первокурсников к изменившимся внешним условиям.

Социально-психологическая адаптация – это процесс «включения» человека в систему отношений, сложившихся в данном коллективе. Социально-психологическая адаптация предполагает усвоение новичком норм, ценностей, традиций и отношений, функционирующих в коллективе, что находит свое выражение в постепенной идентификации личности и коллектива. В результате успешной социально-психологической адаптации новичок становится полноценным членом коллектива, находит свое место в системе деловых и межличностных отношений, активно выполняет свою роль в совместной трудовой деятельности коллектива [Асеев В.Г., 2007].

Особенности перехода из средней школы в вуз связаны не только с перестройкой ведущего типа деятельности, но и с «вхождением» учащихся в новый первичный коллектив, который формируется одновременно с «вхождением» в него студента.

Вследствие воздействия на молодого человека ранее отсутствующих внешних факторов, требующих перестройки организма к новой среде, можно говорить о возникновении стрессового состояния у студентов, которое приводит к формированию негативной, отрицательной самооценки.

В ходе исследования, которое проводилось П.А.Просецким, были выявлены пять групп трудностей адаптационного периода студентов-первокурсников в высшем учебном заведении. Первая группа определяет отрицательные переживания, связанные с вынужденным уходом молодого человека из школьного коллектива, в котором сложились прочные коллективистические отношения взаимной помощи и моральной поддержки. В этой связи у некоторой части первокурсников отмечается спад настроения, активности, желание вернуться в прежний коллектив. Вторая группа – это трудности, связанные с недостаточной психологической подготовленностью к освоению избранной

специальности. Остро переживают ситуацию эмоциональной напряженности студенты, поступившие в институт по побочным мотивам («настоянию родителей» и т.д.). Третья группа включает трудности, связанные с недостаточной подготовленностью молодого человека к саморегуляции поведения и деятельности в новых вузовских условиях. Переживания этой группы трудностей усиливается из-за возросшей степени личной свободы и образовавшейся пространственной отдаленности родителей, школьных учителей, личных друзей и референтных групп. Четвертая группа определяет те трудности, которые связаны с освоением обширного вузовского учебного материала и возникают из-за недостаточной подготовленности к организации умственного труда и отдыха в новых условиях. Пятая группа трудностей связана с организацией быта и самообслуживания в новых условиях [Просецкий П.А., 1990].

Таким образом, для первокурсника адаптация к обучению в высшей школе – это приспособление к целому комплексу измененных условий: новый коллектив и новые социальные отношения в нем, новые методы и формы обучения, новые бытовые условия. Адаптация к этим новым обстоятельствам – это сложный и требующий времени процесс, который сопровождается необходимыми изменениями во внутреннем мире молодого человека, в его переживаниях, в его мыслительной деятельности.

Попадая в новые условия, молодой человек оказывается в ситуации неопределенности, связанной с ограничением возможности использовать прошлый опыт. Такая ситуация вызывает ощущение напряженности и угрозы, поскольку ограничивает возможность суждения о том, какие требования могут быть предъявлены в условиях нового взаимодействия, и затрудняет оценку соответствия возможностей гипотетическим требованиям.

Рассматривая изменение особенностей психических процессов у студентов в связи с адаптацией к учебной деятельности, можно отметить, что адаптация студентов к учебной деятельности во многом определяет успешность их обучения и воспитания. В случае если адаптационный процесс искажается, т.е. возникают психологические и социальные проблемы у студентов-первокурсников, то можно говорить о том, что возникают предпосылки для формирования будущего неэффективного взрослого поведения, которое определяется проблемами в межличностном взаимодействии, в возникновении индивидуальных трудностей, а также реализации профессиональных навыков и знаний.

В начальный период адаптации у студентов-первокурсников наблюдается некоторая скованность действий и высказываний, боязнь выполнить работу неверно. Нередко студенты не решаются самостоятельно обобщать материал, анализировать изучаемые явления. В своих оценках окружающего мира и учебного материала стараются придерживаться мнения группы или преподавателя. С другой стороны, для того чтобы учиться и распоряжаться своими знаниями, им необходимо

систематизировать их, приводить в порядок, организовывать и удерживать в памяти. И поскольку процесс обучения протекает в среде сверстников, всем им придется бороться с неизбежным ощущением конкуренции, чувством, что ты лучше или хуже остальных.

Усиление негативных переживаний приводит к тому, что учебный и педагогический процесс, направленный на закрепление и усвоение профессиональных знаний затрудняется. Поэтому студенты оказываются неспособными эффективно осваивать необходимый учебный материал. Таким образом, происходит усиление отрицательного образа учебной деятельности у студентов-первокурсников. Первоначально стрессовой оказывается сама новая обстановка, которая приводит к формированию и перестройке образа жизнедеятельности, установок и стереотипов. Затем происходит отрицательное воздействие самого процесса обучения, которое создает предпосылки для формирования устойчивой жизненной позиции – неуспешного и некомпетентного в будущем профессионала.

Однако попадание молодого человека в стрессовую ситуацию нас интересует не только с точки зрения выработки адекватных защитных механизмов, способствующих наиболее быстрой адаптации. Изменившиеся условия способствуют «запуску» внутриличностной работы по осмыслению основных ценностей, позиций, по раскрытию внутреннего потенциала и личностного роста студента.

Изменяющиеся условия жизни требуют не столько «приноравливания», «приспособления» к ним, сколько развитие личности, обогащения человеческой индивидуальности и, следовательно, процесс адаптации не должен быть отделен от развития личности ее становления.

Роль студента заставляет личность двигаться вперед в своем развитии при столкновении с новыми или нерешенными эмоциональными проблемами, и может обеспечить запас прочности для преодоления препятствий. Студенты приходят в высшее учебное заведение, чтобы расти через обучение. Поэтому одной из приоритетных учебных и педагогических задач становится создание благоприятной среды для успешного обучения и освоения новых профессиональных знаний. Помимо грамотной организации учебного процесса, определяющей соответствующую учебную нагрузку и рациональное распределение времени, много внимания необходимо уделять формированию у студента-первокурсника положительного отношения к учебной деятельности, к студенческому коллективу, а также к самому себе. Положительное отношение включает в себя несколько компонентов: эмоциональный компонент определяется позитивной оценкой учебной деятельности, мотивацией обучения и радостью получения необходимых знаний; когнитивный компонент включает информационные показатели, обеспечение научной литературой и соответствующей научно-экспериментальной базой; поведенческий компонент соотносится с непосредственной учебной деятельностью, целями и задачами, которые перед собой ставит студент. В учебном пространстве, которое включает в

себя студентов, аудитории и методическую базу, огромную роль начинает играть личность студента-первокурсника, т.к. именно он является наглядным показателем эффективности обучения в высшем учебном заведении. Усвоение необходимых профессиональных знаний и умение их использовать в реальной жизни указывает на эффективность высшего учебного заведения, его авторитетность в научной и профессиональной среде. Поэтому успешное включение студента-первокурсника в новую для него учебную деятельность предполагает создание специфического психологического позитивного климата и создает атмосферу доброжелательности, понимания и доверия. Но помимо этого приоритет высшего учебного заведения определяется уровнем требований, которые предъявляются к студентам-первокурсникам и которые создают соответствующий образ института или университета. Все это в совокупности указывает на специфические особенности формирования позитивного мышления у студентов-первокурсников.

Все это дает основание считать период поступления в высшее учебное заведение и первый год обучения значимым этапом жизни молодого человека, обладающим своими особенностями и новообразованиями.

Литература

1. *Асеев В.Г. Детерминация психического развития личности. – М., 2007.*
2. *Божович Л.И. Проблемы формирования личности. /Под. ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.*
3. *Просецкий П.А. Социальное развитие личности в онтогенезе. – М., 1990.*

Е.И. Дьяченко

Московский педагогический государственный университет

Профильно-ориентированное обучение английскому языку в школе

Одним из основных требований Государственного образовательного стандарта начального профессионального образования является профессиональная направленность общеобразовательных предметов. Профессиональная направленность общеобразовательных предметов ведет к повышению качества знаний, умений, навыков учащихся по тем разделам общеобразовательных предметов, которые наиболее тесно связаны с профессиональной подготовкой, и сохранению знаний по другим разделам на общем обязательном уровне.

Концепция модернизация Российского образования в целях создания необходимых условий достижения нового, современного качества общего образования планирует усилить роль дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся, в том числе и иностранных языков, а также обеспечить выпускников знаниями на уровне функциональной грамотности.

Модернизация содержания образования в России на современном этапе развития общества связана с инновационными процессами (например, обязательное изучение иностранного языка на старшей ступени, которое раньше было факультативным).

Английский язык, как иностранный, изучается с одной стороны, в качестве общеобразовательной дисциплины (GE: General English) во всех типах учебного заведения, а с другой – для специальных целей (ESP: English for Specific Purposes) в заведениях профессионального образования.

Под профильно-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или учебной специальностью, которые в свою очередь требуют его изучения. В этом видится его основное отличие от обучения языку для общеобразовательных целей (т.е. традиционного школьного обучения, подготовки к вступительному экзамену в вуз) и социализация (разговорного общения, выживания за границей и т.д.)

Всякое профильно-ориентированное обучение английскому языку строится с учетом двух типов целей:

1. Академических;
2. Профессиональных

Профильно-дифференцированное обучение английскому языку в старшей школе объясняется причинами как объективного, так и субъективного характера. В основе объективной причины лежат потребности народного хозяйства в специалистах средней и высшей квалификации, владеющих языком. Субъективная причина заключается в следующем: для успешного овладения английским языком необходимо включить его в систему жизненных интересов личности. Одним из таких постоянно действующих (в отличии от множества переходящих) интересов для большинства учащихся старшего подросткового и особенно юношеского возраста является все то, что связано с их профессиональным самоопределением. Если учащийся в процессе занятий по английскому языку почувствует, что этот предмет помогает ему выбрать профессию, узнать о ней нечто новое, углубиться в соответствующей области знания, английский язык приобретает для него личностный смысл, становится постоянно действующим фактором мотивации учения.

Профильно-ориентированное обучение английскому языку необходимо рассматривать не как метод или прием, а как подход в обучении иностранному языку вообще. Несмотря на то, что содержание обучения в данном случае отличается, процессы изучения и овладения языком в профильно-ориентированном курсе остаются такими же, как и в общеобразовательном курсе. Все решения по поводу отбора содержания и выбора методов согласуются с причинами изучения английского языка.

Отличительной чертой профильно-ориентированного обучения английскому языку является осознание потребности обучаемых в его изучении. В содержание обучения английскому языку включается

совокупность того, что обучаемые должны усвоить в процессе обучения так, чтобы качество и уровень владения английским языком соответствовали запросам и целям данного контингента обучаемых.

В области профильно-ориентированного обучения английскому языку содержание обучения должно обеспечивать формирование иноязычной компетенции обучающихся, т.е. корректное владение английским языком в пределах тем, предусмотренных рамками курса и охватывающих повседневную жизнь их профессиональной сферы.

Всякое профильно-ориентированное обучение английскому языку строится с учетом двух типов целей: академических и профессиональных. На практике четкого разграничения между курсами английского языка для академических и профессиональных целей не существует. Курсы профильно-ориентированному обучению английскому языку для учащихся в большей мере отвечают академическим целям, тогда как аналогичные курсы для специалистов – профессиональным. Основное отличие между ними состоит в том, что в первых больше внимания уделяется формированию у учащихся учебных навыков, которые являются основой для непрерывного образования, а последние отличаются большей прагматичностью

Профильно-ориентированное обучение английскому не может быть сведено лишь к тому, чтобы научить обучаемых его «специализированному варианту». Существуют некоторые особенности, характерные для специфического контекста использования языка, с которыми обучаемые, вероятно, встретятся в реальных ситуациях общения. Тем не менее знание профессиональной лексики не могут компенсировать отсутствие знаний и умений, позволяющих его осуществлять, т.е. несформированность коммуникативной компетенции.

Для повышения эффективности процесса профильно-ориентированного обучения английскому языку необходимо учитывать особенности организации процесса обучения в рамках профессиональной подготовки обучаемых, а также их индивидуально-психологические особенности. Эффективность процесса обучения может быть повышена разными путями и, при этом, без увеличения отводимого на занятия времени.

Обучение английскому языку в многопрофильной школе должно учитывать действительную потребность учащихся разных профильных классов в изучении английского языка для своей дальнейшей академической и предполагаемой профессиональной карьеры.

Английский язык для специальных целей необходимо рассматривать как подход, но не продукт. Он представляет собой подход к обучению языку, основанный на потребностях обучаемых, в котором все решения по поводу отбора содержания и выбора методов согласуются с причинами изучения его обучающимися.

Можно выделить три группы факторов, влияющих на проектирование профильно-ориентированного курса английского языка: описание языка, теории обучения (учения) и анализ потребностей.

Проектирование профильно-ориентированного курса языка – сложный процесс. Если обучение общему английскому языку обусловлено сложившейся традицией преподавания, выбором того или иного учебника, рекомендованного Министерством образования, программами и четкими стандартами, то проектирование профильно-ориентированных курсов для обучающихся других сфер предполагает большую нагрузку преподавателя. Как показывает анализ действующих школьных учебников для 10-11 классов, современные тенденции профессионально-ориентированного обучения не находят пока еще отражения в учебной литературе.

Проектирование курса при этом рассматривается как особый вид профессиональной деятельности по созданию педагогом представлений о будущем процессе обучения, воспитания и развития личности обучаемых.

Активное владение иностранным языком является одним из наиболее важных показателей личностного и профессионального развития учащегося.

М.В. Дьяченко

Московский педагогический государственный университет

О профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам

Интеграционный характер содержания учебного предмета «иностранный язык» облегчает реализацию идеи о межпредметной координации и интеграции знаний об актуальных проблемах взаимодействия общества и природы, позволяет формировать умения не только синтезировать и обобщать знания по этой проблеме, полученные из других дисциплин, но и передавать их в процессе коммуникации другим людям.

В этой связи задача преподавателя состоит в том, чтобы адаптировать приобретённые студентами общеобразовательные знания к уровню их языковой подготовки на каждом этапе обучения.

Для того чтобы сделать ИЯ ведущим в усвоении географических, исторических, биологических, литературных, математических, экономических знаний необходимо было установить общее для названных дисциплин, как в содержании обучения, так и в его формах, методах, приёмах.

Межпредметные связи строятся на внутренней логике изложения основ наук и способов их изучения. Взаимовлияние приёмов работы по ИЯ и прочим предметам в конечном итоге улучшает усвоение всего учебного материала.

Язык, как социальное явление, интегративен по своей сути, поскольку он является средством для передачи различного рода информации об объективной действительности.

И.Я. Зимняя пишет: «усвоение ИЯ не даёт человеку непосредственных знаний о реальной действительности. Язык является средством выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин, поэтому язык беспредметен. Но, будучи беспредметным, он имеет много общих точек соприкосновения с другими дисциплинами, т.е. язык «полипредметен».

Анализ педагогической, психологической, методической литературы позволяет прийти к выводам о том, что взаимопроникновение и взаимодействие содержания различных дисциплин и ИЯ, как учебного предмета, проявляется в том, что передаваемые с помощью ИЯ знания из других дисциплин служат средством для овладения ИЯ, и ИЯ является в свою очередь средством для получения этих знаний.

Вышеизложенные рассуждения можно считать вполне убедительными для доказательства возможности и обязательности опоры на другие предметы при изучении ИЯ. Это могут быть точные, гуманитарные и естественные науки, эстетический цикл дисциплин, которые в определённых ситуациях речевого общения составят предмет для коммуникации, повод для разговора.

Из двуединого характера взаимосвязей ИЯ с другими дисциплинами вытекают и особенности преподавания. Оно было вызвано к жизни необходимостью совершенствования языковых знаний, умений и навыков.

Лексика общеобразовательных дисциплин обогащает речь новыми словами и выражениями, обозначающими явления природы, жизни, быта, экономики, политики, науки, искусства и культуры различных стран.

Овладение специфическими языковыми формами выражения и свойственными отдельным предметам синтаксико-морфологическими отношениями не только развивает речь, но и облегчает решение насущных практических задач.

Преподавание отдельных учебных предметов на ИЯ немыслимо без глубокого целенаправленного развития связей между знаниями, умениями и навыками, приобретёнными из ИЯ и остальных дисциплин. Отсюда следует, что устойчивые межсистемные ассоциации являются психологическим базисом подобного преподавания. Мыслительные процессы, происходящие в период изучения материала различных дисциплин на ИЯ, ускоряют развитие умственной деятельности учащихся.

Межпредметные связи обеспечивают не только педагогические предпосылки для формирования целостного мировоззрения, возможности применения знаний на практике, но и создают психологические условия для протекания полноценного учебно-воспитательного процесса. Прежде всего, они находят прочную основу в постоянно растущем

физиологическом аппарате временных нервных связей. Связь предметов способствует воздействию на мозг комплексных условных раздражителей.

В исследованиях в области использования межпредметных связей Н.И. Корчак подчёркивается, что под их влиянием происходит интенсификация обучения ИЯ, которая находит отражение в повышении интереса к изучению данного предмета, активизации речемыслительной деятельности, совершенствовании речевых умений, формировании познавательной самостоятельности, расширении кругозора. Исследования в области использования межпредметных связей в преподавании ИЯ заложили основы для развития интегративного обучения.

Психологи, изучающие процесс обучения, в частности последователи Гагне и Брюнера, полагают, что при интегрированном обучении сходство идей и принципов прослеживается лучше, чем при обучении различным дисциплинам, так как при этом проявляется возможность применения знаний одновременно в различных областях.

Многими авторами отмечается, что интеграция – это один из путей повышения эффективности иноязычного образования, а также мощный стимул в овладении ИЯ.

В процессе интегративного обучения ИЯ образуется новое качество, которое является более высоким уровнем эффективности овладения материалом. Интегративное обучение, в виду своих особенностей, способно решить задачи иноязычного образования в рамках поставленной цели.

Иностранный язык используется:

1. в рамках профиля;

2. для расширения информации в разных областях за счёт использования текстов, овладения отдельных терминов, активизации рецептивного грамматического минимума;

3. для усвоения деятельностной составляющей за счёт использования перевода как профессионально – ориентированному умению и широкому использованию проектной деятельности и, за счёт организации профессионально – ориентированного общения.

Таким образом, механизм интеграции позволяет полнее раскрыть сущность языка, как посредника в познавательном процессе, использовать возможности мотивировать и стимулировать изучение ИЯ, реализовать более полно воспитательные, образовательные и развивающие функции ИЯ как учебного предмета, развить познавательную деятельность учащихся, расширить рамки воспитания средствами ИЯ благодаря разнообразию предметного содержания речи.

В качестве первого критерия интегрирования можно выделить межпредметные связи. Установление межпредметных связей является, одним из доказанных в дидактике путей создания целостности научных знаний.

Второй критерий выбора дисциплин для преподавания на ИЯ – лингвометодический: характер лексики учебных дисциплин должен соответствовать цели обучения.

Логика подсказывает, что выбор профилирующих предметов наряду с ИЯ сделает возможным преподавание именно этих дисциплин на языке.

Следовательно, можно выделить третий критерий – профессиональный, позволяющий варьировать дисциплины для изучения на ИЯ в соответствии с профильной направленностью обучения в данном образовательном учреждении.

При интегрированном обучении разрыв между освоением языка общего употребления, следующим за ним обучением языку для специальных целей и преподаванием предмета на ИЯ можно заполнить интегрированным курсом, представляющим собой методически обработанный специальный гипертекст, несущий как известную, так и новую специальную информацию. Такой курс представляет собой своеобразное введение в специальность, снабжённое лингвометодическим аппаратом для освоения иноязычной лексики и лексико-грамматических моделей, необходимых для иноязычного общения по этой специальности.

Возможно, с помощью интегрированного обучения удастся преодолеть остающийся пока традиционным разрыв между обучением ИЯ для специальных целей и преподаванием предмета на этом языке. При этом вычленяется новый предмет учебной деятельности – усвоение связей между структурными элементами изучаемого материала различных учебных предметов или областей наук.

Новый предмет деятельности синтетической природы требует и новых способов его познания и преобразования – умений комплексного характера, обеспечивающих перенос, обобщение, синтез знаний и конкретных умений в новый обобщенный продукт деятельности (генерализация общенаучных понятий, универсальных законов, фундаментальных теорий, мировоззренческих идей, обобщённых методов, методологических принципов).

Предметное содержание интегрированного курса (профессионально-ориентированное обучение ИЯ) своей новизной естественно способствует развитию познавательного интереса учащихся, стимулируя процессы образования и самообразования. Развитие интереса проходит несколько этапов.

Первый этап характеризуется связью интереса с занимательностью, яркостью впечатлений, новизной предмета познания.

На следующем этапе внимание сосредотачивается на внутренней стороне предмета, на его сущностью на высших ступенях развития познавательных интересов человек включает их в систему своих планов.

Элементы новизны в содержательном плане, разнообразие форм работы, приёмов и методов, определение конечных результатов вместе с учащимися, осознание ими задач, которые необходимо решить в процессе обучения, т.е. сотрудничество ученика и учителя на всех уровнях

организации учебно-воспитательного процесса в русле интегрированного курса, способствуют развитию самостоятельной познавательной активности и становлению осознанного отношения к интегрированному курсу.

Литература

1. *Дьяченко М.В. Формирование методической компетенции студентов педагогических вузов для создания и проведения интегрированного курса «Иностранный язык+экология» (на материале английского языка); Дис.канд.пед.наук:. –М., 2004. – 228с.*
2. *Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 220с.*
3. *Корчак Н.И. Осуществление межпредметных связей нем.яз. в средней школе как один из путей интенсификации его преподавания; Дис…канд.пед.наук. – М., 1998. – 223с.*
4. *Bruner J.S. The Process of Education. – Cambridge, Massachussetts: Harvard University Press, 1969.*
5. *Gagne R.M. The Conditions of Learning/Holt, Rinehart and Winston. – New York.*

М.В. Евстифеева

Новый гуманитарный институт

Внедрение информационных технологий в сфере высшего профессионального образования

Изменения социально-политической, экономической и культурной жизни общества в нашей стране обусловили изменения в области образовательной политики. На современном этапе все более остро стоит проблема информатизации образования не только как одного из инструментов его совершенствования, но и как значимого показателя конкурентоспособности образовательных учреждений различного типа на рынке образовательных услуг.

Системное использование инновационных информационных технологий особенно актуально в обучении иностранным языкам, в том числе и сфере высшего профессионального образования. Обучение иностранным языкам является одним из приоритетных направлений российского образования в условиях процессов глобализации, поскольку способствует решению проблемы интеграции учащихся в систему общемировых ценностей и адаптации в современном поликультурном мире.

Образовательный процесс во все времена был связан с проблемой поиска нужной информации и передачей ее обучаемому. Однако традиционная система образования с трудом справляется с возрастающим объемом знаний. Одним из основных направлений инновационной педагогической деятельности выступает применение информационно-коммуникативных технологий, которое становится все более значимым в условиях непрерывного увеличения информационного потока, открывает новые возможности в обучении, обеспечивая его доступность.

Информатизация образования в вузе изменяет характер профессиональной деятельности педагога и предполагает сочетание электронных и традиционных способов обучения. При этом необходимо формирование компетентности педагогического коллектива, определение его информационной культуры и степени готовности к использованию новейших информационно-коммуникативных технологий в своей профессионально-педагогической деятельности.

Современные информационные технологии предоставляют возможность широкого использования компьютерных обучающих и контролирующих программ, интерактивных словарей и тезаурусов, телекоммуникационных средств сети Интернет. Их системное применение позволяет повышать наглядность обучения, помогает отслеживать и оценивать успехи учащихся, стимулирует их к самообразованию.

Использование Интернет-ресурсов позволяет преподавателю и учащимся быть в курсе изменений в соответствующей области знаний, что особенно актуально для обучения иностранным языкам. Основное отличие Интернет-технологии от традиционных средств обучения иностранному языку – ее интерактивность, возможность немедленного доступа к любому разделу текста, комбинация зрительных образов и общения с пользователем в форме гипертекста.

При подготовке занятия в обычном классе Интернет может служить источником дидактических аутентичных материалов. Компьютерная сеть Интернет заметно облегчает ситуацию лингвистического поиска, позволяя привлечь огромные объемы аутентичной контекстуальной информации, которые с высокой скоростью предоставляются поисковыми системами по запросу пользователя.

Проведение занятий в компьютерном классе может быть проведено с опосредованным доступом учащихся к интерактивным информационным ресурсам в режиме off-line. При этом преподаватель заранее готовит необходимые (обычно гипертекстовые) документы для их последующего лингвистического анализа. В процессе занятий с непосредственным доступом в Интернет в режиме on-line иностранный язык используется учащимися в качестве средства формирования и формулирования мыслей при посещении заранее отобранных преподавателем электронных адресов.

Использование иноязычных Интернет-ресурсов также может способствовать решению проблемы интеграции учащихся в мировое образовательное пространство, что подразумевает выполнение российскими студентами заданий проектного типа совместно со студентами из других стран. Следует отметить, что метод проектов (cooperative learning) находит все большее распространение в системах образования разных стран мира. Данный метод предполагает формулирование проблемы в виде сценария, предполагающего пошаговое решение в ходе совместной работы участников проекта. Использование подобных проектов в практике языкового обучения дает студентам возможность применить иностранный язык в реальной продуктивной

ситуации, тем самым обеспечивая формирование иноязычной коммуникативной компетентности, а также позволяя сформировать определенные профессионально важные умения и навыки.

Комбинированное применение индивидуальной и проектно-групповой моделей обучения с использованием сети Интернет способствует оптимизации процесса профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе.

Сеть Интернет также может играть роль своеобразного инструментария преодоления конкретных переводческих трудностей. Так, учащиеся могут воспользоваться функцией лингвистического поиска эквивалентов в совокупном Интернет-корпусе текстов с целью дальнейшего анализа частотности употребления предположительного варианта перевода, причем огромным достоинством является новизна и современность предоставляемой информации.

Наряду с Интернет-технологиями, функции поиска лингвистической и предметной информации также призваны выполнять многочисленные интерактивные программные средства, используемые для автоматизации обучения иностранным языкам. Сюда можно отнести, к примеру, информационно-поисковые тезаурусы, получившие бурное развитие за последние десятилетия. Их основная задача состоит в упрощении и облегчении информационного поиска, прежде всего – документального и лингвистического. Информационно-поисковые тезаурусы представляют собой сложное лексикографическое целое, где учащиеся могут осуществить самостоятельный поиск необходимой им информации об определенной отрасли науки, техники, знания.

В качестве интерактивного вспомогательного средства можно назвать и различные компьютерные программы машинного перевода. Однако их использование при обучении иностранным языкам весьма ограниченно в связи с неадекватностью перевода, возникающей из-за отсутствия взаимооднозначного соответствия между словами и грамматическими конструкциями разных языков.

Рамки стандартного учебного процесса позволяют расширить и так называемые электронные учебники, создание которых является на настоящий момент актуальной педагогической проблемой. Подобные учебные электронные издания значительно оптимизируют процесс обучения иностранным языкам, позволяя визуализировать языковые процессы, отразить их в динамике, раскрывая причинно-следственные связи.

Существуют также компьютерные программы, связанные с автоматизацией процесса контроля знаний студентов. Их использование позволяет учащимся осуществлять самостоятельный промежуточный контроль полученных знаний. При этом допущенные ошибки не влекут за собой наказания, а дают студентам возможность выявить и восполнить пробелы в изученной теме.

Следует подчеркнуть необходимость совместной, взаимодополняющей разработки обучающих и контролирующих программ с целью повышения автоматизированного управления процессами формирования коммуникативных навыков, развитию культурологической компетенции будущих преподавателей иностранных языков и расширения их фоновых знаний.

Современная информатизация образования предполагает также формирование информационного пространства образовательного учреждения с целью обеспечения эффективности информационного взаимодействия как с учащимися, так и с общественными и контролирующими организациями, что подразумевает свободный доступ к информационным ресурсам с обязательным использованием Интернет-технологий.

В целом, информатизация образования является ключевым процессом успешного развития современного общества, реализует процесс подготовки человека к профессиональной деятельности, предполагает усиление роли самостоятельной работы учащихся. Применительно к обучению иностранным языкам, внедрение современных информационных технологий позволяет решить задачи хранения и обновления языкового материала, обновить соотношение традиционных составляющих учебного процесса и новых образовательных технологий, новых взаимоотношений учащихся, преподавателей и образовательной среды.

Однако, несмотря на всю перспективность обучения, основанного на информационно-коммуникативных технологиях, компьютер ни в коей мере не может нивелировать личность преподавателя, а должен лишь способствовать усовершенствованию как преподавания, так и учения.

Н.А. Егорова

Новый гуманитарный институт

Неологизмы в структуре лингвистической компетенции студентов

Знание норм устной и письменной речи, грамматических правил, умелое использование выразительных средств языка в повседневном общении и профессиональной деятельности, языковая грамотность и речевое мастерство включены в объем понятия «лингвистическая (языковая) компетентность». Каждому человеку в той или иной мере присуще владение языковым и культурным знанием, позволяющее проникнуть в огромное духовное богатство, хранимое языком, – в национальную культуру. Учитывая потребности рынка труда и тенденции развития современного общества (в первую очередь, интеграцию), современное высшее образование в области иностранных языков отдает приоритет формированию личности, уровень языковой и культурной компетентности, которой позволяет ей эффективно функционировать в

двух и более культурах и потенциально способной к дальнейшей межкультурной трансформации.

Антропоцентрическая парадигма современного языкознания в центр своего внимания ставит человека как творца языка и речи, созидающего и использующего язык. И этот человек включен в современную языковую эпоху, которая может быть охарактеризована с помощью таких понятий, как демократизация и либерализация – процессы, главенствующие как в материальной, так и в духовной жизни нашего настоящего. Что касается современных языков, эти процессы выражаются, с одной стороны, в речевой раскованности, нестандартности, в стилистическом и жанровом разнообразии устной и письменной речи, ее игровой направленности, а с другой – в хаосе грамматики и расшатывании литературно-языковой нормы в целом. Будучи составной частью лексического запаса языка, неологизмы, большое количество которых фиксируется в последние десятилетия в лексикографических источниках, отражают все указанные процессы.

Появление новых слов обусловлено, с одной стороны, стремлением языкового сообщества отразить актуальные изменения окружающей действительности, с другой, процессами, происходящими в самом языке (стандартизация, языковая экономия, заимствование и тд.), которые обусловлены экстралингвистическими факторами (ускорением темпа жизни, стремлением к политической корректности, миграцией населения). В связи с этим, включение неологизмов в вокабуляр студентов, по нашему мнению, будет способствовать расширению не только их языковой, но и культурной компетентности.

Рассмотрим наиболее интересные примеры англоязычных неологизмов, включенных в одиннадцатое издание словаря The Concise Oxford English Dictionary, а также зафиксированных в исследовании Сьюзан Кеммер (Университет Райс, Хьюстон).

Даже поверхностный взгляд на список слов позволяет утверждать, что процесс создания неологизмов затрагивает различные сферы жизни общества:

наука

ABDOMINOPLASTY *n*. (medicine) a surgical operation involving the removal of excess flesh from the abdomen.

MESOTHERAPY *n*. (in cosmetic surgery) a procedure in which multiple tiny injections of pharmaceuticals, vitamins, etc. are delivered into the mesodermal layer of tissue under the skin, to promote the loss of fat or cellulite.

OBESOGENIC *adj.* tending to cause obesity.

PODCASTING *n.* a means of making audio material available

RETRONYM *n.* a new term created from an existing word in order to distinguish the original referent of the existing word from a later one that is the product of progress or technological development (e.g. acoustic guitar for guitar).

Большинство неологизмов этой группы относятся к медицине, индустрии красоты, компьютерным технологиям, которые находятся в сфере первоочередных интересов современного человека.

политика

BLAIRISM *n.* refers to the policies and intellectual approach of Tony Blair (Christian Socialism, moral purpose, communitarianism, a stakeholder approach to business and society in which everyone concerned has a say).

RENDITION *n.* 3 (also extraordinary rendition) (especially in the US) the practice of sending a foreign criminal or terrorist suspect covertly to be interrogated in a country with less rigorous regulations for the humane treatment of prisoners.

POTUS/VPOTUS/FLOTUS *n.* President of the United States, Vice President of the United States and First Lady of the United States, respectively.

Большинство слов из сферы политики обладают негативной коннотацией или, как видно из последнего примера, призваны создать комический эффект.

массовая культура

Число неологизмов, обозначающих явления и процессы массовой культуры, позволяют считать ее самой продуктивной сферой их возникновения. Именно со словами этой группы студентам наиболее вероятно предстоит встретиться в процессе непосредственного общения с носителями английского языка.

AUTO "DENTIST" *n.* one who repairs dents, hail damage, and other types of minor damage on automobiles.

BAGGRAVATION *n.* a feeling of annoyance and anger one endures at the airport when his bags have not arrived at the baggage carousel but everyone else's bags have.

DISORIENT EXPRESS *n.* a state of confusion.

EATERS COMA *n.* a condition characterized by sluggishness, sleepiness, and often a lack of motivation to do anything but rest/relax or sleep; a condition whose onset occurs shortly after a meal, usually dinner.

EATERS DEATH *n.* the acute form of eaters coma; characterized by difficulty in standing up and walking, onset occurs after an extremely large meal.

FRO-YO *n.* a frosty, creamy dessert; frozen yogurt.

MALLRATS *n.* collective term used for pre-teens and teenagers for whom it is commonplace to spend large amount of time socializing and wandering through urban shopping malls.

MCJOB *n*. a job in a service related field with low pay, low prestige and little opportunity for advancement.

RETAIL ELEPHANT *n.* a business that dominates or monopolizes an area.

TROLL *n*. a person who sends messages to an internet newsgroup to incite emotions and cause controversy.

TYSON *adv.* characterized by an insane rage, particularly in the context of a sporting event.

VERTICALLY-CHALLENGED *adj*. short, not tall.

SHOULDER-SURFING *n.* the practice of spying on the user of a cash-dispensing machine or other electronic device in order to obtain their personal identification number, password, etc.

YOGALATES (also trademark Yogilates) *n.* a fitness routine that combines Pilates exercises with the postures and breathing techniques of yoga.

Как показал анализ, представленные неологизмы относятся к разным моделям словообразования (усечение, сложение основ, аффиксация, смена парадигмы, семантическая деривация) и тематическим группам, а также репрезентируют различные стилистические явления (метонимия, метафора, эвфемистическая замена). В связи с этим, изучение неологизмов может быть включено в процесс преподавания целого ряда дисциплин (практический курс иностранного языка, стилистика, лексикология, межкультурная коммуникация, страноведение и т.д.), с целью проведения лингвистического анализа, расширения лексического запаса учащихся, развития у них языковой догадки и ознакомления с современной общественно-политической и культурной жизнью стран изучаемого языка.

Литература

1. *World Wide Words. – www.worldwidewords.org*
2. *New Words in English – www.ruf.rice.edu/~kemmer/Words/info04.html*
3. *AskOxford – www.askoxford.com*

В.С. Ермилов

Московский государственный областной педагогический институт

Изучение причастных конструкций как лингвистической и культурологической составляющих в подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации

В настоящее время при подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации наибольшее внимание уделяется изучению таких лингвистических дисциплин, как фонетика, лексикология и грамматика. При подготовке перевода с одного языка на другой, устанавливая синонимические ряды проявлений тех или иных языковых явлений и реалий в разных языках, лингвисты сходятся во мнении о необходимости комплексного изучения иностранного языка. При подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации необходимо уделять внимание не только изучению страноведческих реалий, но и изучению грамматики, так как любое грамматическое явление в каждом языке обладает своими особенностями, что может осложнять перевод с одного языка на другой и понимание реалий. В рамках данной статьи будут рассмотрены функциональные и семантические особенности

причастных конструкций в современном немецком языке и проблема их употребления.

«Большой энциклопедический словарь. Языкознание» дает следующее определение причастия:

«*Причастие (калька лат. partizipium) – нефинитная форма глагола, обозначающая признак имени (лица, предмета), связанный с действием, и употребляемая атрибутивно. В причастие совмещаются свойства глагола и прилагательного».*

Данное определение указывает лишь на совокупность всеобщих свойств причастия – универсалий. Степень совмещения свойств глагола и прилагательного в причастии отдельно взятого языка необходимо рассматривать отдельно. Например, в системе причастий русского языка выделяются также деепричастия, которые рассматриваются как глагольные формы, сочетающие свойства глагола и наречия.

В немецком языке существует два причастия, различающихся по образованию и по значению: причастие I и причастие II.

Морфологические и синтаксические функции немецких причастий зависят от семантики образующих их глаголов.

С семантической точки зрения традиционно выделяют 3 основные группы немецких глаголов:

нейтральные глаголы (gehen, laufen, schwimmen, bauen, schreiben, lesen), действия которых выражают стремление к достижению предела, однако предел для них не установлен;

предельные (терминативные) глаголы (kommen, aufstehen, vernichten, reifen, zerstören), глаголы, выражающие направленные действия, предел; после достижения которого действие не может продолжаться;

непредельные (курсивные) глаголы (sein, liegen, stehen, sitzen), глаголы, обозначающие наличие, местоположение лица или предмета [Е.И. Шендельс, 1982].

Причастия могут иметь ***атрибутивные*** и ***глагольные*** свойства, хотя в атрибутивной функции могут употребляться не все причастия. Причастие I не может употребляться в атрибутивной функции, если оно образовано от модального глагола или предельного глагола sein. (**der müssende etw. tun Junge*). Причастие II используется без ограничений только в аналитических формах, где оно является носителем лексического значения (*Er ist gekommen – он пришел*; *das Haus wird gebaut – дом строится*). При атрибутивном употреблении причастия II его грамматические характеристики зависят от грамматических и семантических характеристик базовых глаголов. Например, глаголы, обозначающие непредельное действие, не образуют причастий II в атрибутивном употреблении (**die gefahrene Polizei*). Причастия II нейтральных глаголов, как правило, не употребляются в атрибутивной функции (**der gegangene Mann, *der gelaufene Junge*). В атрибутивной (определительной) функции могут быть употреблены только причастия II, образованные от глаголов, которые обозначают начало и конец действия (die eingetroffene Polizei –

прибывшая полиция). Тот факт, что не все причастия могут употребляться в атрибутивной функции, позволяет говорить о наличии **лексических ограничениях** при употреблении причастий. При атрибутивном употреблении причастия II таких лексических ограничений больше. Причастие I и причастие II имеют разные значения; **причастие I *«обозначает дуративное (длительное) действие***, одновременное с действием, названным в финитном глаголе, и ***имеет активное значение***». [Е.И. Шендельс, Б.А. Абрамов; 1982, 1999]. (Например, *Ein sich schämendes Mädchen – стесняющаяся девочка*). ***Причастие II может обозначать длительное и законченное действие, которое может предшествовать или происходить одновременно с действием, названным в финитном глаголе. Причастие II может иметь активное и пассивное значение***. Чтобы рассмотреть различные значения причастия I и причастия II, необходимо дать их общую морфологическую и синтаксическую характеристику.

С точки зрения морфологии причастия характеризуются наличием грамматических категорий глагола, а именно ***вида, залога, времени***.

Видовое значение причастий II характеризуется как законченность, совершенность (*das gelesene Buch – прочитанная книга*), видовое значение причастий I – как незаконченность (*der lesende Junge – читающий мальчик*)**. *Причастия I выражают несовершенность и длительность, а причастия II – совершенность с результативным оттенком*** [О.И. Москальская]. Совершенное или несовершенное действие, выражаемое причастием, может быть одновременным или предшествовать действию, выражаемому финитным глаголом. Причастия I, образованные от переходных, непереходных, возвратных глаголов, обозначают длительное, активное действие, одновременное с действием финитного глагола. Причастия II переходных и непереходных глаголов обозначают законченное, пассивное действие, которое может быть как одновременным, так и предшествующим:

Sie sprach leichthin, beiläufig und schaute Ludwig Bryggmann <u>lächelnd</u> ins Gesicht. (Lion Feuchtwanger «Eine Wette») – Она говорила вскользь, не задумываясь и, <u>улыбаясь</u>, смотрела в лицо Людвига Бругмана. (несовершенность, длительность.).

Die Versuche Krausnecks, sich in seinem <u>zerstörten</u> Gedächtnis zurechtzufinden, waren in Bryggmanns Buch mit scharfer Sachlichkeit dargestellt. (Lion Feuchtwanger «Eine Wette») – Попытки Крауснека восстановить все в своей <u>разрушенной</u> памяти предельно наглядно были изображены в книге Бругмана. (совершенность, законченность).

На ***временное значение*** причастий часто влияет вид и семантика глаголов, от которых они образуются.

Причастия I и II <u>непредельных</u> глаголов выражают обычно действие или состояние, одновременное по отношению к главному действию в предложении, которое выражено сказуемым. Значение одновременности действия обусловливается их видовой семантикой значением действия,

завершение которого уже наступило (*Der geschriebene Brief war kurz – написанное письмо было коротким*).

Причастия I и II предельных глаголов различаются по временному значению. Категория несовершенного вида в причастиях I обусловливает их относительное временное значение — они выражают одновременность действия с главным действием в предложении (*Er sah auf das ankommende Boot – он смотрел на прибывающую лодку*). Причастия II предельных глаголов выражают действие, время совершения которого предшествует времени действия названного в финитном глаголе (*Beide Männer erholten sich nach getaner Arbeit – Оба мужчины отдыхали после сделанной работы*).

Причастия могут иметь активное и пассивное значение. Традиционно считают, что причастие I в немецком языке имеет ***активное значение***, а причастие II – ***пассивное*****,** но причастия II от переходных глаголов могут иметь активные значения. (z.B. *das erwachte Kind – проснувшийся ребенок*), а причастия I – пассивное. (z.B. *der zu lesende Text – текст, который следует прочесть*).

При определении залога причастия II также необходимо учитывать синтаксическую и семантическую характеристику глагола, от которого оно образуется. Причастия II от переходных глаголов в современном немецком языке, в основном, актуализируют страдательные значения, при этом глагол может быть как предельным, так и непредельным (Например, *Der erfüllte Wunsch – выполненное желание; unsere verehrten Gäste – наши уважаемые гости*) и от непереходных глаголов — преимущественно действительные значения (Например, *der aufgestandene Schüler – вставший ученик*). Причастия II, образованные от непереходных непредельных глаголов, не употребляются в атрибутивной функции и являются составными частями аналитических форм. (Например, *Früher hat hier eine Linde gestanden – раньше здесь стояла липа*). ***Причастиям I свойственно активное значение и причастиям II от непереходных глаголов активное, от переходных глаголов – пассивное значение.***

Рассмотрев морфологическую характеристику причастий в немецком языке, можно сделать вывод о том, что причастие II обладает большим количеством значений и лексических ограничений, чем причастие I.

На уровне предложения причастие I и причастие II могут образовывать причастные группы. Среди причастных групп можно выделить 3 основные:

1. необходимые сочетания с финитным и смысловым глаголом с причастием I:

Das Eisen glüht. → Das Eisen ist glühend. (Железо раскалено – раскаленное железо)

2. сочетания причастия I со смысловыми глаголами (nennen, bezeichnen als, erklären für, halten für, finden). Субъект причастия совпадает с объектом финитного глагола:

Ich finde das Argument überzeugend. → Ich finde, dass das Argument überzeugend ist. → Ich finde, dass das Argument überzeugt. (Я нахожу аргумент убедительным. → Я думаю, что аргумент является убедительным. → Я думаю, что аргумент убеждает)

3. свободные сочетания, которые состоят из двух полнозначных глаголов, выражающих одновременность. Здесь нет никаких синтаксических ограничений:

Der Wissenschaftler argumentierte überzeugend. → Der Wissenschaftler argumentierte und er überzeugte. (Ученый убедительно аргументировал→ ученый аргументировал и убеждал).

Большинство современных лингвистов считают, что наиболее употребительными в немецком языке являются свободные сочетания:

Er sah sie lächelnd an → Er sah sie an und lächelte. (Он смотрел на нее улыбаясь. → Он смотрел на нее и улыбался).

Согласно традиционной классификации выделяют следующие ***синтаксические функции причастий:***

Определительная или атрибутивная функция (*Ein blühender Baum – цветущее дерево, eine verwelkte Blume – увядший цветок*);

Обстоятельство образа действия или адвербиальная функция (*Er sah ihn forschend an – он смотрел на него изучающе*);

Предикативная функция, когда причастие является частью составного сказуемого. (*Das heißt den Nagel auf den Kopf getroffen* – Это называется попасть в самую точку);

В редких случаях причастия выполняют функцию подлежащего (часто в пословицах и поговорках) (*Gesagt, getan – сказано-сделано*);

«Формальная» функция – свойственна «абсолютным» причастиям (таким как ausgenommen, ausgeschlossen, eingeschlossen, angenommen, gesetzt), которые по своим синтаксическим функциям приближаются к предлогам и союзам. (Например: *ausgenommen = außer: In heißen Sommern ist es nirgends auszuhalten, ausgenommen an der See – В жаркие лета негде скрыться, кроме как на море* (функция предлога)).

Причастие может выступать в качестве именной части именного составного сказуемого. (*Das Buch ist spannend – книга захватывающая*);

Причастия II могут быть структурным центром побудительных предложений (*Aufgestanden! Hier geblieben! – Встать! Стоять!*) [Е.И. Шендельс, 1982].

В настоящее время существует также точка зрения, согласно которой причастие выполняет не функцию «обстоятельства образа действия», а является ***приглагольным определением.*** Эта точка зрения отличается от традиционной, встречающейся, в частности в трудах Е.И. Шендельс, О.И Москальской и др.. Согласно данной точке зрения, ***одно и то же слово*** (в данном случае причастие) может выступать в качестве определения как существительного, так и глагола. Она была впервые обоснована профессором К.А. Левковской, которая отмечала, что единицы типа gut, fleißig и т.д. в сфере глагола выступают в функции ***«определения***

к глаголу» [Левковская К.Л., 2004]. Свою точку зрения она проиллюстрировала примерами, в которых наглядно показала, как одно и то же слово (прилагательное) выполняет разные синтаксические функции:

Er hat eine gute Arbeit geschrieben.

Er hat die Arbeit gut geschrieben.

В первом случае прилагательное является определением к существительному, во втором – к глаголу.

Термин «*приглагольное определение*» был предложен В.Н. Шмелевым. Опираясь на точку зрения К.А. Левковской, он показал, что в случаях типа «*rief lachend*» причастие I выступает в функции приглагольного определения. Он также отметил, что традиционный термин «обстоятельство образа действия» является внутренне противоречивым и тем самым не раскрывает сущности той синтаксической функции, в которой выступают краткие формы прилагательных и причастий в сфере глагола. [Шмелев В.Н, 1996]

Рассматривая немецкие причастия с точки зрения морфологии и синтаксиса, можно сделать вывод о том, что среди языковедов нет единого мнения о семантико-грамматическом статусе причастия в немецком языке. Точно установлено только то, что не все причастия можно употреблять в атрибутивной функции. При употреблении причастий в атрибутивной функции существуют лексические ограничения (способность причастия употребляться в атрибутивной функции зависит от семантики глагола, от которого оно образуется). У причастия II таких ограничений больше, чем у причастия I. Причастие II используется без ограничений только в аналитических формах, где оно является носителем лексического значения. Данные выводы еще раз подчеркивают необходимость изучения грамматических явлений при подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации.

Литература

1. *Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. – М: Владос, – 1999 – с. 227-230.*
2. *Большой энциклопедический словарь. Языкознание./Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Большая советская энциклопедия, 1990.– с.683 и сл.*
3. *Вестник Московского Университета./Серия 9/Филология. – М: №1/2006.– с. 140.*
4. *Зеленецкий А.Л., Монахов П.Ф. Сравнительная типология немецкого и русского языков.– М.: Просвещение, 1983. – с. 239.*
5. *Левковская К.Л. Немецкий язык. Фонетика, грамматика, лексика. – Изд-во Московского университета: Академия, 2004. – с.119 .*
6. *Москальская О.И. Грамматика текста. – М.: Высшая школа, 1981. – с.183.*
7. *Шмелев В.Н. Категория отношения и сущность наречий. – В сб.: Вопросы общей и немецкой лексикологии. – Москва, изд-во Моск. Ун-та, 1985. – с.27 и сл.*
8. *Шмелев В.Н. Проблема «качественных наречий» и тождество слова. – В сб.: Ученые записки фак-та иностр. языков Орехово-Зуевского пед. ин – та, вып.I, 1966. – с.76 и сл..*

9. Jung W. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 1980. – S. 488.

10. Schendels E. Deutsche Grammatik. Morphologie. Syntax. Text. – Moskau: Vyššaja Skola, 1982. – S. 107-113.

А.З. Измайлов

Новый гуманитарный институт

К вопросу формирования языковой личности в процессе подготовки специалиста в области межкультурной коммуникации

Рассмотрение вопроса о формировании и функционировании языковой личности является неотъемлемой частью в процессе подготовки специалиста в сфере межкультурной коммуникации. Для выяснения прагматико-функциональных особенностей взаимодействия языковых индивидуумов в коммуникативном акте необходимо, прежде всего, определить сущность самого понятия языковая личность. Указанное понятие является одним из ключевых в языкознании и «основывается на идеях В. Гумбольдта, А.А. Потебни, И.А. Бодуэна де Куртене, А.А. Шахматова и др.» (Жирова И.Г., С. 54). Язык в данном контексте, рассматривается, с одной стороны, как «индивидуальное психическое образование», реализация в индивидууме «универсальной языковой способности», через которую человек становится человеком, а с другой стороны, как психосоциальное явление, зависящее от «физиологического субстрата» – мозга. (Бодуэн де Куртене И.А., С.300).

Итак, языковую личность отличает «деятельностный подход» (Потебня А.А., С. 40) по преобразованию мысли, являющейся внутренней и субъективной категорией, в слово, являющейся категорией внешней и объективной. Эта удивительная трансформационная способность характеризует языковую личность на всех уровнях ее проявления: когнитивном, психическом, социальном, эмоциональном. Все эти уровни образуют, по мнению И.Г. Жировой, «ментально-лингвальный комплекс индивида» (Жирова И.Г., С.58).

Ментально-лингвальный комплекс языковой личности – это сложнейшая система образов, понятий, представлений, моделей, как результат восприятия внешнего объективного мира через субъективный языковой фильтр: набор индивидуальных языковых средств и приемов.

Характеристика языковой личности осуществляется в трех направлениях (подходах), определяемых Ю.Н. Карауловым:

1) глубина и сложность языковой структуры (структурный подход),

2) объективность отражения внешнего мира (рефлективный подход),

3) целевая направленность (мотивационный подход).

К названным трем направлениям, мы можем добавить еще два:

4) адекватность арсенальных языковых средств целям и задачам языкового воздействия (прагматический подход),

5) степень побочных внеязыковых ассоциаций, т.е. представлений и образов, вызываемых языковым воздействием и не являющихся собственно языковыми, т.е. не имеющими языковую оболочку (ассоциативный подход). Все указанные направления или характеристики, безусловно, не претендуют на исчерпывающий анализ такого сложнейшего речевого механизма, каким является языковая личность, и нуждаются в дальнейшем уточнении.

Речь и понимание представляются двумя противоположными сторонами основной (т.е. коммуникативной) функции языка, единством «субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, индивидуального и коллективного» (Потебня А.А., С.41). Говоря о взаимодействии языка как некоего механизма в антропологическом и психосоциальном аспектах с одной стороны, и человеческого индивидуума, как обладателя данного механизма, нельзя не упомянуть о достаточной сложности таких взаимоотношений. Сложность заключается здесь в выяснении особенностей и степени влияния языка, как системы установленных речевых моделей, на различные аспекты взаимодействия индивида с внешней средой на ментальном уровне, а также степени обратного влияния, т.е. идентификация активной роли человека в языковом восприятии и языковой реализации.

Особенностями проявления индивидуального языка являются «качественная сторона (особенности произношения, интонации и использование индивидуальной лексики) и количественная сторона (объем употребляемых слов и выражений)» (Зубкова Л.Г., С.308).

По двум указанным характеристикам, т.е. качественной и количественной, мы можем сделать заключение о языковой личности, уровне ее интеллекта, особенности восприятия, сфере интересов, коммуникативности, выразительности и т.д. Условием для проявления различных качественных и количественных характеристик языковой личности, является диалог, в котором, по мнению Л.С. Выготского, язык обнаруживает свое подлинное бытие. (Выготский Л.С., С.995). Диалог, по выражению К. Ажежа, не является «простым обменом информации, но демонстрирует специфический взгляд на события реального мира» (Ажеж К., С.127).

Функция языковой способности коммуникативных партнеров может быть обозначена как адаптация к нормативности продемонстрированного речевого контекста. Другими словами, ситуативный речевой контекст вынуждает языковую личность говорить языком и на языке окружающих его коммуникативных партнеров. Безусловно, каждый индивид, носитель того или иного языка, осознанно или бессознательно (это зависит от развития психо-волевой сферы и уровня интеллектуальных способностей каждого) стремится привнести нечто индивидуальное в «коллективный язык». В нашем примере эта «индивидуальное проявление» выражалось в особенностях интонации, диапазоне голоса и использовании жестов. Но необходимо иметь в виду, что любые индивидуальные проявления

языковой способности (к которой относятся и внеязыковые факторы) в речевой ситуации ограничиваются рамками коллективного языка, т.е. некой языковой нормы, принятой в данном коллективе, поскольку основным фактором при оценке лингвистического потенциала языковой личности является доступность ее речевого проявления. Как бы ни были велики мыслительные способности индивида или как бы ни были сложны мысли, отображающиеся в его мозгу, без доступности их языкового выражения они не смогут быть не только оценены, но и восприняты адекватным образом. Под доступностью мы понимаем известную полноту восприятия пассивным коммуникантом как информационно-содержательной части высказывания, так и его эмоционально-экспрессивной стороны.

Другим критерием оценки ментально-лингвального комплекса языковой личности в диалоге, как важнейшем условии ее проявления, является аппроприативный критерий, т.е. уместность того или иного речевого факта (конкретной реплики говорящего) в определенном речевом контексте. Продемонстрируем вышесказанное на примере следующего отрывка, взятого из рассказа Г. Уэллса, где главная героиня получает известие о гибели своих родственников.

“How awful!” said Minnie in a horror-struck whisper, and looking up at last. Winslow stared back at her, shaking his hand solemnly. There were a thousand things running through his mind, but none that, even to his dull sense seemed pertinent, as a remark. “It was the Lord’s will”, he said at last.

“It seems so very, very terrible,” said Minnie; “auntie, dear auntie – Ted – poor, dear uncle”

“It was the Lord’s will, Minnie,” said Winslow, with infinite feeling. A long silence.

“Yes,” said Minnie, very slowly, staring thoughtfully at the crackling black paper in the grate. The fire had gone out. “Yes, perhaps it was the Lord’s will.” (Let’s Read and Discuss, P.29)

Аппроприативный критерий, так же как и критерий доступности реализует, прежде всего, социально-коммуникативную функцию языка, и по этой причине, имеет своей целью убедить оппонента, воспринимающего информацию, в том, что намерения говорящего (активного коммуниканта) выражаются эксплицитно и, следовательно, языковые средства и приемы, используемые последним, будут восприняты адекватным образом. В нашем примере, аппроприативный критерий реализуется посредством реплики (выделена в тексте курсивом), которую Уинслоу произносит дважды для того, чтобы подчеркнуть ее значимость в данном речевом контексте. Минни вначале соглашается с Уинслоу, а затем тоже повторяет реплику, что может свидетельствовать о том, что оба героя находятся на одном уровне восприятия и понимания значимости происшедшего.

Следующей характеристикой языковой личности мы выделяем нормативный критерий или критерий адекватности, выражающий

приспособление (или ее более или менее удачную попытку) к той социальной среде, в которой находится говорящий. Говоря другими словами, это попытка найти некий языковой код, включающий в себя лексико-грамматические средства, в сочетании с внеязыковыми (паралингвистическими) средствами, благодаря которому речевой субъект ощущает себя «своим» в данном языковом коллективе и в данной речевой ситуации.

Все названные выше факторы или критерии (доступности, аппроприативности, адекватности) в целом не противоречат друг другу и являются характеризующими чертами речевого поведения языковой личности в той или иной языковой среде при определенных условиях. Указанные факторы проявляются в говорении (т.е. активном действии языкового субъекта) и определяются уровневой структурой языка, включающей фонетику, грамматику и лексику. Уровневая структура языка, типы речевой деятельности (говорение, слушание, чтение и письмо), а также степень владения языком В.В. Наумов относит к условиям проявления языковой личности (Наумов В.В., 2007, С. 5).

Все многообразие факторов и условий проявления языковой личности и ее ментально-лингвального комплекса направлено, в конечном счете, на адекватное взаимодействие участников коммуникативного акта. Под адекватным взаимодействием мы понимаем полную (достаточную для понимания) передачу некоего объема информации от говорящего к слушающему в таком смысле, в каком эту информацию воспринял ранее сам говорящий. При этом, т.е. при передаче указанного объема информации, говорящий субъект использует те речевые средства и стилистические приемы, которые, по его мнению, будут соответствовать уровню восприятия и понимания слушающего. Все эти операции необходимы не только для передачи сообщения, но и для того, чтобы вызвать у собеседника эмоциональную реакцию на указанное сообщение, сходную с реакцией самого говорящего. Говоря об адекватности взаимного общения, мы, безусловно, подразумеваем целесообразность последнего, т.е. ту ситуацию, когда и говорение и ответная реакция имеют позитивную направленность, когда и говорящий и слушающий заинтересованы в общении друг с другом, несмотря на то, что один из участников может быть пассивным, а другой активным. Пассивность и активность противопоставляются в нашем случае не просто как восприятие информации с одной стороны, и восприятие ее с другой, но и как большую или меньшую языковую зависимость. Другими словами, пассивный коммуникант более зависим в языковом плане, пытаясь принять или подстроиться под речевые нормы активного участника диалога.

Из всех уровней структуры языка наиболее важным и способным выделить в языковом коллективе социальные группы людей является лексический уровень. Находясь в чуждой языковой среде, индивид будет стремиться использовать ту лексику, которая способствует наиболее

полному выражению его мыслей, и в то же время доступна для собеседника, соответствует его ментальному уровню.

Критерии аксессивности (доступности), адекватности и аппроприативности ментально-лингвального комплекса языковой личности предполагают осознанность речевого действия индивида. Последний как бы слушает себя со стороны, примеряя на себе действенность собственных слов. В то же время, находясь в благоприятной социально-речевой среде близких по уровню развития интеллекта индивидуумов, человек «расслабляется», говоря тем языком, который наиболее близок его психическому складу и интеллектуальному уровню. Такая речевая деятельность осуществляется чаще бессознательно. При этом речевая деятельность может протекать как осознанно, так и бессознательно, что в свою очередь, зависит от различных условий: внутренних (например, психическое состояние личности в момент речевой актуализации) и внешних (условия речевой деятельности, в числе которых наличие или отсутствие пассивных слушателей).

Отличие речи, направленной на слушателя, и речи, направленной на себя, как составляющих ментально-лингвального комплекса языковой личности заключается, прежде всего, в том, что первая, по причине своей социальности, является условно нормативной, в то время как последняя – асоциальна, и, поэтому чаще ненормативна. Когда мы говорим об условной нормативности социальной речи, то подразумеваем, что «неписаные нормы речевого поведения мы можем назвать подвижными, динамическими» (Матвеева Г.Г., С.32). Итак, социально-коммуникативная речевая деятельность говорящего, как правило, нормативна, поскольку из всего, практически бесчисленного арсенала языковых средств для передачи информации и выражения отношения к ней, выбирает только те, которые приняты в той речевой среде, где имеет место речевая деятельность.

Что касается экспрессивной или выразительной стороны речи индивида, то она начинает проявляться в тех ситуациях, в которых психически-эмоциональный фон является доминирующим (ситуация в споре, эмоциональном обсуждении предмета разговора и т.п.). В таких ситуациях языковая личность, вернее, особенности ее ментально-лингвального комплекса могут проявляться достаточно ярко. На первый план выступают количественные (темп, паузация) и качественные (громкость, тембр, интонация) характеристики речи индивида. Указанные невербальные характеристики одновременно с вербальными средствами могут по-разному проявляться в зависимости от напряженности самого речевого фона и от особенностей эмоционально-волевой сферы индивида. Речь личностей волевых и организованных, по мнению некоторых ученых (Носенко Э.Л., 1981, С.16), отличается громкостью, ритмичностью, четкой артикуляцией и невысоким темпом, в то время как речь эмоционально-лабильных индивидов характеризуется менее четкой артикуляцией, широтой диапазона, более высоким темпом и т.д.

Что касается вербальных средств речевого поведения в экстремальных условиях, то здесь можно выделить общие тенденции характерные как для ригидных в эмоциональном отношении людей, так и для эмоционально-лабильных индивидов. «Эмоциональная напряженность провоцирует активизацию спонтанных речевых проявлений: резко возрастает количество привычных речений, слов-паразитов, клише». Речь становится «примитивной, становится более скудным словарь, более плоскими речевые ассоциации, гипотезы о смысле высказывания поспешны и не всегда адекватны, имеет место эхолаличное воспроизведение информации (Наумов В.В., 2006, С.37). Другими словами, удельный вес вербальных (лексических и стилистических) средств снижается, в противоположность невербальным (параязыковым) средствам, которые и передают собственно эмоциональное отношение к предмету разговора.

Уровни адекватности, доступности и аппроприативности языковой личности тем выше, чем больше его способность адаптироваться в чуждой социальной среде, при неблагоприятных условиях (т.е. повышенном эмоциональном фоне) и в стрессовых ситуациях. Языковая личность применяет весь запас языковых и неязыковых средств для достижения позитивного речевого воздействия (мы подразумеваем здесь нормативное речевое взаимодействие языковых индивидов), будь то обмен информацией, выражение отношения к предмету речи, самовыражению и т.п.

Литература

1. *Блумфилд Л. Язык. – М.: Прогресс, 1968. – 606 с.*
2. *Бодуэн де Куртенэ И.А. Человечение языка //Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Прогресс, 1963. – Т. 1-2. Т. 1. С. 265-347*
3. *Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2006. – 1136 с.*
4. *Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 2000. – 396 с.*
5. *Жирова И.Г. Лингвистическая категория эмфатичность в антропоцентрическом аспекте. Монография. – М.: МГОУ, 2007. – 211 с.*
6. *Зубкова Л.Г. Язык как форма. – М.: Изд-во РГГИ, 1999. – 392 с.*
7. *Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.*
8. *Матвеева Г.Г. Диагностирование личностных свойств автора по его речевому поведению. – Ростов н/Д., 1999. – 361 с.*
9. *Наумов В.В. Лингвистическая идентификация личности. – М.: КомКнига, 2007. – 240 с.*
10. *Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние и речь. – Киев, 1981. – 258 с.*
11. *Нушикян Э.А. Просодическая организация эмоциональной речи: Автореф. дис. … доктора наук. – Л., 1987. – 428 с.*
12. *Постовалова В.И. Язык как деятельность: Опыт интерпретации концепции В. Гумбольдта. – М.: Наука, 1982. – 222 с.*
13. *Потебня А.А. Слово и миф. – М.: Изд-во «Правда», 1989. – 622 с.*
14. *Ажеж К. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.*

15. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: РГБ, 2007. – 328 с.

16. Чехов А. П. Повести и рассказы. – М.: Просвещение, 1986. – 191 с.

17. Let's Read and Discuss. Учебное пособие. Составитель Н. Самуэльян. – М.: Менеджер, 1999. – 240 с.

С.А. Казанцев, Т.С. Монина

Новый гуманитарный институт

Антонимические оппозиции глагольных форм времени

Парадигматическую репрезентацию временных глагольных форм не без основания относят к морфологической антонимии. Временные формы можно представить как противоположность понятий-координат, нейтральной точкой отсчета в которой являются формы настоящего времени, актуализирующих временную соотнесенность с актом речи. Влево от точки координат располагаются глагольные формы, обозначающие промежуток времени, предшествующий моменту речи, вправо – глагольные формы, обозначающие промежуток времени, следующий за моментом речи. Иными словами, совокупность временных форм, представляющих некоторое инвариантное множество, соотносимое с трехкомпонентной шкалой, может быть отнесена к явлениям контрарной антонимии.

Однако, несмотря на то, что глагольные формы могут быть в семантическом плане принципиально представлены как триада (план настоящего, план прошедшего и план будущего времени), они могут вступать в дихотомические антонимические оппозиции, т.е. реализовывать в речи комплементарную противоположность, представляющую собой целостное амбивалентное образование, соотносимое с диалектической парой соотносимых друг с другом понятий.

Оппозиция форм будущего времени формам настоящего и прошедшего времени основана на противопоставлении актуализированного и гипотетического действия: глагольные формы прошедшего и настоящего времени обозначают действия, отнесенные в план реального, глагольные формы будущего времени обозначают гипотетическое действие, реальность которого потенциальна.

Оппозиция форм настоящего времени формам прошедшего и будущего времени основана на противопоставлении перфективности и имперфективности действия: глагольные формы настоящего времени лишены семы результативности, глагольные формы прошедшего и будущего времени могут обозначать действия, отмеченные фактической результативностью.

Оппозиция форм прошедшего времени формам настоящего и будущего времени имеет два основания: 1) реальность /ирреальность действия, 2) перфективность /имперфективность действия. Глагольные

формы прошедшего времени обозначают реальные действия, отмеченные фактической результативностью, глагольные формы настоящего времени обозначают реальность, лишенную результативности, глагольные формы будущего времени могут обозначить лишь гипотетический результат.

Семантическая структура глаголов, составляющих антонимическую оппозицию, может осложняться семами модальности.

You smile? Ah! When you have lost it (beautiful face) you ***won't*** *smile....*

Dorian, you ***should*** *have understood. But you understand now, don't you*? (здесь и далее используются примеры, взятые из романа О.Уайльда «Портрет Дориана Грея»).

Комплементарная противоположность имеет принципиальную бинарную структуру: отрицание одного понятия в паре совпадает по существу с утверждением другого. В связи с этим формируются два типа антонимических оппозиций: позитивно-темпоральные оппозиции и негативно-темпоральные оппозиции.

When your youth ***goes****, your beauty* ***will go*** *with it, and then you will suddenly discover that there are no triumphs left for you, or have to content yourself with those mean triumphs that the memory of your past will make more bitter than defeats.*

The longer I live, Dorian, the more keenly I feel that whatever ***was*** *good enough for our fathers* ***is not*** *good enough for us.*

Негативно-темпоральные оппозиции по отношению к позитивно-темпоральным оппозициям характеризуются более сложной семантической структурой: к основаниям антонимии «реальность / ирреальность действия», «перфективность /имперфективность действия», отмеченным выше, добавляется противовопоставленность по линии аффирмативность /негативность».

Так, негативно-темпоральные оппозиции «настоящее – будущее» противопоставляют отсутствие действий, состояний в одном из указанных временных периодов их наличию в другом. Члены оппозиций обладают антонимичными семами настоящего /будущего времени и семами аффирмативности /негативности, которые могут сочетаться как с грамматическими семами настоящего времени, так и с грамматическими семами будущего времени.

"Because you have the most marvelous youth, and youth is the one thing worth having." "I don't feel that, Lord Hanry." "No, you ***don't feel*** *it now. Some day, when you are old and wrinkled and ugly, when thought has scared your forehead with its lines, and passion branded your lips with its hideous fires, you* ***will feel it,*** *you will feel it terribly.*

Негативно-теморальные оппозиции «прошедшее – будущее» противопоставляют факт отсутствия действия в прошлом или будущем его наличию в соотносительном временном плане. Члены оппозиций обладают антонимичными семами прошедшего /будущего времени и аффирмативности /негативности:

Let us say that together. The prayer of your pride ***has been answered.*** *The prayer of your repentance* ***will be answered*** *also.*

Максимальную противопоставленность временных планов а рамках негативности /аффирмативности передают антонимические оппозиции, противопоставляющие грамматические значения глагольных форм настоящего и прошедшего времени.

Yes; there had been things in his boyhood that he ***had not understood****. He* ***understand*** *them now.*

Относительно лексических кванторов негации необходимо отметить, что они полисемантичны и не всегда являются показателем антонимии: так, не образуют антонимической пары противоречащие понятия типа *молодой – немолодой,* но и являются антонимами прилагательный *истинный – ложный,* связанные друг с другом *к*омплементарными отношениями [Новиков, 1982: 145]. О том, что морфологические кванторы негации также способны оформлять антонимические отношения свидетельствует разнооформленность способов выражений противоположности в разных языках. Выраженная в английском языке антонимическая противопоставленность предикатов без участия отрицательной частицы «не», в русском языке оформляется с помощью этой частицы.

He felt that Dorian Gray would never again ***be*** *to him all that he had been in the past. – Он понимал, что никогда больше Дориан Грей* ***не будет*** *для него тем, чем был.*

Окружающий контекст не участвует в создании самой антонимической оппозиции временных форм, однако может служить средством ее выделения, в то время как сама грамматическая временная оппозиция служит конкретизатором других антонимических оппозиций, представленных в этом контексте. Так, в приведенном ниже примере грамматическая антонимия временных форм подчеркивает антонимичность лексических противопоставлений *once – many times, with loathing – with joy***.**

All that it really demonstrated was that our future would be the same as our past, and that the sin we ***had done once****, and* ***with loathing****, we* ***would do*** **many times***, and* ***with joy****. It was clear to him that the experimental method was the only method by which one could arrive at any scientific analysis of the passions; and certainly Dorian Gray was a subject made to his hand and seemed to promise rich and fruitful results.*

Реализация морфологической антонимии тесно связана не только с лексическим наполнением высказывания, но и с его синтаксической структурой. В этом плане можно говорить о структурообразующей функции антонимических оппозиций. Как правило, морфологические антонимические пары употребляются в идентичных по структуре высказываниях. Так, в приведенном ниже примере, морфологическое противопоставление глагольных форм реализовано в тождественных моделях предложения: подлежащее + глагольное сказуемое + косвенное

дополнение + прямое дополнение. Структурную тождественность дополняет тождественность лексического наполнения синтаксических конструкций.

For there would be a real pleasure in watching it. He would be able to follow his mind into its secret places. This portrait would be to him the most magical of mirrors. As it ***had revealed*** *to him his own body, so it* ***would reveal*** *to him his own soul.*

Таким образом, противопоставленность временных глагольных форм не только актуализирует семантику предиката и связанных с ним именных актантов, но также пропозитивную семантику.

"Culture and corruption," echoed Dorian. … "For I have a new ideal, Harry. ***I am going to alter. I think I have altered****."* – актуализирована семантика предиката.

"For that – for that – ***I would give everything!*** *Yes, there is* ***nothing*** *in the whole world* ***I would not give! I would give my soul*** *for that!"* – актуализирована семантика предикатных актантов *everything – nothing – soul.*

It had taught him to love his own beauty. Would it teach him to loathe his own soul?" – актуализирована денотативная семантика внеязыковой ситуации.

Литература

1. *Новиков Л.А. Семантика русского языка. – М., 1982.*

О.В. Коковихина

Московский институт лингвистики

Русская тема в немецкой литературе от Средневековья до эпохи Просвещения
(К вопросу о формировании межкультурной компетенции)

Профессиональная подготовка студентов по специальности «Перевод и переводоведение» включает в настоящее время такой актуальный аспект как приобретение знаний и практических умений в сфере межкультурной коммуникации. Определенное внимание решению данной задачи уделяется в рамках различных учебных программ. Так содержание нашего факультативного курса «История литературы Германии» пронизано целью расширения кругозора будущих переводчиков по вопросу русско-немецких культурных и литературных взаимоотношений.

Презентация отдельных литературных эпох и творений их выдающихся представителей последовательно подводит к заключительному этапу, посвященному рассмотрению механизмов межкультурного и литературного взаимодействия двух народов, выявлению контактных связей и типологических схождений в истории немецкой и русской литературы. Особо освещается вопрос о месте и

значении русской литературы в духовной жизни немцев и немецкой литературы в русском обществе.

Для современного молодого человека, обладающего информацией об основных вехах исторического развития отношений России и Германии, представляет немалый интерес знакомство с процессом вхождения России в общественное и художественное сознание немцев. Этот процесс зарождается в Средние века и достигает плодотворного осуществления в эпоху Просвещения благодаря активным «встречным течениям».

Как заметил С.С. Аверинцев, «немецко-русская тема – не просто одна из «акциденций» жизни мировой культуры, один из бесчисленных случаев разнообразнейших «влияний» и «взаимовлияний», но нечто более существенное» [Аверинцев 1997: 7]. Тесные взаимоотношения России и Германии на протяжении нескольких веков делают зримым размышление М.М. Бахтина о глубинной, внутренней диалогичности мысли, слова, личности, культуры.

Уже на первых занятиях по истории немецкой средневековой литературы подробно рассматриваются фрагменты текстов литературных произведений с первыми упоминаниями о русских. Имеются в виду эпическая поэма «Аннолид» (Annolied, 1080) и великолепный литературный памятник средневекового героического эпоса «Песнь о Нибелунгах» (Nibelungenlied, 1200). В последней, к примеру, цитируем: «Von Reußen und von Griechen ritt da mancher Mann; Die Polen und Walachen zogen geschwind heran (...)».

Россия и русские с точки зрения немца XVI века предстают в описании путешествия в Российское государство дипломата Сигизмунда Герберштейна (Sigismund von Herberstein) «Moskoviter wunderbare Historien» (1549). Интерес дипломата вызывают русский язык, вероисповеданье, праздники, традиции, связанные с бракосочетанием, положение господ и крестьян и др. Заметки Герберштейна свидетельствуют об отсутствии в Германии этого времени каких-либо знаний о русском народе.

В первой половине XVII века тема России находит отражение в поэзии П. Флеминга (1609-1646), побывавшего в России в составе посольства герцогства Шлезвиг-Голштинии в 1633 г. и торговой экспедиции в 1636 и 1639 г. Стихотворения немецкого поэта проникнуты симпатией к русским людям и интересом к русской действительности. Знакомясь далее со знаменитым автором XVII века Г. Гриммельсгаузеном (Hans Jacob Christoffel von Grimmelshausen, 1622-1676) и его имевшим огромный успех романом о похождениях Симплициссимуса «Der Abenteuerliche Simplicissimus Teutsch» (1669), также не оставляем без комментария интегрированную в текст информацию о России.

Ярко выраженным характером сближения отличается процесс общения двух стран во второй половине XVIII – начале XIX вв. Важную роль здесь сыграли политические, экономические, географические факторы, а также широко распространившиеся идеи Просвещения, т.е.

общий культурно-исторический контекст. В это время в России наблюдается активное освоение западноевропейского, в том числе немецкого интеллектуального опыта с целью «сравняться», чтобы «превзойти». «XVIII в. как раз и представляет собой такой период, – писал Ю.В. Стенник, – когда шаг за шагом содержание духовной жизни нации постепенно включалось в процесс общеевропейского культурного развития (…)» [Стенник 1989: 24]. Одновременно в Германии растет интерес к России, что, по мнению исследователя немецко-русских литературных связей Э. Хексельшнайдера, объясняется внешнеполитическими успехами России во второй половине XVIII в., представлениями о Екатерине II как о «просвещенной монархине» и о России как стране «неограниченных возможностей», где поощрялось развитие науки и культуры. «Едва ли можно найти значительного немецкого учёного или деятеля искусства той эпохи, который так или иначе не откликался бы на происходящие в России события и не следил бы за внешне- и внутриполитическим (включая культурное) развитием этой страны» [Хексельшнайдер 1975: 148].

Исследования отечественных и зарубежных ученых позволяют с полным правом заключить, что век Просвещения был значительным этапом в развитии плодотворного русско-немецкого взаимообмена в области литературы, науки и культуры. Именно в эпоху Просвещения закладывались традиции всей позднейшей истории культурных и литературных связей между Россией и Германией.

Миссию создателей информационных каналов между двумя культурами призваны были выполнить, главным образом, выходцы из Германии, проживающие по тем или иным причинам в России, а также прибалтийские немцы. Среди первых подвижников русско-немецкого культурного сближения земляк и друг И.-Г. Гердера, литератор, педагог, издатель петербургского журнала «Прогулки, моралистический еженедельник для немецкой публики С.-Петербурга» (Spaziergänge, eine moralische Wochenschrift für das deutsche Publikum in St. Petersburg, 1772) Иоганн Готлиб Вилламов (Johann Gottlieb Willamow, 1736-1777), переводчик, редактор и издатель ежегодного литературно-критического альманаха «Русская библиотека для ознакомления с современным состоянием литературы в России» (Russische Bibliothek zur Kenntniß des gegenwärtigen Zustandes der Literarur in Rußland. Spb.- Riga- Lpz., 1772-1789, Bd.1-11) Хартвиг Людвиг Кристиан Бакмейстер (Hartwig Ludwig Christian Bacmeister, 1730-1806), редактор «Санктпетербургского журнала» (St.Petersburgisches Journal, 1776-1784) Кристиан Готлиб Арндт (Christian Gottlieb Arndt, 1743-1829), петербургский издатель «Российского журнала» (Journal von Rußland, 1793-1796) Иоганн Генрих Буссе (Johann Heinrich von Busse, 1763-1835) и другие. Русская тема все чаще присутствовала на страницах прессы не только в содержании очерков, сообщениях о состоянии русской культуры, образования, литературы, но и в творениях немецких поэтов. Правда, суждения об экономическом и культурном

развитии Российского государства были зачастую поверхностны, порой, анекдотичны. Заметный интерес читателей вызывали материалы о русских царях Петре I, Иване IV, Екатерине II, а также о либеральной политике первых лет правления Александра I.

Необходимо отметить важную роль переводной русской литературы в осмыслении национального своеобразия русских и богатой истории Российского государства. Наличие в русской литературе самобытных авторов стало одним из открытий для немецкого читателя. В последнюю треть XVIII века переведены на немецкий язык некоторые, ставшие известными в России, сочинения русских авторов, начиная с летописей Нестора, сатир А.Д. Кантемира, басен И.И. Хемницера. Список пополнялся переводами из М.В. Ломоносова, А.П.Сумарокова, М.М. Хераскова, Г.Р.Державина (Des heiligen Nestors älteste Jahrbücher der russischen Geschichte vom Jahre 858-1203 , aus dem russ. Übers. Von J.B. Scherer Leipzig 1774. Katharina II Die drei Lustspiele wider Schwärmerei und Aberglauben, Berlin 1788. Dichtungen des Geheimenraths von Derschavin, Berlin 1788, Derschavin G.R. Gedichte Leipzig 1793). В 1793г. немецким читателям представлено «Путешествие из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева.

Особенное признание получил популяризатор русской культуры и литературы в Германии Иоганн Готфрид Рихтер (Johann Gottfried Richter, 1764-1829). Его очерк «Москва» (Moskwa. Eine Skizze, 1799), журнал «Русская смесь» (Russische Miszellen, 1803-1804), содержащий переводы из Карамзина, Дмитриева, Хераскова и других авторов, обзоры русской литературы, статьи о ее представителях, о событиях культурной жизни в России, а также вышедшие отдельными изданиями «Письма русского путешественника» (Briefe eines reisenden Russen, 1799-1802), «Историческое похвальное слово императрице Екатерине Второй» (Lobrede auf Catharina die Zweyte, von Nikolai Karamsin, 1802), сборник повестей Н М Карамзина (Erzählungen von N.Karamsin. Aus dem Russischen übersetzt von Johann Richter, 1800) были напечатаны в Лейпциге и Риге, что способствовало быстрому распространению их известности в среде немецкой читающей публики.

Деятельность немецких литераторов, переводчиков, публицистов и издателей этого времени проникнута духом идей И.-Г.Гердера, составляющих «одну из основных предпосылок для понимания наследия русско-немецких взаимоотношений периода Просвещения» [Леман 1987:37]. «Опираясь на формулированную философией Просвещения идею прогрессивного развития общества как единого исторического процесса, Гердер осложняет и обогащает ее исторической концепцией, учитывающей наряду с общими тенденциями развития своеобразие национальных культур и исторических эпох как качественно самостоятельных ступеней в широкой перспективе мировой истории» [Жирмунский 1959: LVII]. Немецким мыслителям, ученым, литераторам открылась новая сфера познания. Это – национальные культуры и литературы, в частности славянские и в том числе русская культура, фольклор как основа

национальной культуры. Гердер вслед за Лейбницем предназначал России связующую роль в объединении народов и в активном строительстве мировой культуры, что он выразил в оде на восшествие Екатерины II на престол «Auf Katharinas Thronbesteigung» (1765).

Заметим, что активность видных немецких просветителей, подвижников русско-немецкого сближения не означала, что к началу XIX века Российское государство и русские занимают в умах широкой немецкой общественности значительное место. Это произойдет немного позднее, в годы наполеоновских войн. Немцам предстоят еще многочисленные открытия в отношении русского национального характера, достижений русской культуры. Этому будет способствовать и впредь диалог двух великих литератур.

Обращение к рассмотрению включенности русской темы в канву немецкого историко-литературного процесса благотворно сказывается на понимании студентами особенностей межкультурной коммуникации между Россией и Германией в разные исторические эпохи.

Литература

1. Аверинцев С.С. Путь к существенному//Михайлов А.В. Языки культуры. Учебное пособие по культурологии. – М.: «Языки русской культуры», 1997. – 912с.– с.7-10.

2. Жирмунский В.М. Жизнь и творчество Гердера// И.-Г.Гердер. Избр. сочинения. – М.-Л.: Художественная литература,1959. – 392с. с.LVII.

3. Леман У.И.-Г. Гердер как основоположник демократической концепции русско-немецких взаимосвязей//Из истории русско-немецких литературных взаимосвязей/Под ред. В.И.Кулешова и В. Фейерхерд. – М.: Изд-во МГУ,1987.– 208с. с.37.

4. Стенник Ю.В. Проблема периодизации русской литературы XVIII века// Итоги и проблемы изучения русской литературы XVIII века. – Л.: Наука, 1989. – 351с. – с.24. (XVIII век. Сб. 16)

5. Хексельшнайдер Э. Х. Ф. Д. Шубарт и Россия// Русская литература XVIII века и её международные связи. – Л.: Наука, 1975. – 316с. с. 148-149. (XVIII век. Сб.10).

6. J.W.Goethe. Sämmtliche Werke. Gotta, 1869, B.IV, S.236 – 237. Цит. по: Копелев Л. Гете: художественные переводы и «мировая литература». Мастерство перевода. Сб.9. – М.: Советский писатель, 1973. – 527с.– с.434.

Т.А. Коротких

Московский государственный областной педагогический институт

О стилистическом использовании пословиц в современной немецкой прессе

При подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации XXI века большую помощь могут оказать газеты и журналы, издаваемые в странах изучаемого языка. Именно пресса является показателем важнейших тенденций в развитии данного языка, прежде всего его лексического состава. При изучении иностранного языка большое значение имеет знакомство учащихся с пословицами: знание

пословичного фонда как выражения многовекового опыта народа является непременным условием успешного диалога партнеров по межкультурной коммуникации.

Классическое определение «пословицы» в немецкой лингвистической литературе было дано Фр.Зейлером, который считал пословицами «употребительные в народе изречения с законченной мыслью, имеющие дидактическую направленность и возвышенную форму» [Seiler 1922: 2]. Таким образом, по своей грамматической структуре пословица является устойчивой фразой, а по своей семантике отличается наличием поучительного и/или обобщающего смысла. Специфической чертой семантики пословицы является также «цитатность», т.е. «ссылка на авторитет общепринятого мнения, на которое как бы опирается говорящий, воспроизводя пословицу в традиционной форме» [Райхштейн 1971: 47-48]. Пословицы традиционно относят к устному народному творчеству. Однако многие из них могут иметь литературный источник происхождения: это афоризмы, сентенции и другие крылатые выражения известных личностей, принятые народом в своё языковое употребление.

Как отмечают некоторые авторы [Burger 1973: 57], сфера употребления немецких пословиц передвигается ныне из разговорного языка в письменный вариант литературного языка, где они часто выполняют стилистические функции. В этой связи представляется интересным исследовать современную немецкую прессу в плане выявления общей картины использования немецких пословиц и крылатых выражений на современном этапе развития немецкого литературного языка. Объектом исследования послужила газета *Markt*, содержащая наиболее актуальные материалы экономического характера, перепечатанные из немецкой прессы *(Frankfurter Allgemeine; Handelsblatt; Süddeutsche Zeitung; Wirtschaftswoche и др.).*

Анализ современной немецкой прессы показывает, что пословицы и крылатые выражения используются в ней весьма активно. При этом их использование всегда направлено на достижение тех или иных стилистических целей. Прежде всего, они используются автором газетной статьи для более четкого выражения своей мысли, а также для подтверждения своего мнения ссылкой на авторитет народной мудрости. В этом случае пословицы, как правило, выступают в своей традиционной, стабильной устойчивой форме. Например, пословица немецкого языка **Andre Länder, andre Sitten** «Что город, то норов, что деревня, то обычай» [Бинович 1975: 358] (букв.: Другие страны – другие нравы) встречается в статье из WIRTSCHAFTSWOCHE, где речь идет о необходимости знать и соблюдать правила речевого этикета, которые могут быть различными у разных народов: „*Andere Länder, andere Sitten* – das gilt nicht zuletzt auch für Kommunikationsregeln. Wer ihre internationalen Rituale nicht kennt oder befolgt, manövriert sich auch beim Smalltalk schnell ins Abseits“ [Markt, № 20, S.12]. Здесь наблюдается только незначительное, квантитативное

варьирование одного компонента: andre/andere. Ср. также: „Smalltalk-Tipps“: „*Andere Länder – andere Sitten*: International unterscheiden sich Smalltalks“. [Markt, № 42, S.3].

Пословица **Wissen ist Macht** = Знание – сила [Бинович 1975: 627], являющаяся по своему происхождению крылатой фразой Ф.Бэкона (1597), охотно используется как заголовок: „*Wissen ist Macht* – Vorsprung durch Wissensmanagement“. В статье из HANDELSBLATT с этим заголовком речь идет о важности в условиях рыночной экономики такого фактора, как знания [Markt, № 20, S.9].

Пословицы могут утешать и подбадривать человека. Например, пословица **Auf Regen folgt Sonnenschein**, зафиксированная в «Немецко-русском фразеологическом словаре» Л.Э.Биновича и Н.Н.Гришина в значении «Не всё на небе будет дождь, авось и солнышко проглянет. После дождика даст бог солнышко (т.е. пройдет печаль – настанет радость)» [Бинович 1975: 456], употребляется автором статьи из WIRTSCHAFTSSPIEGEL именно с указанной целью. В этой статье под названием „Börse: Unruhige Zeiten“ речь идет о финансовом кризисе: „Schwere See an den Börsen der Welt! Ein Unwetter jagte das nächste. Über das Jahr 2000 und die ersten Monate des laufenden Jahres sprechen die Experten von „Salami-Crash“. Doch zum Trost: *Nach Regen folgt Sonnenschein*!“ [Markt, № 23, S.19]. В данном случае имеет место лишь варьирование предлога auf/nach, что не меняет структуры и содержания пословицы.

Однако исследованный материал позволяет утверждать, что пословицы чаще всего употребляются с теми или иными изменениями своей структурной организации. Это может быть вызвано разными причинами. Так, пословицы охотно используются для полемики с их традиционным содержанием. В таких случаях происходит замена лексического компонента устойчивой фразы на другой компонент, соответствующий контексту газетной статьи.

Например, известная немецкая пословица **Wer wagt, gewinnt** «Риск – благородное дело» [Бинович 1975: 604] (букв: Кто рискует, выигрывает) в статье из BIZZ используется в качестве заголовка в измененной форме *„Wer **bremst**, gewinnt“* (букв.: Кто тормозит, выигрывает): „Der Schnelle frisst den Langsamen, lautet das Credo der modernen Wirtschaft. Wissenschaftler halten dagegen. Sie fordern mehr Pausen.These: Das Ende der Beschleunigung ist erreicht“ [Markt, № 20, S.1]. И далее на 2-ой странице автор статьи пытается оспорить содержание широко известной пословицы **Zeit ist Geld** (= Время – деньги), восходящей к цитате из сочинения Б.Франклина «Совет молодому купцу» (1748); ср.англ. Time is money.

По поводу пословицы **Müßiggang ist aller Laster Anfang** «Праздность – мать всех пороков» [Бинович 1975: 406] в немецкой прессе неоднократно высказывается несогласие с ее содержанием, что влечёт за собой употребление пословицы в измененной форме, например, в форме вопросительного предложения в следующем интервью под названием „Wer schnell ist, ist auch schnell am Ende“: „Herr Geißler, *ist Muße aller Laster*

Anfang? – Nein, denn Muße bedeutet nicht ungenutzte Zeit. Im Gegenteil: Pausen, Warten, Routine sind bislang völlig unausgeschöpfte Zeitformen. Wir müssen dringend lernen, sie kreativ einzusetzen“ [Markt, № 20, S.1]. Здесь имеет место также лексическое варьирование близких по значению компонентов Müßiggang/Muße.

В случае категорического несогласия с содержанием пословицы авторы включают в ее лексический состав отрицание *nicht.* Так, например, в статье из FOCUS под заголовком “Entspannung durch kreatives Nichtstun“ даны советы психолога о том, что не нужно торопиться и жить в постоянном режиме нехватки времени: «*Müßiggang*, so Allmer, *sei* deshalb ***nicht*** *aller Laster Anfang*, sondern „eine Voraussetzung dafür, Zeit letztlich nicht nutzlos zu vertun, sondern zur Selbstbesinnung zu gewinnen“. [Markt, № 23, S.8]. И в этой же статье дается совет: „*Zeit ist* ***nicht*** *Geld*! Nicht jede Aktivität ist auf Heller und Pfennig berechenbar. Die Motivation der Arbeitenden lebt von der Liebe zur Arbeit. Und die Liebe zur Arbeit benötigt andere Zeitmuster als die lieblose Arbeit. Der Wert eines Gesprächs lässt sich nicht messen“.

Полемику с содержанием народной пословицы **Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß** «О чем не знаю, о том не тужу» [Бинович 1975: 626] ведет автор цитированной выше статьи „Wissen ist Macht“, желая подчеркнуть, что времена изменились и роль знаний в современном обществе возросла: „Die Zeiten haben sich geändert – eine Erkenntnis, gleichzeitig banal und bedeutsam: „*Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß*“ – sorglos geäußerte Maxime der Gleichgültigen und Ignoranten avanciert zum Credo „*Was ich nicht weiß, macht mich nicht* ***reich***“ der Wissensgesellschaft“. [Markt, № 20, S.9]. При этом происходит замена компонента *heiß* на *reich*.

Обусловленную контекстом замену лексических компонентов пословицы **Allen Menschen recht getan, ist eine Kunst, die niemand kann** «На всех не угодишь» [Бинович 1975: 454] можно наблюдать при стилистическом использовании этой пословицы в связи с введением в обращение новой общеевропейской валюты – евро. В статье из W&V под названием „Gruppenbild mit Euro“ речь идет о том, что не всем немецким дизайнерам нравится оформление новых банкнот: „*Allen* ***Designern*** *recht getan, ist eine Kunst, die* ***der Euro*** *nicht kann.* Die Darstellungen sollen den Europäern vertraut erscheinen, ohne traditionelle Motive einzelner Staaten zu zitieren“. [Markt, № 24, S.3] Кстати, само название статьи является намёком на известное произведение Г.Бёлля „Gruppenbild mit Dame“. А подзаголовок к этой статье: „*Der* ***schöne*** *Schein trügt*: Deutschlands Designer mögen Robert Kalinas Banknoten nicht“ - содержит явный намёк на общеупотребительную пословицу **Der Schein trügt** «Внешность обманчива» [Бинович 1975: 482], которая претерпевает здесь расширение лексического состава. Более того, стилистическое использование этой пословицы основано также на игре слов: Schein – внешность и Schein – денежный знак, купюра.

Индивидуально-авторское преобразование пословицы может привести даже к полному разрушению её структуры, но в любом случае автор стремится к тому, чтобы вызвать в памяти читателя традиционную форму данной устойчивой фразы и её смысл.

Ср., например, использование известной пословицы **Reden ist Silber, Schweigen ist Gold** «Слово – серебро, молчание – золото» [Бинович 1975: 456] в контексте статьи из FRANKFURTER ALLGEMEINE „Sieger starten seicht“ о том, как важно для карьеры умение вести беседу о, казалось бы, незначительных вещах: „Wer sein Bewusstsein für menschliche Kommunikation schärft, stellt fest, dass *Reden oft mehr wert sein kann als Schweigen*, auch wenn das Sprichwort es anders vorsieht“. [Markt, № 42, S.3].

Пословица может быть употреблена в сокращенной форме, например: *„Reden ist **nur** Silber“* [Markt, № 42, S.9], но понятно, что читатель должен мысленно продолжить её: *„Schweigen ist Gold“* – и принять к сведению совет о том, что в трудовом коллективе лучше воздержаться от участия в сплетнях.

Если пословицы построены по стандартной схеме немецкого предложения, то они сами могут быть включены в состав сложного предложения и даже выступать в роли придаточных предложений, подчиняясь общему правилу о порядке слов. Ср., например, употребление пословицы **Aller Anfang ist schwer** ~ Лиха беда начало (букв.: Всякое начало трудное) в тексте статьи из BIZZ под названием „Erledigt!“, где даются советы психологов о том, как заставить себя приняться за работу: «Damit *aller Anfang* nicht *schwer ist*, raten Psychologen zur Selbstüberlistung. Unmotivierte gehen 15 Minuten an die Arbeit. Falls bis dahin der Lustgewinn ausbleibt, dürfen sie abbrechen. Hintergrund: Wer erst mal dabei ist, hört so schnell nicht wieder auf“. [Markt, № 23, S.7]

Пословица немецкого языка **Der Kunde ist König** ~ Клиент всегда прав (букв.: Покупатель – король) в статье из DIE WOCHE под названием „Fruhmorgens auf der Pirsch“ преобразована по типу конъюнктива в косвенной речи: „Dem Autohandel geht es schlecht. Der Verkauf sinkt, der Markt ist gesättigt, die Zukunft vieler Autohäuser unsicher. Da denkt *der Kunde* naiv, *er sei König*. Dem ist nicht so, wie ich jetzt weiß. Aber als Käufer ist man in Deutschland nicht verwöhnt. Schon die Öffnungszeiten! Versuchen Sie mal, neben der Arbeit ein Auto zu kaufen. Gar nicht so einfach, denn wenn Sie Feierabend haben, schließt auch der Autohändler sein Büro“. [Markt, № 22, S.20] В статье речь идет о том, что магазины в Германии открыты в неудобное для работающих людей время.

В современной немецкой прессе встречается также такое интересное явление, когда автор статьи, используя народную пословицу для подтверждения своего мнения, не ограничивается дословным цитированием, а пишет продолжение этой пословицы, видимо, с целью большей убедительности своего высказывания. Так, в одном из последних номеров газеты *Markt* [№ 43] неоднократно встречается подобное стилистическое использование немецких пословиц. Это – пословицы

Geteiltes Leid ist halbes Leid (букв.: Разделённое горе – половина горя) и **Die Zeit heilt alle Wunden** (букв.: Время излечивает все раны). В статье из FRANKFURTER ALLGEMEINE под названием „Mein Chef, die Nervensäge“ (с.15) даются советы, как вести себя в конфликтной ситуации с коллегами или начальником. Один из советов гласит: искать союзников. „Sind Sie der Einzige, der unter dem ungeliebten Kollegen oder Chef leidet? Unwahrscheinlich. Finden Sie vorsichtig heraus, wem es ähnlich gehen könnte. *Geteiltes Leid ist* ***nicht nur*** *halbes Leid, sondern ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Besserung der Situation*“. В статье „Ohne Handy in den Hörsaal“ (с.20) говорится о том, как с течением времени изменились нормы поведения в академической сфере: „*Die Zeit heilt Wunden – und ändert die Sitten*. Viele Formen des akademischen Umgangs, die einst selbstverständlich waren, muten heute exotisch an“. И автор статьи восклицает: *„**O tempora, o mores!**“,* процитировав тем самым по-латыни крылатое выражение Цицерона (нем. O diese Zeiten, o diese Sitten! – рус. О времена, о нравы!).

В современной немецкой прессе крылатые выражения вообще используются весьма охотно – как в «скрытой» форме, например: „***Und bist du nicht willig, so***... gibt es ein Gegenmittel.“ [Markt, № 23, S.7] (это намёк на известную балладу И.-В.Гёте «Лесной царь»), так и в виде цитат с указанием их автора: „Für sie bleibt die Erfahrung, die schon Friedrich Schiller gemacht hat: ***Stets ist die Sprache kecker als die Tat***“. [Markt, 3 27, S.18]

Структурно-семантическое преобразование устойчивой фразы может идти еще дальше, и при частом употреблении пословицы в разных контекстах она может подвергаться такому «переразложению» своей структуры, которое приводит к образованию новых, глагольных речевых оборотов. Так, например, немецкая пословица **Früh übt sich, was ein Meister werden will** «Кто сызмала начнет, тот мастер станет», имеющая, в свою очередь, литературный источник происхождения – драму Фр.Шиллера «Вильгельм Телль», используется в статье из W&V как заголовок в следующей форме: *„Sie üben früh“* [Markt, № 24, S.8]. (Речь идет о том, на какие покупки расходуют свои деньги дети). Глагольное словосочетание früh üben при многократном использовании его в разных контекстах может войти в языковой узус и пополнить собой фразеологический фонд немецкого языка, как это уже произошло с другими крылатыми выражениями Фр.Шиллера. [Коротких 1986: 66-69]

Однако, как далеко бы ни заходило стилистическое изменение структуры пословицы, оно всегда нацелено на воссоздание в памяти у собеседника или читателя традиционной формы и содержания данной устойчивой фразы, ибо главным моментом здесь является обращение к авторитету общепринятого мнения.

Литература

1. Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. Немецко-русский фразеологический словарь. Изд.2-ое. – М.: Русский язык, 1975. – 656 с.

2. Коротких Т.А. Фразеологическая деривация на базе крылатых выражений Ф.Шиллера. – В сб.: Исследования по лексикологии и грамматике немецкого языка. – М.: изд-во МГУ им.М.В.Ломоносова, 1986, с. 57-73.

3. Райхштейн А.Д. Немецкие устойчивые фразы. – Л.: Просвещение, 1971.

4. Burger H., unter Mitarbeit von H.Jaksche. Idiomatik des Deutschen. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1973.

5. Seiler Fr. Deutsche Sprichwörterkunde. – München: Beck, 1922.

6. MARKT. Materialien aus der Presse. – München: Goethe-Institut Inter Nationes, 2000 – 2008, №№ 20 – 43.

№ 20, с.11 Статья из CAPITAL называется Wer feilscht, verliert (образована по типу пословицы) (возможно, обыгрывается пословица Wer wagt, gewinnt).

№ 23, с.7. В той же статье из BIZZ под названием Erledigt!

«*Und bist du nicht willig, so* ... gibt es ein Gegenmittel. Den Willen kann man wie einen Muskel trainieren", sagt Rückert". (совет о том, как тренировать свою волю).

Намек на балладу Гёте «Лесной царь».

Подзаголовок: „Müßiggang war in der modernen Erlebnisgesellschaft lange verpönt. Nun erlebt das entspannte Sein eine Renaissance. Welche klugen Strategien bei der Erholung für Leib und Seele helfen".

И.Е. Красилова

Московский государственный областной педагогический институт

Проблемы создания виртуальных образовательных сообществ

Развитие Internet и повышение роли телекоммуникационных систем в образовании способствует увеличению количества преподавателей, комбинирующих традиционные формы обучения и новые, еще недостаточно хорошо изученные и освоенные. Для формирования профессиональных компетенций будущих учителей необходимо при их подготовке уделять этим новым формам больше внимания. Настоящая статья посвящена виртуальным образовательным сообществам (virtual learning communities или online learning communities).

Появление виртуальных сообществ было предсказано еще до появления World Wide Web в 1995 году. Сегодня в Internet существуют десятки тысяч сообществ. Несмотря на то, что термин *сообщество (community)* становится все более популярным, важно отметить, что пока не удается дать исчерпывающее определение этому термину [Brook & Oliver, 2003].

Исследователи в разных областях науки изучают социальный феномен сообщества, при этом предлагая разные версии понимания его сути, что делает выработку единого определения практически невозможной. По мнению Н. Смелзера, community – один из наиболее расплывчатых социологических терминов, который, по сути, до сегодняшнего дня так и не приобрел точного значения [Смелзер 1995: 245].

Для решения задач профессиональной подготовки наибольший интерес представляют *виртуальные образовательные сообщества*. Единогласия по поводу употребления этого термина также нет, поэтому наряду с ним используются такие термины, как *виртуальные учебные сообщества*, *виртуальные сетевые сообщества образовательной*

направленности, *интернет-сообщества образовательной направленности* и т.д. С.В. Бондаренко, предлагая типизацию виртуальных сетевых сообществ (по количественному составу участников, по видам совместной деятельности и по ориентации сообществ на определенные группы обучаемых), дал следующее, общее для всех типов определение: «Виртуальными сетевыми сообществами образовательной направленности (educational virtual communities) называются обладающие упорядоченной структурой объединения пользователей компьютерных сетей, осуществляющих коммуникацию с образовательными целями и имеющих при этом устойчивые социальные роли, а также придерживающихся определённых норм поведения в виртуальном пространстве» [Бондаренко, 2003].

При всей привлекательности виртуальных образовательных сообществ (в дальнейшем ВОС) необходимо отметить, что при внедрении их в практику преподавания приходится сталкиваться с целым рядом проблем. Упорядоченная структура сообществ в значительной степени определяется средой, в которой они создаются. Наиболее известная и популярная учебная среда (или платформа для создания виртуальных курсов и виртуальных образовательных сообществ) – Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) (http://moodle.org/), называемая также свободной системой управления обучением (Learning Management System). По официальной статистике, на платформе Moodle к моменту написания данной статьи было создано 49497 сайтов в 204 странах мира.

Виртуальные сообщества, в том числе и образовательной направленности, создаются и на платформе Ning (http://www.ning.com/), которая преимущественно ориентирована на создание социальных сетей. Ning, так же как и Moodle, не требует оплаты (Open Source). Для преподавателей и студентов определенный интерес может представлять Wetpaint (http://www.wetpaint.com/). Это компания предоставляет бесплатный хостинг для создания Wiki-сайтов, вполне пригодных для создания ВОС. Безусловно, возможности у Moodle и Ning больше, чем у Wetpaint. Но Wetpaint обладает существенным преимуществом, а именно простотой. Wiki-сайты отличает удобный и очень простой интерфейс, а также надежная поддержка. Wetpaint можно рекомендовать тем, кто делает первые шаги в создании ВОС.

Структура сообществ определяется не только типом среды, в которой они формируются. Она определяется также целями, ради которых сообщества создаются. Начиная с 2002 года, в странах Европейского Союза осуществлялся ряд пилотных проектов в рамках проекта *Collaboration Across Borders*. Целью проекта являлась организация сети сотрудничества высших учебных заведений и поощрение международной (в рамках Европы) унификации учебных программ. Задачи проекта:

Способствовать телекоммуникационному сотрудничеству преподавателей и студентов в рамках этой сети, уделяя особое внимание рефлексии и критическому мышлению.

Исследовать возможные связи между стилями обучения студентов и результативностью сотрудничества.

Исследовать проблемы, связанные с языковыми и межкультурными аспектами образовательного сотрудничества.

Проанализировать условия устойчивости такой сети.

Благодаря проекту *Collaboration Across* Borders на платформе Moodle при содействии европейской образовательной программы Socrates-Minerva был создан портал CABWEB (http://www.cabweb.net/portal/), который продолжает успешно выполнять поставленные перед ним задачи. Организационная концепция портала заключается в следующем. Портал состоит из двух сетей: HELP – higher educational learning professionals – сети для преподавателей и студенческой сети, а также отдельных мест (сетевых пространств), где под руководством преподавателей осуществляются телекоммуникационные проекты между студенческими группами. Преподаватели приходят в HELP со своими идеями сотрудничества, с желанием посмотреть на опыт других или для начала поучаствовать в действующем проекте. Затем они могут подобрать себе партнера. Договорившись о проекте, преподаватели получают на портале сетевое пространство, которое они могут сконфигурировать в соответствии со спланированной деятельностью студентов.

Студенты, участвующие в международном проекте, организованном преподавателем, могут после окончания проекта остаться в Студенческой сети, которая представляет собой общее сетевое пространство для всех студентов, зарегистрированных на портале. Студенческая сеть создана для социализации, неформальных дискуссий и других видов деятельности по усмотрению студентов. Таким образом, портал дает возможность студентам участвовать как в спланированной преподавателям коммуникационной деятельности, так и в дальнейшем, при условии заинтересованности, продолжать коммуникацию со сверстниками из разных стран уже без участия преподавателя, тем самым занимая более активную позицию в виртуальном сообществе [Зайцева & Bell, 2005].

Надежность работы компьютерных сетей зависит от их технических характеристик и состояния. К сожалению, гарантировать бесперебойную работу техники практически невозможно. Это приходится учитывать, планируя работу виртуального образовательного сообщества. Некоторые проблемы носят временный характер и вызваны сбоем на сервере. Есть проблемы, причиной которых являются технические особенности сайта, где создается ВОС. Выбирая среду, где в дальнейшем планируется создание ВОС, необходимо предварительно внимательно ознакомиться с ее техническими возможностями. Так как в состав сообщества, как правило, входят как опытные пользователи компьютерной техники и Internet, так и новички, которых пугает все новое, особое значение

приобретают простой, дружественный интерфейс, удобная навигация в сочетании с оперативной поддержкой пользователей.

Дженнифер Прис в качестве ключевых факторов, определяющих продолжительность существования сообществ, выделяет технические аспекты (usability) и социальные аспекты (sociability) [Preece, 2001]. При всей значимости технической составляющей проекта создания ВОС именно социальные аспекты могут стать причиной провала.

Moodle – это постоянно развивающийся проект, основанный на теории социального конструктивизма (social constructionist pedagogy). Как говорится в статье на русскоязычном сайте Moodle (http://docs.moodle.org/ru/%D0%9E_Moodle), люди «конструируют» для себя новые знания в процессе взаимодействия с окружающим миром. Всё, что они читают, видят, слышат, ощущают, сравнивается с ранее полученным знанием. Если это соотносится как-то с их знанием, могут быть «достроены» новые фрагменты знания. По мнению преподавателей, энтузиастов Moodle, обучение особенно эффективно, когда учащийся в процессе обучения формирует что-то для других.

В социологии используется термин «private network community» для описания группы людей, каждый из членов которой имеет уникальные узы с другими членами. Сильные узы обычно характерны для членов семьи или близких коллег по работе. Они важны для утверждения в группе. Слабые узы имеют место при обмене идеями между группами или сообществами [Haythornthwaite, 2002]. В виртуальных сообществах, особенно только что сформированных, существует другая форма уз. Их можно назвать латентными, поскольку они еще не активизированы социальными связями, но для членов создающегося сообщества уже есть возможность технической связи. Используя средства коммуникаций, члены сообщества превращают эти латентные узы в слабоактивные [Haythornthwaite, 2002]. Сочетание внутри сообщества как формальных, так и неформальных связей способствует укреплению уз.

Наиболее зрелой, продуктивной формой ВОС являются сообщества практики (*community of practice*). Для них характерна совместная инициатива, общее понимание того, что является целью сообщества, взаимозависимость, установившиеся нормы взаимодействия, общие ресурсы знаний, которые формируются этими сообществами [Wenger, 2000]. Такие сообщества создают, как правило, люди с высоким уровнем профессиональных компетенций, в формировании которых высшая школа должна играть ведущую роль.

Литература

1. Бондаренко С.В. О типизации виртуальных сетевых сообществ образовательной направленности. /Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития. /Под общ. ред. А.Н. Кулика. – М.: Логос, 2003. С. 399-407 –: edu.of.ru/attach/17/1453.doc.

2. Зайцева, Е, Frances Bell. (2005). Строительство виртуальной образовательной сети: почему мы выбрали Open Source. Educational Technology & Society 8(4). – http://ifets.ieee.org/russian/depository/v8_i4/pdf/1.pdf.

3. Смелзер Н. Социология. – М., 1995. С.245.

4. Haythornthwaite C. (2002). Strong, weak, and latent ties and the impact of new media. Information Society, 18(5), 385-401 – www.citeulike.org/user/lackaff/article/2960364.

5. Preece, J. (2001) Online communities: Usability, Sociability, Theory and Methods. In R. Earnshaw, R. Guedj, A. van Dam and T. Vince (Eds) Frontiers of Human-Centred Computing, Online Communities and Virtual Environments. Springer Verlag: Amsterdam, 263-277.
http://www.ifsm.umbc.edu/~preece/paper/19%20Earnshaw%20book%20chapter%20refs2.pdf

6. Steinmueller, W. E. (2002). Virtual Communities and the New Economy. In R. Mansell (Ed.), Inside the Communication Revolution: Evolving Patterns of Social and Technical Interaction Oxford: Oxford University Press. (pp. 21-54).

7. Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. Organization Science, 7(2) – http://org.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/2/225.

И.А. Краснова

Московский институт лингвистики

Особенности перевода поэтических произведений

Феномен поэзии, обладающий свойствами образности, ритмичности, благозвучия заключается в сильнейшем комплексном или образном воздействии на психику человека: уникальность структуры поэтических произведений оказывает сильное эмоциональное влияние на читателя, стимулирует его фантазию и другую творческую энергию. Вместе с тем, вышеуказанные особенности и преимущества поэзии определяют необходимость поиска методов и средств эффективных приемов перевода поэтических произведений.

В поэзии, помимо собственно перевода, бытует также вольный перевод, вариации на тему иноязычного произведения и другие формы репрезентации иностранных оригиналов[1]. Каждая из форм репрезентации иностранного оригинала предполагает разную степень близости к нему и, соответственно, представляет читателю его с разной степенью адекватности.

За переводом (собственно переводом) достаточно четко закрепилась своя особая функция: в переводе читатель «используют перевод так, как будто он и есть оригинал: цитируют по переводу оригинал, высказывают суждения о содержании оригинала, оценивают его язык и стиль» [Комиссаров, 1999, С.110]. Эта функция и связанные с ней ожидания наиболее ярко отразились в распространенном мнении, согласно которому перевод – это то же самое, что и оригинал, только на другом языке.

Но переводчики знают, что такое невозможно: перевод в зависимости от многих лингвистических и лингвокультурных условий то

[1] Современный исследователь поэтического перевода Р.Р. Чайковский выделяет 9 форм воспроизведения поэзии на иностранном языке [Чайковский, 1997].

вплотную приближается к оригиналу, то значительно удаляется от него, но никогда не становится тем же самым, что и оригинал. В этом своем стремлении переводчики сталкиваются с рядом противоречий, в умении разрешить которые и проявляется переводческое мастерство. Так, одним из универсальных (присущих всем его видам) противоречий перевода является противоречие между задачей – воспроизвести в переводе прежде всего свойственное оригиналу (интеллектуальное, эмоциональное, эстетическое, побудительное или иное) воздействие и, во-вторых, задачей в мере возможного сохранить при этом также идентичность авторской мысли и речи, добиться близости перевода к «подлинным словам» автора. Однако хорошо известно, что чрезмерная дословность приводит к появлению в тексте перевода несвойственных данному языку, неуклюжих словосочетаний, которые затрудняют восприятие перевода, искажают то общее воздействие подлинника, которое перевод в первую очередь обязан передать. Зная об этой опасности, скрывающейся в дословности, некоторые переводчики ударяются в другую крайность: под предлогом необходимости сохранить, прежде всего, дух оригинала предлагают читателю иноязычный суррогат оригинала, имеющий с ним не очень много общего.

Свои специфические противоречия свойственны и отдельным видам перевода. В поэтическом переводе – это противоречие между стремлением переводчика воспроизвести художественную форму подлинника (размер, систему рифмовки, строфику) и необходимостью передать содержание оригинала (как минимум в главном). Ради сохранения формы стихотворного произведения переводчику приходится в той или иной мере жертвовать содержанием или наоборот формой ради содержания. При этом совершенно очевидно, что чем сложнее и строже форма, тем больше бывают необходимы отступления от исходного содержания, поскольку степень свободы переводчика в выборе точного семантического эквивалента ограничена из-за того, что последний часто не укладывается в поэтическую форму: размер, систему рифмовки и т.д. Сравните:

Adalbert Stifter *ABSCHIED*	*Адальберт Штифтер* *ПРОЩАНИЕ*
Nun sind sie vorüber, jene Stunden, *die der Himmel unser Liebe gab,* *schöne Kränze haben sie gebunden,* *manche Wonne floss mit ihnen ab.* *Was der Augenblick geboren,* *schlang der Augenblick hinab;* *aber ewig bleibt es unverlogen,* *was das Herz dem Herzen gab.*	*Не воротишь, вспять бросая взоры,* *Небом нам дарованные дни:* *Дивные они плели узоры,* *С радостью дружили искони!* *Что мгновенья даровали –* *То и отняли они.* *Но подвержен тлению едва ли* *Дар сердец друг другу в эти дни.*

Менее строгая форма дает в этом смысле больше свободы переводчику; белый стих, например, освобождает его от необходимости думать о рифме, а верлибр освобождает и от «оков» строгой метрики. Сравните:

SCHWARZE FLOCKEN

Schnee ist gefallen, lichtlos. Ein Mond
ist es schon oder zwei, dass der Herbst unter
mönchischer Kutte
Botschaft brachte auch mir, ein Blatt aus
Ukrainischer Halden:
„Denk, dass es wintert auch hier, zum tausendstenmal nun
im Land, wo der breiteste Storm fließt:
Jaakobs himmlisches Blut, benedeiet von Äxten...
O Eis von unirdischer Röte – es watet ihr Hetman
mit allem
Troß in die finsternden Sonnen... Kind, ach ein Tuch,
mich zu hüllen darein, wenn es blinket von Helmen,
wenn die Scholle, die rosige, birst, wenn schneeig
stäubt das Gebein
deines Vaters, unter den Hufen zerknirscht
das Lied von der Zeder...
Ein Tuch, ein Tüchlein nur schmal, dass ich wahre
nun, da zu weinen du lernst, mir zur Seite
die Enge der Welt, die nie grünt, mein Kind, deinem
Kinde!“
Blutete, Mutter, der Herbst mir hinweg, brannte der
Schnee mich:
sucht ich mein Herz, dass es weine, fand ich den
Hauch, als des Sommers.
War er wie du.
Kam mir die Träne. Webt ich das Tüchlein.
(Paul Celan)

Пауль Целан
ЧЕРНЫЕ ХЛОПЬЯ
Выпал снег, сумрачно. Месяц уже
или два, как осень в монашеской рясе
мне тоже принесла весть, листок с украинских склонов:
«Представь себе, что и здесь наступает зима ныне
в тысячный раз,
в краю, где течет широчайший поток:
Иакова небесная кровь, благословленная топорами…
О лёд неземной красноты – их гетман бредет
с казаками в меркнущих солнцах… Дитя, ах, платок,

чтоб закутаться мне, когда шлемы сверкают,
когда эта глыба розовая трещит, когда снежною пылью
рассыпается скелет
твоего отца, растоптана копытами
песнь о кедрах…
Платок, платочек, вот только узкий, чтобы сберечь
теперь, когда ты учишься плакать, тесноту мира
рядом со мной, который никогда не зазеленеет,
дитя моё, для твоего ребенка!»
Осень кровью текла с меня, мама, снег жег меня:
Искал я сердце свое, чтобы им плакать, находил я
дыханье, ах, того лета.
Было оно, как ты.
Пришла слеза. Ткал я платочек.

Бывает, правда, что возможность приблизиться к оригиналу в содержании произведения определяется еще и таким фактором, как случайность, которая при переводе отдельных строк или строф может благоприятствовать поэту-переводчику. В редких случаях возможно достаточно просто слово в слово перевести строку, и она точно укладывается в воспроизводимый размер, точно передает содержание, да еще дает нужную рифму. Именно так переведена строка из арии Ленского в опере П.И. Чайковского «Евгений Онегин» на немецкий язык:

Ах, Ольга, я тебя любил!
Oh, Olga ich hab dich geliebt!

Ко всему еще чудесным образом в конце немецкой фразы оказался слог с длинной гласной, что позволяет, не нарушая естественного звучания немецкого языка растянуть ее на требуемые два такта.

Однако подобные «подарки» счастливого случая в поэтическом переводе крайне редки.

Недавно в руки автора данной статьи попался интереснейший перевод пушкинского «Евгения Онегина» на русский язык немецкого поэта и переводчика Р.Д. Кайля[1]. При всех трудностях перевода «Евгения Онегина», автор мастерски передает поэтическую форму пушкинского произведения (мелодику стиха, его размер, форму, рифмовку), одновременно точно сохраняя содержание оригинала. Сравните:

Мой дядя самых честных правил,	*Mein Onkel – brav und hoch zu preisen-*
Когда не в шутку занемог,	*Scheint nun doch ernsthaft krank zu sein;*
Он уважать себя заставил	*Ein Grund, ihm Ehre zu erweisen,*
И лучше выдумать не мог.	*Kein bessrer fiel ihm jemals ein.*
Его пример другим наука;	*Sein Beispiel sei für andre Lehre;*

[1] Alexander Puschkin. Jewgeni Onegin. Roman in Versen von Rolf-Dietrich Keil. – Moskau: Sabaschnikov Verlag, 1997.

Но, Боже мой, какая скука	*Doch, lieber Gott, welche Misere,*
С больным сидеть и день и ночь,	*Am Siechbett sitzen Tag und Nacht*
Не отходя ни шагу прочь!	*Und keinen Fuß vors Haus gebracht!*
Какое низкое коварство	*Welch niederträchtiges Erschleichen,*
Полуживого забавлять,	*Halbtote Mienen aufzuheull`n,*
Ему подушки поправлять,	*Die Kissen richtig hinzustell`n,*
Печально подносить лекарство,	*Bekümmert die Arznei zu reichen,*
Вздыхать и думать про себя:	*Zu seufzen, wo man denkt bei sich:*
Когда же черт возьмем тебя!	*Wann endlich holt der Teufel dich!*

При сравнении оригинала и перевода можно говорить о достаточно точной передаче содержания и сохранении структурного своеобразия ИТ. В данном случае нельзя обнаружить существенных переводческих отступлений от текста оригинала. Передано общее художественное впечатление (ритмика, мелодика, размер стиха) и эмоциональность оригинала.

Иными словами, степень свободы автора поэтического перевода определяется в первую очередь особенностями воспроизводимого им поэтического произведения, объективными и независимыми от переводчика.

Помимо объективно данной степени свободы в выборе семантических соответствий, большая или меньшая возможность приблизиться к оригиналу в содержании произведения определяется еще и таким фактором, как случайность, которая при переводе повлиять на прямой перевод отдельных лексических единиц.

Решающую роль при переводе поэтических произведений играет личность переводчика. К.И. Чуковский в своей книге «Высокое искусство» пишет следующее: «… от художественного перевода мы требуем, чтобы он воспроизвел перед нами не только его образы и мысли переводимого автора, не только его сюжетные схемы, но и его литературную манеру, его творческую личность, его стиль. Если эта задача не выполнена, перевод никуда не годится» [Чуковский 1968, с.22].

Помимо воли поэта-переводчика в его произведениях отражается и его личность. Хорошо, если она совпадает с творческой, духовной личностью переводимого автора. Если это не так, то существует опасность, что переводчик под влиянием своих личных пристрастий вольно или невольно добавляет в переводимое произведение нечто свое, чуждое переводимому автору, искажающее его творческое лицо.

Литература

1. Бакушкина И.А. Измерение сементико-структурной аналогичности оригинала и перевода (на материале переводов текстов различных жанров с немецкого языка на русский). Дисс. канд. филол. наук. – М., 2004. – 171 с.

2. Золотое сечение. Австрийская поэзия XIX-XX вв.: Сборник./Сост. В.В. Вебер и Д.С. Давлианидзе. – М.: Радуга, 1988. – На нем. Яз. С параллельным русским текстом. – 816 с.

3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.:ЭТС, 1999. – 192 с.

4. *Латышев Л.К. Технология перевода. – М.: Akademia, 2005. – 320 с.*
5. *Чайковский Р.Р. Реальности поэтического перевода (типологические и социологические аспекты). – Магадан: Кордис, 1997. – 197 с.*
6. *Чуковский К.И. Высокое искусство. – М.: Сов. писатель, 1968. – 382 с.*

Е.А. Линева
Московский государственный областной педагогический институт

Использование Интернет ресурсов в обучении аудированию в подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации

Каким бы ни было отношение к Интернет, приходится признать тот факт, что всемирная сеть стала неотъемлемой частью современной действительности. Умение работать с колоссальным информационным потоком является сегодня совершено необходимым для специалистов в любой области.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в преподавании иностранных языков. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

В настоящее время приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте. Коммуникативный подход – стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним. Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные, настоящие жизненные ситуации, то есть то, что называется принципом аутентичности общения, которые будут стимулировать изучение материала и вырабатывать адекватное поведение.

Использование Интернета в коммуникативном подходе как нельзя лучше мотивировано: его цель состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта.

Овладение коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без практики общения, и использование ресурсов Интернет на уроке иностранного языка в этом смысле просто незаменимо. Виртуальная среда Интернет позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы.

Коммуникативная способность обучаемых развивается через Интернет путем вовлечения их в решение широкого круга значимых, реалистичных, имеющих смысл и достижимых задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает их уверенность в себе. Коммуникативное обучение языку посредством

Интернет подчеркивает важность развития способности учащихся и их желание точно и к месту использовать изучаемый иностранный язык для целей эффективного общения. Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла. Ведь без понимания речи собеседника невозможно общение на языке. Не секрет, что многие учащиеся испытывают трудности с восприятием речи носителей языка на слух.

Как известно, аудирование – составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Владение таким видом речевой деятельности, как аудирование, позволяет человеку понять то, что ему сообщают и адекватно реагировать на сказанное, помогает правильно изложить свой ответ оппоненту, что и является основой диалогической речи. В этом случае аудирование учит культуре речи: слушать собеседника внимательно и всегда дослушивать до конца, что является важным не только при разговоре на иностранном языке, но и при разговоре на родном. Даже опытный аудитор не всегда способен удержать всю информацию. Для этого необходимы направленность внимания, интерес к теме сообщения, определенная скорость мыслительной переработки информации.

Аудирование является важным видом речевой деятельности, так как овладение устной речью на иностранном языке невозможно без умения понять речь других людей, как при непосредственном общении, так и по радио, телевидению и другим средствам массовой информации. При этом аудирование является самым сложным для обучения видом речевой деятельности в виду того, что цель обучения аудированию – нормальное понимание речи других людей, в том числе носителей языка (т.е. понимание аутентичной речи – сложной, в реальном темпе, и, как правило, с первого предъявления). Главное – мы должны не просто услышать, но и понять чужую речь, понять правильно, полно и достаточно глубоко. В решении этой проблемы так же может помочь Интернет. На сегодняшний день существует огромное количество сайтов, которые предоставляют различные виды заданий, направленных на развитие навыков аудирования.

Сайт компании Lucent Technologies, ее подразделение Bell Labs позволяет услышать, как звучит любая фраза на иностранном языке. Здесь разработан синтезатор речи, который превращает печатный текст в звук. На сайте http://www.bell-labs.com/project/tts/index.html можно выбрать один из семи языков – английский, немецкий, французский, итальянский, испанский. Затем нужно вписать в окошко что-нибудь на выбранном языке. Через несколько секунд написанное будет произнесено пусть и несколько механическим, но все же голосом. То есть озвучить можно любую фразу из учебника или любого другого пособия, и особенно подойдут онлайновые пособия, откуда можно копировать куски текста, не утруждая себя перепечатыванием. Все произнесенное можно не просто прослушать, но и сохранить у себя на диске, чтобы при необходимости вернуться к прослушиванию, не заходя в Интернет.

Сайт www.esl-lab.com охватывает широкий спектр самых распространенных и важных тем повседневного общения, таких как: день в школе, медицинская помощь, аренда квартиры, первое свидание, здоровый образ жизни, поиск работы, на таможне, путешествие, доставка пиццы и многие другие темы. Сайт снабжен большой коллекцией упражнений на аудирование: здесь есть и короткие задания на понимание, и основной блок заданий, разбитых по трем уровням сложности: легкий, средний и тяжелый, а также видеоролики с диалогами. Причем в диалогах присутствует речь не только мужчин и женщин, но и детей. На сайте также представлены подробные методические рекомендации, для преподавателей. Примечательно, что ресурс поддерживается одним человеком – Рэнделлом Дэвисом, чей голос можно услышать в каждом упражнении.

На странице http://www.hio.ft.hanze.nl/thar/listen.htm расположены пять больших уроков на понимание английской речи на слух. Помимо упражнений на аудирование, в уроки гармонично вписаны упражнения на понимание прочитанного и улучшение навыков письма. Тема уроков – телефонные переговоры и презентации.

Страница британской радиовещательной службы BBC www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtm, посвященная изучению английского языка, содержит несколько курсов английского языка с использованием аудиоматериала, рассчитанных на средний и ниже среднего уровень владения английским. Каждый раздел сопровождается ссылками по теме на ресурсы сайта BBC.

На сайте http://www.englishlistening.com/ представлены отрывки живой разговорной речи разбитые по трем уровням сложности. Данные отрывки и снабжены текстами и вопросами. Отрывки речи представляют различные сферы употребления языка: British English, American English, Business English, Academic English, International English. Речь максимально приближена к естественной – она характеризуется быстротой, невнятным произнесением некоторых слов, паузами, повторами, в некоторых отрывках присутствует задний фон.

Сайт http://www.historychannel.com/speeches/index.html предлагает коллекцию аудиозаписей выступлений известных людей нашей эпохи. Основную массу аудиозаписей составляют речи американских президентов, но попадаются и записи европейцев, например, Горбачева или королевы Великобритании. Выступления разбиты по темам: политика, культура, общество.

Все перечисленные выше ресурсы могут быть активно использованы на уроке иностранного языка при работе с восприятием на слух иностранной речи. Однако нельзя забывать о том, что Интернет – лишь вспомогательное техническое средство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс урока.

Литература

1. Азимов Э.Г., Вильшинецкая Е.Н. Материалы Интернета на уроке английского языка//ИЯШ – 2001 – №1.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. //Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 11-40.

3. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка// ИЯШ – 2001. – № 2, 3.

Е.О. Матвеева

Московский государственный университет культуры и искусства

Курс «Психология рекламной деятельности» в формировании профессиональных компетенций рекламиста как специалиста по межкультурной коммуникации

Современная реклама, являющаяся одним из значимых факторов формирования внутреннего мира человека, изучается представителями различных отраслей гуманитарного знания: лингвистами, эстетиками, социологами, философами, психологами. Психологический аспект создания рекламного продукта, определение наиболее эффективных способов влияния на мотивационно-потребностную сферу личности находится сегодня в центре внимания сценаристов, режиссеров, менеджеров по рекламе, поэтому дисциплина «Психология рекламной деятельности» занимает ведущее место в системе их профессиональной подготовки, успешно осуществляющейся в Московском государственном университете культуры и искусств. Главная цель курса – познакомить студентов с психологическими основами восприятия и принципами создания психологически эффективной рекламы. К важнейшим задачам курса необходимо отнести изучение когнитивных, эмоциональных, поведенческих компонентов рекламного воздействия, анализ потребностей и мотивов поведения целевой аудитории в контексте и с позиций создания психологически грамотного и эффективного рекламного сообщения, владение приемами психотехнологии рекламных средств с обратной и без обратной связи, анализ проблем психологической эффективности рекламы, определение характера и важнейших аспектов влияния рекламы на межкультурную коммуникацию начала XXI века. Последняя задача в современной социокультурной ситуации приобретает особое значение, поскольку глобализация, ставшая закономерным итогом развития человечества, приводит к более тесным, чем это было еще несколько десятилетий назад, межкультурными контактами, способствует сближению стран и народов: в наше время представители разных национальностей, религиозных течений, люди, придерживающиеся полярных общественно-политических взглядов, живущие иногда на расстоянии десятков тысяч километров друг от друга, едят одинаковую пищу, покупают одежду одних и тех же брендов, слушают одну и ту же

музыку, смотрят одинаковые фильмы. Массовая информатизация, которую справедливо считают одной их характерных примет первого века третьей эры в истории человечества, не только порождает новые знания, поскольку является саморазвивающейся системой, но и создает основы для стандартизации жизни, унификации потребления большинства населения нашей планеты. Этому явлению в немалой степени способствует индустрия рекламы. Всеобщий характер информатизации общества, ее проникновение во все сферы жизни и деятельности человека, глобализация информационной среды на основе развития связи, телевидения и компьютерных сетей, превращение информации в важнейшую экономическую категорию – все это, безусловно, сказалось на рекламной практике, привело к расширению сферы психологического воздействия рекламы, усилило ее роль в межкультурной коммуникации.

В процессе освоения курса «Психология рекламной деятельности» студенты изучают различные аспекты межкультурной коммуникации, порождаемой современной индустрией рекламы, особое внимание при этом уделяется психологии мотивации в рекламе, закономерно отражающей систему нравственных ценностей, менталитет, историческое прошлое, традиции народа, его религию и культуру. Известно, что один и тот же товар может быть по-разному представлен в рекламе, рассчитанной на восприятие жителей различных регионов (например, с преобладанием христианского или мусульманского населения), однако это явление подчеркивает прежде всего социокультурные различия, которые необходимо учитывать рекламисту при позиционировании товара. Сегодня с не меньшей остротой встает и другая проблема, а именно определение общих моментов, характерных для культуры различных народов и отражение их в рекламе, а также анализ социокультурных особенностей россиян, тех аспектов нашего национального характера, которые могут быть творчески интерпретированы создателями рекламы.

Изучение темы «Психология мотивации в рекламе» предлагает проведение самостоятельной работы: студентам предлагается ответить на вопросы: «Какие мотивы покупательского поведения и обращения к рекламе, с вашей точки зрения, более всего характерны для россиян?», «Какие черты российского менталитета наиболее удачно отражаются в современной рекламной продукции?», «Какие рекламные ролики дают искаженное представление о русском национальном характере и затрудняют тем самым межкультурную коммуникацию?»

Отвечая на первый вопрос, большая часть студентов подчеркивает, что покупательское поведение и обращение к рекламе россиян чаще всего определяют эмоциональные мотивы (стремление обрести привлекательность, желание привлечь внимание, вызвать восхищение, потребность выделиться из толпы, отличиться от других, стремление быть принятым в определенной среде, следование моде, да и просто эстетически значимый вид товара). В частности, Екатерина Г., студентка 3-го курса дневного отделения, отмечает: «Высокая эмоциональность, стремление

жить, руководствуясь чувствами, а не разумом, спонтанность проявления аффектов – таковы наиболее яркие черты русского национального характера, поэтому в основе нашего внимания к рекламе чаще всего чувства, поэтому широко известный слоган «Выбирай сердцем» имел такой успех в нашей стране, но маловероятно, что он был бы столь же эффективен в Западной Европе, где люди в основном подчиняют свою жизнь долговременным утилитарным расчетам».

К чертам россиян, наиболее удачно отражаемым в современной отечественной рекламе, студенты справедливо относят доброту, дружелюбие, альтруизм русского народа, зато клонирование ущербных лубочных представлений о жителях нашей страны, нередко наблюдаемое в последнее время в отечественной рекламе, вызывает закономерное возмущение будущих режиссеров, сценаристов и копирайтеров. Например, студент 5-го курса дневного отделения Максим Б. пишет: «Невозможно создать эффективную межкультурную коммуникацию, транслируя на весь мир (а реклама, в том числе и российская, давно перешагнула границы, став с помощью новейших средств информации планетарным явлением) дремучие лубочные представления о России и россиянах. Что, скажите, могут извлечь европейцы или американцы из роликов, рекламирующих квас «Николу» или сухарики «Воронцовские»? Попытка их создателей воспроизвести стихию народной жизни вновь и вновь приводит к бездарной пародии на русскую историю и культуру, в которой отображены самые убогие стереотипы восприятия иностранцами нашей страны. Здесь есть все: хороводы, застольные песни, ушанки, балалайки, нет только настоящей России, подлинного русского характера.

На одном из практических занятий студентам предлагается выявить ряд пословиц и поговорок, отражающих, с их точки зрения, особенности русского характера и на этой основе создать текст рекламного сообщения. Практика показывает, что чаще всего будущие специалисты в области рекламной коммуникации обращаются к следующим пословицам: «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Сам погибай, а товарища выручай», «Дружба и братство сильнее богатства», «Продай кафтан, купи буквицу», «Красна птица пером, а человек умом», «Век живи, век учись», создавая на их основе оригинальные рекламные тексты.

Например, студентка 3-го курса Валерия Н. попыталась следующим образом интерпретировать пословицу «Продай кафтан, купи буквицу»: «Испокон веков русский народ почитал знание, книгу, просвещение. Начитанность, понимание художественной литературы всегда было на Руси мерилом достоинства личности, являлось одним из наиболее ценных и ценимых окружающими качеств человека. Духовности, воплощением которой неизменно была книга, наши предки отдавали приоритет перед материальными благами: "Продай кафтан, купи буквицу!" – гласит народная мудрость. Хочется верить, что в наше время, в эпоху глобальных информационных технологий, интерес к печатному слову не угаснет. Книжный магазин "Прометей" ждет вас».

Для установления эффективной межкультурной коммуникации создателям рекламы необходимо знать, как национальная культура того или иного народа влияет на восприятие целевой аудиторией товара и его рекламы. Не стоит доказывать, что одна и та же реклама в одной стране может вызвать симпатию и будет способствовать коммерческому успеху, а в другой приведет к краху рекламной кампании, сведя к нулю все усилия ее организаторов. Понять этнический аспект рекламной деятельности будущим режиссерам, сценаристам и копирайтерам помогает не только изучение научной литературы, но и сотворческое общение со студентами Международного института МГУКИ, также обучающихся по специальности «Реклама».

Представители Китая, Индонезии, Эфиопии, Монголии и Вьетнама неизменно делают акценты на национальных особенностях восприятия рекламного продукта своими соотечественниками. Например, оказалось, что в африканских странах совершенно неактуальна реклама зубной пасты с отбеливающим эффектом, поскольку белые зубы, голливудская улыбка не считается там признаком красоты, а у мусульман реклама увеселительных заведений и развлечений в священный месяц Рамадан признается кощунственной и недопустимой.

Весьма интересно подходят студенты Международного института к выполнению уже упомянутого выше практического задания, а именно к созданию текста рекламного сообщения на основе пословиц и поговорок. В самостоятельном творчестве ярко проявляются этнокультурные и ментальные особенности студентов. Например, представители Китая чаще всего обращаются к пословицам о знании, просвещении, науке, что вполне закономерно для выходцев из страны, которой человечество обязано многими достижениями цивилизации. В частности, студент 5-го курса Ван Сяо Лей использовал в своем тексте несколько таких идиоматических выражений: «"Книга не прочитана – ума не прибавится", – говорят в Китае. Знания всегда ценились нашим народом превыше богатства: "Чем наряжаться в яркие одежды, лучше украсить себя знаниями", – советуют старики. Этот совет я хочу адресовать моим молодым соотечественникам, выбирающим свой жизненный путь и пригласить их учиться в Международный институт МГУКИ, где можно получить и знания, и профессиональные навыки, и престижную современную специальность. Не стоит доказывать справедливость выражения "Знание – сокровище, которое всегда находится при владельце". Просто хочется еще раз повторить: "Приходите учиться в Международный институт МГУКИ"». Такую рекламу студент предложил ко Дню открытых дверей университета.

Курс «Психология рекламной деятельности», способствуя становлению профессиональных компетенций рекламистов, формирует их и как специалистов в области межкультурной коммуникации.

Н.А. Медведева
Московский государственный областной педагогический институт

Роль межкультурной коммуникации на уроках английского языка

Глобальные изменения в политике, культуре, экономике, которые сопровождаются одновременно сближением и разобщением культур и народов, привели к возникновению многочисленных межэтнических и межконфессиональных конфликтов и остро поставили перед мировым сообществом задачу обеспечения устойчивого развития. Развивающийся в настоящее время процесс глобализации стирает политические, идеологические и культурные границы между странами и континентами, народами и этническими группами и поэтому учителя иностранных языков становятся более заинтересованными в необходимости внедрения межкультурных элементов на уроках иностранного языка.

Межкультурная коммуникация подразумевает взаимное понимание между двумя (или более) говорящими принадлежащим различным национальным культурам (Верещагин 1990:196).. Словарь современного английского языка Лонгмэн дает следующую трактовку слову культура. “Culture” is “the customs, beliefs, art, music, and all the other products of human thought made by a particular group of people at a particular time”[Longman 1992: 251]. Считается, что это понятие введено в 1950-х американским культурным антропологом Эдвардом Т. Холлом в рамках разработанной им для Госдепартамента США программы адаптации американских дипломатов и бизнесменов в других странах. [John Dodds 1996:123]

Культурное содержание может быть обусловлено выполнением различных форм: от общепринятых форм приветствия, до так называемого обширного содержания – историческая культура страны, нравственные принципы и т.д. В прошедшие годы произошел незначительный сдвиг в обучении культурного аспекта. Учителя иностранных языков Европы и Америки спорят о том, что языковая программа сейчас должна больше “концентрироваться на переводе и межкультурной коммуникации в общей культуре, наряду с бизнес культурой, подчеркивая важность предмета.

Концепция обучения культурным аспектам разнообразна. У последователей различных методических школ существуют различные мнения по обучению студентов английскому языку. Так, по их мнению, английский для бизнесменов должен отображать лишь непосредственные коммуникативные нужды (образцы приветствия, короткие диалоги и т.д.), или же обучение широким межкультурным компонентам.

Так, например, бизнесмены не только встречаются со своими иностранными партнерами, обмениваются приветствием и поддерживают беседу, но так же и просто общаются. В деловых поездках происходит больше общения, и партнеры не могут просто ограничиться коротким

разговором, таким как темы о погоде, еде и выпивке. Разговор незаметно подведет их к обсуждению истории, литературы, искусства политики.

Другой аспект профессиональной работы, который представляет определенные межкультурные трудности – профессиональный перевод. Как правило, в межкультурной коммуникации больше всего проблем возникает при переводе информации с одного языка на другой. Наиболее частым случаем такого языкового несоответствия выступает отсутствие точного эквивалента для выражения того или иного понятия. Изучая иностранный язык и используя его в общении, следует заучивать и употреблять слова не в отдельности, по их значениям, а в естественных, наиболее устойчивых сочетаниях, присущих данному языку. Русский «крепкий чай» по-английски будет «сильным чаем» (strong tea), а в «сильный дождь» – «тяжелым дождем» (heavy rain). Это отдельные примеры лексико-фразеологической сочетаемости слов, которые естественны и привычны в родном языке, но совершенно непонятны для иностранца (если переводить их по словарю).

Каждая национальная культура имеет базовые знания, которые предоставляется для ознакомления другими народами. Так Халеева И.И. предлагает в качестве примера хорошо известную фразу из «Фауста» (Гёте): «Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen», которая теряет свой смысл при переводе человеком, который не знает его происхождение и основные контекстуальные эквиваленты. В виду этого, фраза может означать “he who gives (bears) much, will be able to give something to somebody else”. Так средне статистический немец знает, что эта фраза несет совершенно другое контекстуальное значение: “a great talent will find response and support in many hearts”. Для немца, Гёте, не просто автор «Фауста» – он является гордостью национальной культуры. Этот пример доказывает, что знание иностранного языка, без его культуры не достаточно. Свободно владеющий иностранным языком человек будет оставаться аутсайдером, в виду неполноты знаний основ культуры [Халеева 1989:117].

Опыт показывает, что элементарные знания английской истории и культуры, которыми наши студенты должны были овладеть в школе, ничтожно малы или их вообще нет. В результате проведенных экспериментов, мы внедрили в качестве дополнительного предмета по 2 языку кружок на тему – «Great Britain: Culture Across History». На занятиях затрагиваются такие темы как ранние поселения на Британских островах, краткий обзор истории английского языка, английской литературы, музыки, театра и искусства. На занятиях используются аудио-визуальные материалы (карты, фотографии, видео фильмы, музыка). Новые технические возможности нашего института позволяет проводить занятия в мультимедийном классе. Во время занятий студенты рассказывают и делают сообщения о британской культуре. В конце учебного года студенты пишут эссе по выбранным темам, либо по выбору преподавателя. Сообщение должно быть на 2-3 печатных листах и содержать собранный

материал из разных источников, логически правильно выстроено, и этим самым показать насколько обогатился их лексический запас слов.

Данный кружок не только расширяет знания студентов британской культуры, но так же развивает слуховые навыки (просмотр видео фильма), зрительные (работа с текстом оригиналом на семинарах, доклады), письменные (сочинения), говорение (обсуждение на семинарах и чтение докладов).

Межкультурный опыт может быть развит через систематическое воздействие студентов на межкультурные концепции с интегрированным курсом. На разных уровнях, материалы и цели могут отличаться. На начальном уровне, мы объясняем хорошо известные межкультурные знания: язык повседневного общения и несколько традиционных тем: Англия, Шотландия, Уэльс, Северная Ирландия и их столицы; Лондон и его достопримечательности, культура и традиции в разных частях Великобритании, еда и т.д. Во втором семестре, тема о культуре расширяется, студентам предлагается вышеупомянутый лекционный курс. На продвинутом этапе студенты изучают различные аспекты жизни британцев, национальный характер, здравоохранение, масс медиа, политическую систему, выборы и т.д. на заключительном этапе необходимо объяснить студентам национальную ценность их потенциальных партнеров, правила политической корректности.

Навыки культурной компетентности, как языковой цели, должно практиковаться на всех уровнях. Мы не можем игнорировать новые тенденции в лингвистической культуре, например, так называемую «политкорректность». Многие студенты с удовольствием бы использовали выражения “the man in the street”, “old people”, “a crippled person”, “American Negroes’, “the Coloured”, “Red Indians” не понимая, что данные примеры олицетворяют сексизм, дискриминация по отношению к людям определённого возраста при найме на работу, расизм. Будущие специалисты должны знать об этом, чтоб позже избегать неловких ситуаций [Садохин 2008:163].

Конечно же, мы не можем обучить наших студентов всем тонкостям английского языка. Как научная дисциплина, межкультурная коммуникация находится в стадии формирования и отличается двумя характерными особенностями: прикладным характером, целью которой является облегчение коммуникации между представителями различных культур, снижение конфликтного потенциала) и междисциплинарностью. Не оставляет сомнений, что в качестве языковой цели так же необходимо развивать культурную осведомленность учащихся, развивать культурную восприимчивость, способность к правильной интерпретации различных видов коммуникативного поведения. Процесс глобализации не оставил в стороне и Россию. Россияне все более активно участвуют сегодня в международных политических, экономических и профессиональных организациях, межкультурных форумах и конференциях, работают в многонациональных компаниях, российские студенты обучаются за

рубежом, а российские туристы путешествуют по всему миру. Подобная информация просто необходима бакалаврам. Знание о британской культуре подготовит студентов к будущей профессиональной работе – работе в ведущих компьютерных компаниях, университетах.

Литература

1. John Dodds, David Katan, Cultural proficiency training for translators and interpreters. – Moscow 1996.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1990.

3. Грешенкова Г. Культурологический аспект обучения иностранным языкам дипломированных специалистов //Сборник научных трудов МГЛУ, Выпуск 440. – М., 1998.

4. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация. – М.,2004. – С.163-164.

5. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М., 1989.

6. Longman Dictionary of Contemporary English/ Longman. – М., «Русский язык», 1992.

О.Б. Назарова

Новый гуманитарный институт

Нормативный подход к рассмотрению языка как одна из проблем современной лингвокультурологии

Языковая норма – одна из составляющих национальной культуры. Разработка литературной нормы и ее кодификация имеют большое социальное и культурное значение. Под языковой нормой чаще понимается исторически обусловленная совокупность общеупотребительных языковых средств, а также правила их отбора и использования, признаваемые обществом наиболее пригодными в конкретный исторический период [БСЭ, электронная версия]. Языковая норма является результатом коллективного представления о языке, но основывается на частном употреблении языковых средств в процессе речевой деятельности носителя языка, поэтому конфликт между спонтанным употреблением и языковой нормой неизбежен.

В лингвистике термин норма используется в широком и узком значении. В широком смысле под нормой подразумевают традиционно и стихийно сложившиеся способы речи, отличающие данный языковой идиом от других языковых идиомов (в этом понимании норма близка к понятию узуса, т.е. общепринятых, устоявшихся способов использования данного языка). В узком смысле норма – это результат целенаправленной кодификации языкового идиома. Такое понимание нормы неразрывно связано с понятием литературного языка, который является нормированным или кодифицированным. Территориальный диалект, койне, социальные и профессиональные диалекты не подвергаются

кодификации, и поэтому к ним неприменимо понятие нормы в узком смысле этого термина.

Норма языка едина и общеобязательна для всех говорящих на данном языке или его варианте; она консервативна и направлена на сохранение средств и правил их использования, накопленных в данном обществе предшествующими поколениями. В то же время она не статична, и предусматривает динамическое взаимодействие разных способов языкового выражения в зависимости от условий общения. Единство и общеобязательность нормы проявляются в том, что представители разных социокультурных сообществ обязаны придерживаться традиционных способов языкового выражения, а также тех правил и предписаний, которые являются результатом кодификации.

В своем развитии нормативный язык, основным источником обновления которого является живая, звучащая речь, черпает средства из других разновидностей национального языка – из диалектов, просторечия, жаргонов, социолектов и т.п., и норма выполняет в этом процессе функцию фильтра: она пропускает в литературное употребление все наиболее выразительное, и задерживает, отсеивает все случайное, функционально излишнее. Таким образом, подобная селективная и одновременно «сохранительная» функция нормы служит связующим звеном между культурами разных поколений и слоев общества.

В процессе обновления нормы решающее значение имеет не только распространенность языкового новшества, но и социокультурная среда, причем чем выше престиж той или иной социальной группы в обществе, тем легче инициируемые ею языковые новшества получают распространение в других группах носителей языка.

Одним из первых понятие нормы в языке связал с социальным характером языка Ж. Вандриес: «У каждого члена группы есть ощущение, что он говорит на определенном языке, который не является языком какой-либо из соседних групп. Таким образом, язык приобретает реальное существование в ощущении, общем у всех говорящих на нем. Это определение, на первый взгляд субъективное, опирается на тот факт, что к ощущению общности языка присоединяется стремление говорящих к известному языковому идеалу, который каждый из говорящих старается осуществить в своей речи. Между членами одной и той же группы как бы существует установившееся молчаливое соглашение поддерживать язык таким, как это предписывается нормой… Каждый член данной языковой общины… всегда инстинктивно и бессознательно сопротивляется произволу в употреблении языка» [Вандриес 1937: 222-223].

В 1923 г. выходит работа А.М. Пешковского «Объективная и субъективная точки зрения на язык», в которой автор подчеркивает следующее: «не только к целым языкам, но и к отдельным языковым фактам лингвист как таковой может относиться в настоящее время только объективно-познавательно… подобная точка зрения естественна для ученого, но непонятна широкой публике. В обыденном понимании языка

преобладает нормативная точка зрения. Наивные пользователи языка, коими так или иначе являются большинство изучающих другой язык, убеждены в существовании общеобязательной «нормы» для каждого языкового явления и необходимости этой нормы для самого существования языка. Эта норма существует как некоторый сознательно ощущаемый языковой идеал [цит. по Коновалов 2005:111].

А.М. Пешковский говорит о недопустимости смешения объективной и нормативной точек зрения на язык, они должны прийти в должное равновесие и взаимодействие: уже в детском возрасте человек должен отчетливо понимать, что он учится хорошо говорить, но что для того, чтобы этому научиться, надо прислушиваться к тому, как говорят люди [Пешковский 1959:62]. В качестве лингвиста он придерживается объективной, а в качестве носителя языка – нормативной точки зрения. Однако в качестве носителя языка ученый может выступать более квалифицированно, чем другие пользователи, поскольку у него для этого «гораздо больше специальных знаний» [Пешковский 1959:61]. В этом заключается основное отличие носителя языка от пользователя.

Вопрос о существовании двух противоположных точек зрения на язык – носителя и исследователя языка – затрагивается и в зарубежной лингвистике. Так, японский лингвист Мотоки Токиэда разграничивает позицию субъекта и позицию наблюдателя. Под позицией субъекта понимается позиция носителя языка, который не только пользуется им, но и обладает осознанием языка как красивого или некрасивого, престижного или непрестижного [Токиэда 1983:91].

Исследователь языка или «наблюдатель» рассматривает язык как объект, который анализируют и описывают. При этом наблюдатель языка не является субъектом языковой деятельности; он попадает в положение «постороннего, обозревающего языковую деятельность» [Токиэда 1983:92]. Например, с точки зрения наблюдателя (лингвиста), литературный язык и диалекты равноценны, но по убеждению субъекта, они различаются по престижности [Токиэда 1983:93].

Например, с точки зрения лингвиста все варианты английского языка равноценны, но по мнению субъекта, они различаются по престижности и тот или иной вариант языка может рассматриваться как менее престижный и популярный (например, австралийский по отношению к британскому или американскому варианту).

Проблема авторитета языковой нормы продолжает привлекать внимание языковедов. Так, Г.В. Степанов предлагает различать два основных аспекта понятия языковой нормы – объективную языковую норму, общепринятую в данном коллективе форму языковых средств, и оценочную, аксиологическую, норму, которая устанавливает правильность – неправильность, образцовость – необразцовость соревнующихся объективных норм [Г.В. Степанов, 1990, с. 226]. Ученый отмечает, что для лингвиста важны не только объективные характеристики социологических объектов (нация, национальность, народность, государство, колония,

город, деревня, социальная группа), но и субъективные представления о принадлежности индивида к тому или иному социуму, самосознание представителей разных социальных и этнических систем, национальное чувство и т.д. [Степанов 1976:13].

Нельзя не согласиться с мнением Г.В. Степанова, согласно которому оценка языковых явлений с позиции «правильности – неправильности» не может быть применима к языку, поскольку «система языка правильна по самой своей природе» [Степанов 1976:14]. Если мы сопоставляем две системы разных языков, системы двух разных близкородственных языков или две подсистемы одного языка (например, литературная и неформальная лексика), то оценки «лучше» – «хуже» в таком случае неприменимы – любая составляющая языка может рассматриваться как совершенный лексический пласт, каковым его и считает носитель того или иного варианта языка. Однако оценочный компонент настолько сильно укоренился в сознании пользователей языка, что попытки лингвистов уравнять варианты английского языка в правах пока не увенчались значимыми успехами, так как в обыденном сознании рядовых пользователей языка все еще существует деление на «правильные» и «неправильные», престижные и непрестижные, популярные» и непопулярные» варианты.

Литература

1. Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю /Пер. с франц. Прим. П.С. Кузнецова. Под ред. и с пред. Р.О. Шор. – М.: Соцэкгиз, 1937.

2. Коновалов А.В. Социокультурные особенности функционирования современных британских диалектов (на материале западно-центральных диалектов), дисс…канд. филолог. наук. – М., 2005.

3. Пешковский А.М. Объективная и нормативная точки зрения на язык //Пешковский А.М. Избр. труды. – М.: Учпедгиз, 1959. – С. 50-62.

4. Степанов Г.В. Объективные и субъективные критерии определения понятия варианта языка //Типология сходств и различий близкородственных языков. – Кишинев, 1976. – с. 8-14.

5. Токиэда М. Основы японского языкознания //Языкознание в Японии / Сост. и предисл. Алпатова В.М. – М.: Радуга, 1983. – С. 85-110.

Интернет-ресурсы

www.bse.sci-lib.com

И.М. Николаева

Московский государственный областной гуманитарный институт

Современные мировые тенденции и перспективы развития педагогического образования

Изучение процесса подготовки педагогов в нашей стране в контексте диалога культур предполагает оценку состояния и проблем подготовки педагогов в университетах зарубежных стран с целью выявления общих тенденций и перспектив развития педагогического образования.

Во многих европейских странах в 70-е годы была распространена идея, что фундаментальная научная подготовка студентов повысит качество педагогического образования, а затем и качество образовательного процесса в школе. Такая идея лежит в основе решения об интеграции педагогических институтов в университеты. Однако сегодня объектом критики, как за границей, так и у нас в стране становится университетская подготовка учителя, которая не отвечает потребностям современной педагогической практики, так как общеобразовательные школы все чаще высказывают упреки в адрес вузов по поводу недостаточно сформированных методической, психолого-диагностической, социальной и общепедагогической компетенций их выпускников.

Эта проблема обостряется в связи с тем, что сегодня школа ставит перед собой задачу не только передать учащимся определенный объем научной информации, но и сформировать такие компетенции, как творческая самостоятельность, толерантность, способность избегать конфликтных ситуаций, стремление к самообразованию.

С 1990-х гг. в Германии и других европейских странах обсуждается необходимость проведения такой реформы образования высшей школы, которая затрагивала бы как вопросы классической подготовки учителя, так и повышения его квалификации в течение всей профессиональной деятельности.

Многие университеты Германии первоочередной задачей педагогического образования считают раннюю профессионализацию будущих учителей, для достижения которой предполагаются разные варианты интеграции специальных и педагогических знаний, а также раннее приобретение опыта школьной работы.

Одной из новых целей, которую ставят перед собой университеты, является достижение выпускниками поливалентной профессиональной компетентности, которая могла бы обеспечить им большую мобильность и адаптивность на рынке труда. Усиление поливалентности профессионального образования требует расширения спектра комбинаций различных специальностей и получения «двойного» диплома.

Следует отметить, что значительное многообразие альтернативных школ в Нидерландах, Швеции, Дании и других странах обусловило широкий спектр вариантов педагогического образования, которое строится на принципах открытости, партисипативности и многоперспективного планирования, описанных в исследовании А.Рахкошкина [2].

Проблема более тесной взаимосвязи теоретической подготовки учителей с реальными потребностями образовательных учреждений, в которых им предстоит работать, волнует также педагогическую общественность Англии, поскольку эти потребности в данной стране носят весьма дифференцированный характер, ибо здесь наряду с государственно-муниципальными школами существуют элитные независимые

образовательные учреждения (Independent Schools), предъявляющие особые требования к подготовке учителя.

Университетский этап развития педагогического образования в большей степени, чем предыдущий, сориентирован на рыночные ценности и конкуренцию образовательных учреждений. Стремление обеспечить конкурентоспособность образовательных услуг побуждает университеты Англии разрабатывать стратегию инновационного развития, отвечающего образовательным запросам различных групп потребителей. Такая стратегия предполагает превращение университета в обучающуюся организацию, способствует распространению так называемого «генеративного» развивающего обучения в образовательном процессе, требует существенного изменения и стратегий развития образовательного процесса, связана с внедрением новых информационных технологий в учебный процесс и организацию управленческой деятельности. Инновационное развитие университета в конкурентной среде призвано повысить качество педагогического образования.

Введение бакалавриата и магистратуры является перспективным направлением развития педагогического образования во многих федеральных землях Германии, в которых широко пропагандируются преимущества многоуровневой системы, такие как: вариативность профессионально-образовательных программ для студентов, получивших степень бакалавра (дипломированный специалист, магистр и т.д.); появившаяся у бакалавров возможность заняться профессиональной педагогической деятельностью после окончания I фазы обучения в университете, и, осуществление осознанного выбора последующей фазы обучения с опорой на полученный практический опыт; создание условий для организации модульного обучения, позволяющего реализовывать проблемно-тематические блоки профессиональной подготовки, максимально приближенные к запросам рынка труда. Немецкие исследователи рассматривают модуль как функциональный узел, логически завершенную единицу содержания, тематически взаимосвязанный предметный или межпредметный блок, преподаваемый по единому плану, сопровождаемый практическими занятиями и практической работой и обязательно завершающийся проверкой знаний в виде теста или экзамена.

Модульная подготовка позволяет привлечь к обучению работающих в школах педагогов. Таким образом, модули превращаются в элементы системы повышения квалификации и непрерывного образования в течение всей жизни, что усиливает личностный подход к организации университетского педагогического образования и делает его доступным и открытым для различных категорий обучающихся.

При таком подходе усиливается текущий контроль качества знаний студентов. Важным элементом такого контроля становятся различные рейтинговые системы оценки успеваемости, объединенные под общим названием «Кредитная система контроля качества образования».

Многие эксперты выдвигают идею выбора в федеральных землях опорных университетов, реализующих концепцию многоуровневого педагогического образования, и сосредоточения в них соответствующих материальных и кадровых ресурсов.

Рассмотрение основных тенденций развития высшего педагогического образования в ряде европейских стран позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, в большинстве стран Европы острая критика университетского педагогического образования за его оторванность от реальной жизнедеятельности школ, абстрактность и затеоретизированность, культ книжных знаний и односторонний интеллектуализм не смогла лишить университеты права готовить будущего учителя. Сохранение педагогического образования в рамках классического университета является бесспорной перспективой его дальнейшего развития.

Во-вторых, практически во всех европейских странах признается необходимость реформирования высшего педагогического образования. Наиболее важными ориентирами такой реформы являются переход на многоуровневую систему подготовки будущих учителей, которая сопровождается модульным обучением и «кредитно-рейтинговыми формами контроля, позволяющими осуществлять научно-методическое сопровождение студентов. Данное сопровождение получает свое развитие в период проведения различных видов практик и стажировок будущих учителей.

В-третьих, важной целью университетского педагогического образования становится поливалентность подготовки студентов, обеспечивающая сочетание нескольких квалификаций и их способность в дальнейшем не только формировать знания, умения и навыки у учащихся, но и обеспечить развитие у них ключевых социальных компетенций.

В-четвертых, значительное влияние на состояние университетской подготовки учителя оказывает европеизация высшего образования. «Европейский параметр» занимает все более заметное место в конструировании содержания образовательных программ, поликультурной направленности образовательного процесса в вузе, в формировании у студентов педагогических специальностей таких ценностей, как толерантность, признание культурного плюрализма и альтернативных точек зрения. В свете этих ценностей многие страны Европы подписали болонскую декларацию в области образования, предполагающую создание необходимых условий для взаимного признания университетских дипломов, международной сертификации и аккредитации учебных заведений, позволяющих их выпускникам быть востребованными на общеевропейском рынке педагогического труда.

Литература

1. Педагогика открытости и диалога культур /Под ред. М.Н.Певзнера и др. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.

2. *Рахкошкин А.А. Альтернативные идеи в современных западноевропейских концепциях образовательного процесса: Дис… канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2000.*

3. *Bauer K.-O., Kopka A. Vom unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi-Lehrerarbeit auf neuen Wegen //Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 8. – Weinheim; München.*

4. *Huber L. Modularisierung und Creditsysteme in der Lehrerausbildung. – Duisburg, 2001.*

5. *National Commission of Education. Universities in the 21st Century Lecture series at the Royal Society. – London: NCE, 1994.*

6. *Wildt J. Lehrerprofessionalisierung und Schulentwicklung. – Dortmund, 2000.*

М.Н. Николаева

Новый гуманитарный институт

Лингвокультурные единицы и анализ поэтического текста
(на примере произведений современных британских поэтов)

Взаимосвязь языков и культур, необходимость их совместного изучения сейчас не вызывает сомнения. В современном мире для создания, развития и поддержания взаимовыгодных отношений в разных областях экономической, политической и социально-культурной жизни важно установление не только языковых контактов, но и межкультурных. Этого требует растущее единообразие современного мира в эпоху глобализации и смены технологий. Следует стремиться, чтобы такие контакты носили конструктивный характер и строились на основе взаимоуважения и адекватного взаимопонимания участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам, т.е. чтобы процесс межкультурной коммуникации между участниками знаменовался диалогом культур и языков, а не их конфликтами.

Споры среди ученых вокруг понятия «культура» ведутся давно, но в последние десятилетия они особенно активизировались. И хотя до сих пор как в отечественной, так и зарубежной науке не выработано единого определения этого феномена, все же наметилось некоторое сближение позиций – многие исследователи подошли к пониманию культуры как сложного многокомпонентного явления, связанного со всем многообразием жизни и деятельности человека.

Понятие «культура» относится к числу фундаментальных понятий современных гуманитарных наук, таких как философия, социология, культурология, культурная антропология, этнология, филология, лингвокультурология и др., и призвано выразить все своеобразие жизнедеятельности человека как социального существа. Сегодня проблема культуры понимается как проблема изменения самого человека, реального исторического становления его в качестве творческой, самостоятельной

личности, что обусловлено его собственной материально-практической и общественно-преобразовательной деятельностью.

Специалистам в области межкультурной коммуникации для адекватного понимания и правильной интерпретации фактов, явлений и информации иноязычной культуры необходимо наличие хорошо сформированной межкультурной компетенции.

Слово *competentia* в переводе с латинского языка означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Для разделения общего и индивидуального исследователи предлагают отличать синонимически используемые часто понятия «компетенция» и «компетентность»:

Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.[1] Под межкультурной компетенцией мы понимаем совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для адекватного общения в иноязычном социуме.

Известно много источников и способов знакомства с иноязычной культурой; также существует много методов и средств формирования межкультурной компетенции. Одним из способов знакомства с иноязычной культурой и изучаемым языком, позволяющим расширить компетентность специалистов в области межкультурной коммуникации, может, на наш взгляд, быть анализ художественных произведений, в частности поэтических, представителей современной британской литературы.

В этой связи целью исследования является изучение специфики использования лингвокультурных единиц в поэтическом тексте современных британских литераторов.

Анализ художественного текста представляет собой особую литературоведческую дисциплину [Тюпа 2006:3] (и не только литературоведческую, но и лингвистическую и отчасти лингвокультурологическую – *М.Н.*).

Существуют разные подходы к художественному тексту – литературоведческий, семиотический, лингвистический,

[1] *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты //Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

лингвостилистический и связанный с ним коммуникативно-прагматический, лингвокультурогический, а также появившиеся совсем недавно функционально-прагматический и дискурсный анализ текста.

Все эти подходы к анализу художественного текста легко реализуются как отдельно, там и вместе взятые применительно к текстам на родном языке читателя, кто может «путем полноценного вхождения в проблемное поле того или иного конкретного литературного феномена» постичь смысл произведения [Тюпа 2006: 5].

Полноценный анализ иноязычного художественного текста, учитывающий все известные на сегодняшний день подходы к тексту и нацеленный на извлечение его концепта, по силам только идеальному читателю, которым часто оказывается лингвист-исследователь. Такой анализ художественного текста требует от лингвиста-исследователя большой компетенции, как общефилогической, так и узкоспециальной лингвистической и лингвокультурологической в отношении группы языков /языка. В рамках узкоспециальной языковой компетенции в качестве составляющей представлена и межкультурная компетенция. Примечательно, что иногда идеальный читатель способен увидеть в анализируемом тексте намного больше, чем в него вложил писатель. Это можно объяснить наличием у читателя отличающегося от писателя уровня фоновых знаний и спецификой языковых картин восприятия мира художественного произведения.

Реальный читатель, как правило, воспринимает лишь прямой смысл текста, в то время как значительная часть западноевропейской литературы, за редким исключением, представляет собой тексты, адекватное понимание которых требует выявления множества смыслов, из которых наиболее очевидный «прямой» наименее важен. По этой причине концепт текста, извлекаемый из текста реальным читателем, как и в случае с идеальным читателем, будет только частично совпадать с «прогнозируемым концептом», но по другой причине – не от избытка компетенции, а от ее недостатка.

Формируя у студентов навыки анализа художественного текста, преподаватель должен учитывать и ориентироваться не столько на идеального и реального читателей, сколько на промежуточный тип читателя, который Умберто Эко назвал «модельным читателем». Под «модельным» уровнем он понимал необходимый и достаточный для компетентной интерпретации текста [цит. по: Михайлов 2006:39].

Как можно видеть, анализ художественного произведения достаточно сложный процесс даже на родном для реципиента языке. А когда анализируемый художественный текст создан на иностранном языке, процесс его анализа еще более усложняется. Полноценное погружение читателя в аналитическое рассмотрение художественного произведения и извлечение смысла художественного произведения зависят от уровня владения иностранным языком и от степени сформированности межкультурной компетенции читателя. Вопросы о том, что более значимо

и что является главным и второстепенным при анализе художественного текста – уровень владения иностранным языком или степень сформированности межкультурной компетенции – кажутся нам некорректными.

Всем известно высказывание В. фон Гумбольдта о невозможности овладеть иностранным языком, не постигнув «духа народа». Он писал, что «через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем: и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и действенных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия» [цит. по: Тер-Минасова 2007: 45].

Художественная литература является одним из видов духовной культуры, создаваемой человеком в процессе познания окружающего мира и в поисках разрешения загадки собственного существования. Художественный текст – это способ творческого восприятия и изображения реальной действительности, при этом поэтический текст – это одна из сильных и ярких художественных форм отражения мира со всеми его перипетиями и драмами.

Поэтический текст – это интегративная и связанная совокупность языковых манифестаций в единстве лингвистических, прагматических, межкультурных, психических и паралингвистических факторов их порождения и восприятия.

Общеизвестно, что поэтический текст отличается от прозаического своей внешней организацией, проявляющейся в наличии ритма, интонации, метрического размера строки и рифмы. По мнению многих исследователей, ритм – это основа организации поэтического текста, он передает смысловую нагрузку текста и воспринимается в первую очередь среди других особенностей поэтического текста.

Однако не только ритм участвует в реализации смысловой нагрузки поэтического текста. В актуализации значения и смысла поэтического текста участвуют как собственно языковые единицы разных уровней, так и единицы экстралингвистического плана. Среди языковых единиц, часто наблюдаемых в поэтическом тексте, можно назвать единицы с национально-культурным компонентом значения, составляющие этнокультурную специфику исследуемого языка. Известны следующие категории лингвокультурных единиц: имена собственные, культурологические реалии, распространенные аллюзии, прецедентные тексты, слова с эмоционально-оценочным фоном, созданные этносом и др.

Практика работы с художественным текстом в высшей школе показывает, что анализ и перевод иноязычного поэтического текста являются одним из сложных, но и очень интересным видом творческой работы для студентов выпускного курса факультета иностранных языков. Сложность заключается в новом для студентов подходе к анализу материала исследования. При работе с поэтическим текстом студенту приходится обращать внимание и на графическую форму текста, и на

просодические средства его организации, оказывающие определенное влияние на восприятие смысла произведения. Особую трудность испытывают студенты при анализе поэтических произведений, написанных верлибром или белым стихом, т.е. когда сложно определить стихотворной размер и схему рифмовки. Адекватное восприятие смысла поэтического текста осложняется также наличием языковых единиц с переносным значением, обусловленным как лингвистическим, так и экстралингвистическим контекстом, а также лингвокультурных единиц. Процесс преодоления возникающих трудностей в ходе декодирования структурно-формального, информативно-смыслового и коммуникативно-прагматического уровней поэтического текста, а также извлечение концепта поэтического произведения представляют значительный интерес для студентов.

Присутствие в поэтическом тексте единиц с национально-культурным компонентом значения создает дополнительные трудности восприятия содержания и смысла произведения. Большинство поэтических произведений достаточно короткие, что напрямую связано с эмоциональным состоянием поэта в момент создания произведения. Известно, что эмоциональный настрой не может длиться долго. В этой связи поэт использует яркие экспрессивные и образные средства, способные передать эмоциональный порыв. Когда в тексте появляются лингвокультурные единицы, отражающие языковую картину мира поэта, он не ставит перед собой цели, прокомментировать каким-то образом значение этой единицы, так как у него нет возможности это сделать в рамках поэтического текста, и тем более желания. Главной задачей поэтического произведения является оказание эмоционального воздействия на читателя, поиск поэтом эмоционального отклика со стороны читателя. Единственное, что поэт может сделать, это разбросать в тексте некоторые подсказки, которые могут привлечь внимание читателя и указать правильное направление адекватного восприятия значения лингвокультурной единицы и раскрытию ее роли в понимании смысла целого произведения, в отличие от прозаического произведения, рамки которого позволяют делать комментарии и отступления значительного объема и протяженности.

Употребление лингвокультурных единиц в поэтическом тексте объясняется их функциями. Языковые единицы с национально-культурным компонентом значения используются, прежде всего, для специфической категоризации изображаемого мира в художественном произведении и концентрированного выражения культурного контекста.

Признавая то, что лингвокультурные единицы, как правило, содержат большой объем информации, и, учитывая ограниченные рамки статьи, приведем лишь несколько иллюстраций использования языковых единиц с национально-культурным компонентом значения и их комментарий.

Современные британские поэты часто используют культурологические реалии и мифологемы, связанные с историей страны. Так известный в своей стране поэт Джеффри Хилл приводит в своем произведении *Merlin* имена таких легендарных персонажей, как Merlin, Arthur, Elaine, Mordred, а также топоним Logres в составе гиперболы *the long barrows of Logres* «протяженные могильные холмы земли Логрес». Некомпетентный в истории Британии читатель не сможет понять смысл всего стихотворения, заключающийся в том, что Британия имеет славную и долгую историю, в которой было множество разных легендарных персонажей, хороших и плохих, мирно покоящихся сейчас в ее земле. Среди них, *Merlin* – волшебник и советник короля Артура; *Arthur* – легендарный король Британии, известный своей честностью, храбростью и справедливостью. Организовал при своем дворе совет рыцарей под названием «Круглый стол»; *Elaine* – Прекрасная дева из королевства Астолат, жена рыцаря Ланселота.

Антропоним *Mordred* обозначает коварного рыцаря, или внебрачного сына, или племянника легендарного короля Артура, чья попытка отнять земли у Артура не удалась. Впоследствии Артур убил Мордреда в битве. Интересна внутренняя форма имени этого персонажа **mor+ dred** (dread), где *mor* имеет оценочное коннотативное значение «жестокий, злой», а *dred* – наводящий страх, ужас.

Но если бы вдруг эти и другие легендарные персонажи Британии ожили и потребовали еды, то необходимый им объем еды превысил бы даже посевы зерна, которые обычно погибают во время набегов полчищ саранчи. Как видим, с помощью развернутой метафоры, сопровождаемой гиперболой, подчеркивается бесчисленное количество исторических персонажей и древний характер британской истории. Другими словами, с помощью стилистических приемов, в составе которых использованы лингвокультурные единицы, наблюдается своеобразное выражение патриотических чувств поэта, его пиетета и восторга древней историей своей страны.

Топоним *Logres* (Loegria) был впервые использован поэтом Джеффри Монмаутом (1100-1154) для обозначения той части Британии, которая принадлежала королю Локрину (Locrine). В свою очередь крупнейший поэт английского Возрождения Эдмунд Спенсер (1552-1599) этим топонимом называл Англию. Дж. Хилл позаимствовал этот яркий аллюзийный топоним-перифраз, чтобы подчеркнуть еще раз древний характер истории Британии и гордости поэта своей родиной.

Одно из стихотворений Дж.Хилла под названием *The White Ship* посвящено историческому событию, гибели Уильяма, сына и прямого наследника короля Генриха I (1100-1135) во время кораблекрушения в Английском проливе. Корабль, на котором Уильям вместе с королевскими сокровищами направлялся в Англию из Нормандии, попадает на рифы и идет ко дну. Единственным уцелевшим во время кораблекрушения

оказался мясник, который и сообщил эту печальную новость Генриху I. Узнав о судьбе своего сына, Генрих I был долгое время безутешен.

Подсказкой рождаемой ассоциации с печально известным Белым кораблем в тексте стихотворения служит первое четверостишье, где идет упоминание об утонувшем сыне короля: Where the living with effort go, //Or with expense, the drowned wander //Easily: seaman //And king's son also.

Информация, передаваемая этими реалиями и мифологемами, сообщает тексту дополнительный смысл, связанный с интерпретацией концепта произведения. Данное стихотворение воспроизводит печальные мысли поэта о тех людях, которые, потерпев жизненную неудачу в результате серьезной ошибки, чувствуют себя подобно тем, кто был на Белом корабле в тот роковой день. Вот почему печальный образ Белого корабля еще более усиливает мрачную окраску, формируемую стилистическими приемами: антитезой "*the living with effort go – the drowned wander easily*", метафорой "*water silences all who would interfere"*, переходящей строкой и лексическими единицами с негативными коннотациями, в частности *gross error, dead, decay*.

Еще одним примером использования лингвокультурных единиц является стихотворение **Diagrams** современного британского поэта Тома Ганна (Thom Gunn). В этом стихотворении говорится о строительстве очередного офисного здания-небоскреба в США. В строительстве этого здания задействованы рабочие, обозначенные в тексте с помощью культурологически обусловленной языковой единицы *Indians*. Данная единица в данном контексте имеет значение «индеец, коренной житель Америки». У этой лексической единицы есть омоним со значением «индиец, индус, житель азиатского государства Индия». Правильной интерпретации этой единицы способствует также использование слова-подсказки «moccasins» в данном контексте, которое тоже является лингвокультурной единицей и обозначает вид легкой обуви без каблуков, изготовленной из мягкой кожи, которую обычно носят индейцы, коренные жители Америки. Ср.: On girders round them, Indians pad like cats, //With wrenches in their pockets and hard hats. //They wear their yellow boots like moccasins, //Balanced where air ends and where steel begins, //Sky men, and through the sole's flesh, chewed and pliant //They feel the studded bone-edge of the giant.

Еще одной подсказкой правильной интерпретации значения Indians может служить экстралингвистическая информация, связанная с этногенетическими и этногеографическими особенностями северо-американских индейцев и спецификой их хозяйственно-культурного типа. Учеными доказано, что у северо-американских индейцев благодаря специфике строения ДНК отсутствует гипсофобия, т.е. страх высоты и подъема на высоту (*hypsophobia*, греч. *hypsos* «высота» и фобия «страх»). Вот почему на опасные работы, связанные со строительством небоскребов и мытьем окон небоскребов, охотно берут индейцев, у которых нет гипсофобии, и у которых в принципе отсутствуют проблемы с

вестибулярным аппаратом, отвечающим за равновесие. Это особенность индейцев обозначена и в стихотворении, где поэт метафорически называет их *sky men* «люди неба», которые в своих желтых ботинках, напоминающих мокасины, балансируют в воздухе между стальными опорами строящихся зданий *They wear their yellow boots like moccasins, //Balanced where air ends and where steel begins.*

Хозяйственно-культурный тип связан с особенностями образа жизни северо-американских индейцев, организованного на базе «присвоения» даров природы (охота, рыболовство, собирательство). Из американской истории и из романов американского писателя Ф.Купера известно, что образ жизни индейцев был в основном связан с охотой, поэтому в ходе исторического развития им пришлось выработать навык бесшумной, мягкой и уверенной походки. В анализируемом стихотворении этот навык мягкой походки индейцев подчеркнут с помощью образного сравнения с походкой кошки *On girders round them, Indians pad like cats* – они достаточно уверенно держаться на ногах, и могут бесшумно передвигаться по строительным балкам.

Всем стихотворением британский поэт пытается передать идею уважения и восхищения коренным населением США как единственной и неповторимой народностью с ее национальной спецификой. В прямом смысле благодаря коренному населению сами США приобрели определенную уникальность как народ, а в переносном смысле – свою визитную карточку страны небоскребов.

Адекватное понимание значения и восприятие смысла встретившихся в поэтическом тексте лингвокультурных единиц требует привлечения дополнительных источников информации – толковых словарей, энциклопедий, исторических справочников, ресурсов Интернета. Незнание студентами значения языковых единиц с национально-культурным компонентом затрудняет понимание смысла произведения и приводит к его поверхностной интерпретации. Знакомство с обнаруженными культурологически обусловленными языковыми единицами позволило понять их роль в смыслообразовании и смысловосприятии поэтического текста, расширить языковой запас студентов, узнать что-то нового о стране /странах изучаемого языка и одновременно развить их межкультурную компетенцию.

Как видим, в ходе анализа поэтического текста (и не только его) необходимо обращать внимание на использование языковых единиц с национально-культурной спецификой, входящих в состав художественного произведения, и стараться установить цель их появления в тексте. Как показывает исследование, такие языковые единицы по причине своей маркированности принимают непосредственное участие в выражении концепта произведения, передавая значительный объем национально-культурной информации, выходящей далеко за рамки художественного произведения. Такой подход к анализу поэтического текста наиболее перспективен не только для формирования навыков глубокого анализа

художественного текста на иностранном языке, но и для осуществления коммуникативной направленности языковых занятий в процессе подготовки специалиста по межкультурной коммуникации в высшей школе.

Литература

1. *Михайлов Н.Н. Теория художественного текста. – М.: Академия, 2006. – 224 с.*
2. *Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 286 [2]с.*
3. *Тюпа В.И. Анализ художественного текста. – М.: Академия, 2006. – 336 с.*
4. *Eleven British Poets. An Anthology edited by Michael Schmidt. – Methen & Co Ltd, 1980.*

Е.Д. Новикова

Московский государственный областной педагогический институт

Культурный коннотативный компонент лексики

Слово – носитель актуальной информации, передаваемой в ходе повседневной речевой коммуникации; оно также аккумулирует социально-историческую информацию, общегуманистического и конкретно национального характера [1]. Такая информация и составляет социальноисторический, национально обусловленный культурный компонент смысловой структуры слова. Это объективно существующее понятие. «У каждой эпохи, – писал К. Чуковский, – есть свой стиль, и недопустимо, чтобы в повести, относящейся, скажем, к тридцатым годам прошлого века, встречались такие типичные слова декадентских девяностых годов, как *настроения, переживания, искания, сверхчеловек*...»

Для носителей конкретного языка культурный компонент смысла слова выявляется в текстах, в которых сопоставляются социально-исторические срезы эпох, сложившиеся стереотипы мышления, речевого поведения представителей разных слоев общества, профессий, политических групп и т.п. Обычно это находит свое выражение в комментирующих контекстах, в детализированных толкованиях слов. Культурный компонент значения слова становится очевидным при сопоставлении и столкновении автором художественного произведения социально-речевых характеристик персонажей.

Продуктивную мысль о языковых условиях существования слова, как об одном из важнейших факторов его многоаспектного описания, выдвинула и обосновала Н.Ю. Шведова. «...лексическая единица всегда существует одновременно в контексте класса, в контексте текстовой последовательности и в содержательном («обстановочном») контексте речевой ситуации» [2]. Для выяснения и описания культурного компонента смысла слова актуальны именно «обстановочные» (содержательные) контексты.

«Обстановочный» контекст – исходный, опорный момент при характеристике, описании слов, культурный компонент смысла которых обусловлен политическим, идеологическим осмыслением соответствующих понятий и явлений действительности, литературными реминисценциями и ассоциациями.

Культурный компонент смысла слова неоднороден. Он может иметь интеллектуальное и экспрессивно-эмоциональное содержание. Такой его характер выявляется полнее всего в «обстановочных» контекстах, в непосредственных комментариях конкретного слова, вернее, его словоупотребления. Это больше всего распространяется на слова общественно-политической и философской сфер, культурный компонент смысла которых имеет интеллектуальное содержание.

Уточнение смыслового содержания слов, обозначающих важные, ключевые понятия социологии, политики, этики, философии, происходит чаще всего в ходе политической борьбы. Такими уточнениями, разъяснениями терминов политического, философского, мировоззренческого характера, публицистических номинаций, за которыми стояли важные понятия, определявшие принципиальные позиции, кредо политических партий, группировок, того или иного деятеля, сопровождается развитие русской общественной мысли нового времени. Именно этим объясняется тот факт, что в текстах русской публицистики, отчасти русской литературы мы встречаем немало «обстановочных», содержательных контекстов употребления общественно-политической, философской и публицистической лексики. Вот, к примеру, свидетельство Н.Г. Чернышевского: «Как все высокие слова, как любовь, добродетель, слава, истина, слово патриотизм иногда употребляется во зло не понимающими его людьми для обозначения вещей, не имеющих ничего общего с истинным патриотизмом, потому, употребляя священное слово патриотизм, часто бывает необходимо определять: что именно мы хотим разуметь под ним» [3].

Культурный компонент коннотативного характера приобретает различный статус в смысловой структуре разных слов. И в зависимости от этого для его описания требуются «обстановочные» контексты неодинакового объема и структуры или непосредственный комментарий. Следует при этом подчеркнуть, что необходимость в таких контекстах и комментарии возникает прежде всего при сопоставлении обычно двух национальных культур при обучении неродному языку, в переводческой деятельности.

Говоря о различном статусе культурного компонента в смысловой структуре коннотативно значимых слов, мы имеем в виду следующие ряды лексико-семантических явлений.

Первый ряд составляют слова, в том числе имена собственные, коннотация которых опирается на ассоциации. При этом важно различать ассоциации, в основе которых лежат традиционные, социально-исторически обусловленные осмысления определенных реалий,

представлений, понятий как национально-самобытных, присущих только носителям данного языка, и ассоциации литературного происхождения. Например, черемуха ассоциируется у русского человека с проявлением любви юноши к девушке. Это отражается и в контекстах употребления слова черемуха. Так, в одной из песен поется: «Все равно, любимая, отцветет черемуха», т.е. любовь кончится. Не случайно и один из рассказов Пантелеймона Романова 20-х годов называется «Без черемухи». А, скажем, цветок незабудка в русском восприятии связан с поэтическим образом целомудренной голубоглазой девушки. См. также национально-самобытные ассоциации в русском языке таких слов, как *береза, березка, зорюшка,* таких имен собственных, как *Москва, Волга, Иван*.

Особенно рельефно такого рода ассоциации выявляются при сопоставлении национальных культур или различных социально-исторических ареалов, в частности, на основе анализа переводов художественного произведения на разные языки. В этом отношении большой интерес представляют наблюдения А.А. Брагиной над переводами «Анны Карениной» Л. Толстого на некоторые западноевропейские языки. В бальном наряде Анны Карениной – *анютины глазки*. Их название, пишет А.А. Брагина, созвучно имени Анна. Этот цветок широко известен в народе: он имеет много названий: *трехцветка, полуцвет, брат-и-сестра, Иван-да-Марья*. Цветок овеян легендами и сказками. Одна из них, наиболее известная, о запретной роковой любви брата и сестры, не знавших о родстве и поженившихся. Двуцветье напоминает о двух несчастливо влюбленных.

Однако длинный ряд разнообразных наименований и сложившиеся в русском языке коннотации чужды другим языкам. В немецком языке анютины глазки называют *Steifmütterchen* 'маленькая мачеха'. Видимо, поэтому в некоторых переводах появляется цветок с другой символикой: *einen kleinen offten Kranz von blauen Sammetveilchen* 'маленький венок синих фиалок' или *eine kleine Girlande von Vergeßmeinnicht* 'маленькая гирлянда незабудок'. Во французских переводах фигурирует одно из наименований анютиных глазок – *pensée* 'цветок воспоминаний'. В английской речевой традиции, в разговорном употреблении цветок анютины глазки означает 'женственный мужчина'. Переводчики ищут соответствия, не отягощенные ненужной коннотацией. В переводах появляется резеда (*a wreath of mignonette* 'венок, гирлянда резеды'). Она вызывает у англичан ассоциацию с изящным французским кружевом [4].

Приведем небезынтересное наблюдение над своеобразием восприятия одинаковых или аналогичных ситуаций представителями разных национальных культур (соответственно - разных языков) и социально-культурных ареалов: «В свое время о человеке, склонном проявлять излишнее старание там, где это не нужно, говорили, что он «собирается в Тулу со своим самоваром»... Французы со свойственным им легким юмором выражают эту мысль словами «зажечь факел, чтобы увидеть солнце». Но, пожалуй, эффектнее всех говорят об этом

индонезийцы: «Греби вниз по течению, и над тобой будут смеяться крокодилы». Кстати, обратите внимание, что на экваторе смеются крокодилы, в то время как в наших широтах это делают куры» (Юность, 1955. № 7).

Ассоциации литературного происхождения возникают на основе конкретных литературных произведений (и отчасти публицистических), например: *недоросль, Митрофанушка, маниловщина, обломовщина, пошехонцы, корчагинцы*. Ср. в чешском языке глагол *švějkovat*. Сюда относятся ставшие устойчивыми такие сочетания, как *золотая рыбка, дым отечества, лишние люди, путевка в жизнь* и т.п.

Слова и словосочетания фольклорного происхождения (*добрый молодец, красна девица, три богатыря, соловей-разбойник, Иванушка-дурачок, Михаил Топтыгин* и т.п.), очевидно, занимают промежуточное положение между указанными разновидностями национально-самобытных ассоциаций, поскольку, будучи плодом поэтического творчества, они представляются устойчивыми обозначениями художественных образов национальной народно-поэтической традиции.

Второй ряд лексико-семантических явлений составляют слова, употребляемые в переносно-расширительном смысле. При таком употреблении они утрачивают соотносительность в основных значениях со своими лексическими эквивалентами других языков. Например, к слову *гриб* «Большой академический словарь» дает только «ботанические» значения. Однако, говоря с оттенком иронии, насмешки и недоброжелательства о старом человеке, сгорбленном, слабом, небольшого роста, с морщинистым лицом, нередко прибегают к слову гриб или к сочетанию *старый гриб*. См. также переносно-расширительное употребление таких слов, как *голубь, бык*, устаревшее *брильянтовый*. Ср. рус. *гусь* как негативную характеристику человека с намеком на его плутовство, необязательность и немецкое *Ganz* как характеристику глупой медлительной женщины; *лапочка* как нежно-ласкательное обращение к женщине, ребенку, *заяц* – к ребенку при *Maus, Mäuschen* 'мышь, мышка' в немецком языке.

К последнему ряду явлений относятся слова, коннотативный культурный компонент смысла которых выступает в качестве переносно-метафорического значения данной лексической единицы. Например, шляпа наряду с прямым значением имеет переносно-метафорическое: о вялом, неэнергичном, ненаходчивом человеке. В немецком языке эквивалент слова шляпа в этом значении – *Slappschwanz* 'вялый хвост'. Слово *тряпка* наряду с предметными значениями выступает в разговорной речи с переносно-метафорическим значением (с оттенком пренебрежительности): о бесхарактерном, слабовольном человеке. Ср. эквиваленты этого значения слова *тряпка* во французском языке: *poule mouillée* 'мокрая курица', в английском: *milksop* – букв. 'хлеб, размокший в молоке'.

Здесь отмечались только те слова, коннотация которых национально-специфична и национально-уникальна. Конечно, есть слова, которые заключают в себе аналогичные по содержанию коннотации, наблюдающиеся у эквивалентных слов разных языков. Это относится, скажем, к культурному компоненту смысла слов *роза, красный, левый, заря* во многих языках европейского ареала или к словам типа *донкихот, золушка, Хлестаков, ловелас, красная шапочка*.

Наиболее явственно культурный компонент смысла слова проявляется при сопоставлении национальных культур, в частности при изучении неродного языка. Вот почему проблема культурного компонента смысла слова, будучи включенной в социолингвистическую проблематику, весьма существенна для лингводидактики, теории и практики перевода, в контрастивно-типологических лингвистических исследованиях.

Литература

1. *Концепция слова как вместилища знаний развивается в работах: Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980; Они же. К развитию концепции слова как вместилища знаний //Язык и речь как объекты комплексного филологического исследования: Межвузовский тематический сборник. Калинин, 1980; ср. также: Комлев Н Г. Компоненты содержательной структуры слова. М., 1969.*
2. *Шведова Н.Ю. Типы контекстов, конструирующих многоаспектное описание слова // Русский язык: Текст как целое и компоненты текста: Виноградовские чтения XI. М., 1982. – С. 143-144.*
3. *Чернышевский Н.Г. Поли. собр. соч.: В 15 т. М., 1947. Т. 3. – С. 136.*
4. *См.: Брагина А.А. Эстетическая функция предметных слов у Л.Н Толстого//НДВШ. Филол. науки. 1984. №2. – С. 21.*
5. *Чуковский К. Высокое искусство. – М., 1961. – С. 118-119.*

И.Н. Пучкова

Новый гуманитарный институт

Лингвокультурологический аспект изучения темы “Theatre” на языковых факультетах вузов

Происходящие в стране на современном этапе социально-экономические преобразования неразрывно связаны с формированием новой образовательной парадигмы, где в качестве основополагающих принципов выступают культурологические и гуманистические ценности, где на смену рационализму идет культурологическое просвещение. Формирование культуры личности в условиях современной действительности является одной из социальных проблем.

Проблемы культуры как фундаментальной человеческой формы деятельности находятся в центре внимания мирового сообщества. Следовательно, растет значение гуманитарных наук, что, в свою очередь, на передний план выдвигает проблемы образования, его содержания, методов и принципов организации. К их числу можно отнести и проблему лингвокультурологической компетенции студентов. При формировании новой гуманистической культурологической модели образования

содержанию образования начинают относиться все значения и смыслы культуры на уровне современного ее понимания.

Культура – это результат исторического развития общества, особая реальность, которую студенты-лингвисты могут открыть и познать в процессе изучения иностранного языка.

В современных условиях, когда межнациональное общение приобретает все более широкие масштабы, проблема специфики национальных языковых систем привлекает все более пристальное внимание лингвистов и методистов. В настоящее время как в собственно лингвистических, так и в прикладных (лингвометодических) целях осуществляются исследования национально-культурной специфики языковых единиц, то есть изучение зафиксированного в языке отображения особенностей духовной и материальной культуры того или иного народа.

Исследование национально-культурной специфики языковых единиц является актуальной лингвистической и лингвометодической проблемой. В лингвистическом плане национальные особенности семантики языковых единиц представляют интерес с точки зрения выявления отраженной в них специфики языковой картины мира, присущей тому или иному народу. В лингвометодическом плане такие исследования позволяют выявить языковой материал, актуальный для лингвокультурологического описания в учебных целях для практики преподавания иностранного языка.

Театр является важным и неотъемлемым аспектом как европейской духовной культуры в общем, так и культуры Великобритании в частности; английский театр имеет богатые и давние традиции, изучение темы «Театр» предусмотрено программой по практическому курсу первого иностранного языка (английского) для студентов языковых специальностей.

Своеобразие британской национальной культуры, значительные отличия ее от русской культуры создают определенные трудности для обучающихся в том числе и при освоении темы «Театр».

Работа над данной темой предполагает не только овладение лексикой и навыками речевого общения, но и сообщение экстралингвистической информации, передачу фоновых знаний, необходимых для успешной коммуникации.

Важным источником культурологической информации являются слова-реалии. К ним можно отнести:

– Топонимы (названия районов и улиц Лондона, являющихся центром театральной жизни британской столицы) – West-End, Theatreland, Soho, Drury Lane, Shaftesbury Avenue, The Strand.

– Названия известных школ драматического искусства, осуществляющих подготовку артистических кадров: the Royal Academy of Dramatic Art (RADA), the Central School of Speech and Drama, the Guildhall School of Music and Drama, the London Academy of Music and Dramatic Art, The Poor School (интересно отметить, что последняя школа была открыта в

1986 году с целью подготовки высококвалифицированных актеров, а плата за обучение была призвана стать доступной каждому – отсюда и ее название).

– Названия популярных лондонских театров: the National Theatre, the Globe Theatre, the Old Vic, the Young Vic, the Royal Court Theatre, the Almeida Theatre, the Open Air Theatre, the Donmar Warehouse, Covent Garden.

– Названия опер, балетов, оперетт, принадлежащих перу британских композиторов: The Beggar's Opera, Ivanhoe, The Yeomen of the Guard, H.M.S. Pinafore, The Pirates of Penzance, The Mikado. Следует отметить, что в последнее время одним из самых популярных жанров драматического искусства в Великобритании стал мюзикл, поскольку это синтез нескольких видов искусства – драматического, хореографического и вокального, и в легкой, доступной форме музыкальные спектакли рассказывают историю. Жанр мюзикла в Великобритании имеет глубокие корни, богатые традиции, и термин «Вест-Эндовский мюзикл» предполагает высокий уровень и качество постановки. Среди успешных постановок последних лет – “The Witches of Eastwick», «Aida», «The Producers», «Lestat», «The Woman in White».

Организация и финансирование театра в Великобритании, а также процесс постановки спектакля также имеет национально-культурную специфику.

Репертуарные театры (repertory theatres or reps) – это театры с постоянной труппой (a resident company), состоящей из актеров, исполняющих главные роли (leading lady, leading man), актера и актрисы, исполняющих романтические роли молодых влюбленных (juvenile, ingénue), характерных актеров и актрис ("character" actor and actress), иногда актрисы, исполняющей роли субреток (soubrette). Для того, чтобы увеличить сборы, зачастую привлекается приглашенная звезда (guest star). Таким образом, труппа репертуарного театра насчитывает 7 человек, помимо главного режиссера (resident director), который часто выполняет и функцию художественного руководителя (artistic director). Помимо этого в театре работают на постоянной основе режиссер (stage director), помощник режиссера (assistant stage manager – ASM), звукорежиссер и светоустановщик (lights and sound technicians). В прошлом репертуарные театры, как правило, существовали небольших провинциальных городах, и представляли каждую неделю новую пьесу из классического репертуара, или современную пьесу, если предоставлялся шанс получить права на постановку после Вест-Эндовской премьеры. Процесс работы над постановкой пьесы был расписан по дням недели и включал в себя читки (sitdown readthroughs), выработку рисунка мизансцен (blocking of the movements), прогоны (runthroughs), технические репетиции с целью установки света и настройки звука (technicals, techs), индивидуальные репетиции (private rehearsals), генеральные репетиции (“full perfect”dress rehearsals). Существуют и такие формы репертуарного театра, как

гастролирующие, разъездные репертуарные театры (bus and track theatres), которые имеют, как правило, 5 пьес в своем репертуаре, и гастролируют по провинциальным городам. В настоящее время процесс постановки пьесы занимает, как правило, больше недели (по меньшей мере, 3 недели), труппа театра состоит из большего количества человек, репертуарные театры появляются и в крупных городах, например, театр в Бирмингеме (Birmingham Rep) имеет заслуженную репутацию. Многие репертуарные театры являются некоммерческими (non-profit) и получают финансовую поддержку Совета по делам Искусств (Arts Council).

Другим видом театра в Великобритании является антрепризный театр (non-repertory companies, non-repertory theatres). Ключевой фигурой в антрепризном театре является продюсер (producer). Он изыскивает средства на постановку, арендует репетиционную базу и помещение, приглашает на контрактной основе людей, непосредственно осуществляющих постановку спектакля. Набор актеров осуществляется через систему прослушиваний (auditions) и кастингов (castings). Подготовка спектакля занимает от одного до трех месяцев, далее спектакль идет непрерывно или блоками, до тех пор, пока не перестает приносить сборы (от нескольких месяцев до нескольких десятков лет).

Наконец, еще один вид театра, который необходимо упомянуть – это так называемый фриндж-театр (fringe theatre). Под этим термином подразумеваются небольшие, экспериментальные некоммерческие альтернативные театры.

Итак, данные знания помогут студентам не только пополнить знания о культуре страны изучаемого языка, но и обеспечить как собственно коммуникацию, так и коммуникацию межкультурную.

Источники

1. *Macmillan English Dictionary for advanced learners.– UK, 2002.*
2. *www.wikipedia.org*
3. *www.musicals101.com*

Н.А. Разумовская

Новый гуманитарный институт

Проблема формирования межкультурной компетенции лингвиста на занятиях СМИ

Государственные стандарты высшего профессионального образования предъявляют требования к формированию компетенции выпускников вузов соответствующих специальностей. Важность формирования межкультурной компетенции должна осознаваться при подготовке лингвистов, специалистов в области межкультурной коммуникации. В этой связи хотелось бы остановиться на особенностях формирования межкультурной компетенции в рамках занятий СМИ.

По мнению Т.Г. Добросклонской, «тексты массовой информации, или медиатексты, являются сегодня одной из самых распространенных

форм бытования языка» [1] «Подобного рода тексты предполагают в качестве целевой аудитории среднестатистического образованного англоговорящего человека» [2]. Лингвисты должны обладать знаниями из области политической географии, политического и общественного устройства современного демократического общества, основ рыночной экономики.

При формировании фоновых знаний (background knowledge) подчеркивается значимость тех аспектов, в которых принципиально важными являются расхождения между культурами, в то время как в той же, а может, и в большей степени важными являются в современных условиях всеобщей интеграции аспекты, общие для различных культур и объединяющие их. К сожалению, анализ учебных работ показал, что ошибки, вызванные отсутствием или недостатком фоновых знаний у студентов, составляют 20-30% от общего количества ошибок.

В качестве материала исследования были выбраны тексты журнала "Newsweek", ориентирующегося на англоговорящих читателей по всему миру. Для адекватного понимания, а тем более реферирования подобных текстов студенты должны соответствовать неким стандартам эрудированности читателя общественно-политического текста. На практике мы сталкиваемся с проблемой незнания названий стран, городов, столиц государств, не говоря об общественно-политических устройствах. Целесообразно на младших курсах начинать знакомить студентов с основами географии, экономики, политики. В качестве учебных медиатекстов подбирать несложные тексты для активизации и закрепления терминов, например, из “The Moscow Times”.

Однако тут уже возникает вопрос: что именно необходимо знать? Ответ можно найти, анализируя дальше текстовой материал. Обращает на себя внимание, в частности, тот факт, что можно выделить два основных типа экстралингвистических знаний, на которые в текстах происходит референция с помощью вербальных репрезентаций. Это знания о реальной действительности, т.е. о фактически существующих в физическом мире людях, местах, вещах, организациях, событиях, и знания интертекстуального характера, т.е. знания об элементах феноменов литературы, телевидения, кино, фольклора (включая анекдоты, цитаты и крылатые фразы), произведений искусства, музыки и т.п. Подобное положение вещей вполне объяснимо: ведь современный человек живет как бы в двух «измерениях» – реального и информационного пространства.

Анализ показывает, что медиатексты требуют в первую очередь знаний о реальной действительности. Подобные знания являются для общественно-экономических медиатекстов смыслообразующими; вербальные репрезентации, активизирующие интертекстуальные знания, встречаются гораздо реже (в отличие от художественных текстов, где доминируют интертекстуальные фоновые знания). Статистические данные показывают, что вербальные фоновые знания, активизирующие интертекстуальные знания, в среднем составляет 1-3% от общего

количества ВРФЗ. В основном они используются в заголовке, вступлении и заключении статьи для привлечения внимания.

Например, комментируя роль Б. Клинтона в предвыборной кампании своей жены, автор использует название *"F.O.B."* (Newsweek. 2008. February 4). Смысл заголовка сводится к утверждению "друзья Билла повсюду" (friends of Bill). В переводе студентов это звучало как “free on board”. В основном тексте статьи ВРФЗ, активизирующие интертекстуальные знания почти не встречаются, однако в действительности, понимание таких языковых единиц, как *campaign headquarters,vote of no confidence, new opinion polls show, the opposition coalition, alternatively, the Secretary told a regular news briefing, US press attaché, требует знаний о том, как проходят выборы в США.*

Анализ текстов СМИ позволил выделить несколько составляющих, необходимых для формирования экстралингвистических знаний лингвиста в рамках медиатекста:

Терминологическая лексика *(capital punishment, Watergate, indictment, GDP, Layoff, Stock Exchange, Dow-Jones index, unemployment income, coup d’etat, extradition, brain drain, developing countries);*

Знание персоналий *(Bill Clinton, Gordon Brown, Bill Gates, Margaret Thatcher, Mr. Gorbachev, Barack Obama, Richard Nixon, Pinochet, Martin Luther King, etc.);*

Идеологические компоненты (направления, течения, взгляды) *(the Mediterranean Union, the Republicans, Hamas, the Talibans, Gaza Strip, non proliferation of nuclear weapons,etc.);*

Единичные названия *(NATO, OPEC, WALL STREET, UN, EU, IAEA, CIA, FBI,GRAND PALACE, etc.);*

функциональной компоненты фоновых знаний (принципы устройства, действия, состав) *(MPs, State Secretary, Soviet of Federations, Duma, Deputy Minister, Congress, etc.);*

событийные компоненты *(war in Iraq, financial crisis, perestroika, foreign supervisors of gas supply to the Ukraine, etc.);*

Наибольшую трудность для лингвиста представляет последняя группа из предложенного списка, особенно принимая во внимание постоянно меняющийся состав актуальных событий и необходимость постоянного пополнения соответствующих знаний. В этой связи целесообразно формировать у студента привычку следить за последними событиями недели. В качестве домашнего задания предлагать студентам подготовить краткий обзор новостей (News in brief). Студенты выполняют данный вид работы с удовольствием, так как для этой цели используют язык Интернета. Язык Интернета – это сложная система, вобравшая в себя достижения всех средств массовой информации. Новые компьютерные технологии позволяют осуществить новый подход к обучению иностранным языкам за счёт создания языковой среды посредством передачи и получения языковой информации. Безусловно, нужно

разнообразие программ, ориентированных на воспитание информационной культуры, на формирование умений самостоятельного получения знаний.

В этой связи остановимся на языке телевидения. В коротковолновом диапазоне на английском языке вещает большинство стран мира, но наибольшую ценность для преподавания языка представляют передачи «ВВС». «ВВС» начинает свои передачи, как и многие другие станции, с передачи новостей, затем следуют всевозможные программы деловых новостей, спортивных, музыкальных передач, политических обозрений, новостей из области науки и техники. Студенты имеют уникальную возможность ознакомиться со свежим материалом, озвученным носителями языка. С особенным интересом студенты слушают речи видных общественных и политических деятелей, так как темп речи в таких выступлениях средний или медленный, что облегчает понимание. Ознакомление с такими выступлениями мы начинаем на младших курсах в рамках дисциплины «основы публичной речи», где изучаются различные фоностили английского языка (информационный, публицистический, и.т.д.).

Язык телевидения представляет собой наиболее совершенную систему воздействия на сознание, поскольку к уровню вербальному и звуковому прибавляется уровень визуальный, а именно движущееся цветное изображение. Для овладения событийным компонентом формирования экстралингвистических знаний в рамках СМИ, целесообразно на каждом занятии смотреть обзор новостей «ВВС».

Экстралингвистические знания составляют неотъемлемую часть процесса коммуникации. Специалисты по межкультурной коммуникации в частности должны отдавать себе отчет в важности фоновых знаний для процесса перевода как акта межкультурной коммуникации.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что авторы современных медиатекстов широкой общественно-политической тематики предполагают у своих потенциальных читателей наличие знаний о геополитическом устройстве мира, об актуальных и текущих событиях новейшей истории. Следовательно, в процессе подготовки специалистов по межкультурной коммуникации необходимо особое внимание уделять реалиям общественно-политического устройства и жизни современного демократического общества (что до некоторой степени осуществляется в рамках программ по страноведению и культурологии). Необходимо также расширять знания в области основ экономики и политической географии, но особенно следует акцентировать внимание на событиях современной действительности, «последних новостях» и «актуальных событиях дня», т.е. воспитывать привычку следить за развитием событий в мире. Только в этом случае фоновых знаний будет достаточно, чтобы полноценно воспринимать медиатексты, ориентированные на международного читателя, владеющего английским языком.

Литература:

1. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной медиаречи). – 2-е изд., М., 2005. – С. 7.

2. Комиссаров В.Н. Что такое «усреднённый рецептор перевода»? //Перевод и переводческая компетенция. – Курск, 2003.

3. Виноградов В.С. Перевод: Общие и лексические вопросы: Учеб. пособие. 3-е изд. М., 2006.

А.Г. Рябов

Московский государственный областной педагогический институт

Метафорический перенос значения в межкультурной коммуникации *(на примере русской и английской военной терминологии)*

"America spends hundreds of millions of hours and hundreds of millions of dollars teaching and learning foreign languages and for some reason no one can speak one. That is consequence not of bad teaching nor bad learning but of a systemic disfunction …"[1].

Ramapo News, 1995, 22

Изучающему английский язык для устранения барьеров в процессе общения с носителями языка в любом случае приходится постепенно осваивать тонкости английского языка, самостоятельно анализируя и синтезируя имеющиеся в культуре народа изучаемого языка различия, которые непосредственно отражаются на лексическом уровне языка, т.к. незнание этих различий приводит к недопониманию и затруднению ситуативного общения.

Достаточно долгое время увеличение образованности достигалось в основном путем увеличения времени ученичества, т.е. экстенсивный путь обучения. В современной педагогике есть ряд приемов интенсификации обучения, но в целом проблемы они не решают.

Есть идея, достаточно сильная, но не проработанная технологически – обучать прежде всего не конкретным знаниям, а способам быстрого и эффективного усвоения знаний ("умению учиться "). В свою очередь, это приведет к пониманию знания, используемого при коммуникации, символьных систем и правил их функционирования, а также принципов коммуникативного взаимодействия.

Одним из языковых блоков, который является затруднительным как для общения, так и для межкультурной компетенции, является военная терминология, образованная метафорическим переносом, и терминологические устойчивые сочетания.

[1] Америка тратит огромное количество времени и денег на изучение и обучение иностранному языку, но по какой-то причине, люди не могут общаться друг с другом. Это является следствием не плохого процесса изучения или обучения, но системного нарушения …

Определение термина, уточнение роли метафоры в познании окружающего мира, моделей переноса значения, а также передачи с помощью нее информации значительно расширит рамки межкультурной коммуникации, повысит уровень подготовки специалистов в области военного перевода.

Военная терминология – это система лексических средств, обозначающих понятия военной науки и употребляющихся в сфере специального общения. Военная терминология, являясь периферийным слоем лексики, в то же время имеет многообразные связи с общей лексикой языка. Поскольку военное дело, военная наука, подразделяются на отдельные области, соответственно, происходит выделение терминологии тактической, военно-организационной, военно-технической, терминологии по родам войск и видам вооруженных сил. Военная наука в современную эпоху очень динамичная, быстро развивающаяся отрасль знаний, и в связи с этим постоянно расширяется и развивается военная терминология.

Как известно, термины в языке (т.е. слова и словосочетания) специального (научного, технического и т.д.) языка, создаваемые или заимствованные для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов) возникают в результате стремления языка к максимально сжатой и точной передаче информации, т.е. к такой точности, которая могла бы исключать возможность произвольного и субъективного ее толкования. Это находит особое выражение в военных материалах, насыщенность которых терминологией требует от переводчика и участника коммуникации отличного знания не только иностранной военной терминологии, но и адекватной русской военной терминологии и умения правильно ею пользоваться. Отсюда вытекает, что одной из основных трудностей в переводе военных материалов является перевод терминов. Следует помнить, что термин, как правило, переводится соответствующим термином другого языка, поэтому такие приемы, как аналоги, синонимические замены, описательный перевод, используются только тогда, когда в языке нет соответствующего термина для перевода [Нелюбин 1984: 24-30].

М.Я Блох в своей работе «Теоретические основы грамматики» различает значения обычного и профессионального, научного использования. Различие между ними состоит в том, что «… значение одного типа получает развернутое определение в какой-либо области профессиональной деятельности (научной или практической) и отражает, следовательно, научное или практическое понятие, а значение другого типа не получает такого определения, оставаясь в пределах обычного, обыденного использования» [Блох 2004: 102]. Выдвинутые выше положения позволяют М.Я. Блоху определить термин как «слово, значение которого образует понятие в указанном смысле, т.е. является профессионально дефинированным» (там же).

Таким образом, военный термин – это специальное наименование, имеющее простую или сложную формальную структуру (словосочетание), с профессионально дефинированным понятием из области военного дела (военной науки, техники, делопроизводства, жизнедеятельности войск, и т.д.), в семантической структуре которого непременно наличествует сема «военный», «боевой» [Гарбовский 1988: 36].

В военных материалах можно выделить особые (с точки зрения семантики и перевода) группы: термины-метафоры и терминологические устойчивые сочетания.

Важную роль в понимании термина (в том числе и военного), процессов терминообразования играет понятие такого процесса как метафора. В настоящее время метафора стала интерпретироваться на основе когнитивного или когнитивно-семантическое подходов. Это объясняется тем, что «представители семантического направления рассматривают прежде всего собственно языковые механизмы, то есть план выражения, а «когнитивисты» вскрывают глубинные, концептуальные (ментальные) механизмы порождения, то есть план содержания» [Комаров Е.В. 2003: 74]. Современная когнитивистика рассматривает метафору как основную ментальную операцию, как способ познания, структурирования, оценки и объяснения мира.

С когнитивной точки зрения метафорическое переосмысление отражает базовый когнитивный процесс получения выводного знания, когда из сопутствующих какому-либо понятию ассоциаций формируется новое знание, результатом когнитивной обработки которого будет появление нового концепта. Когнитивная лингвистика позволяет по-новому взглянуть на метафору, которая воспринимается как вербализованный способ восприятия и постижения мира, то есть универсальный познавательный механизм. М. Минский утверждает, что аналогии, основанные на когнитивной метафоре, «дают нам возможность увидеть какой-либо предмет или идею как бы в свете другого предмета или идеи, что позволяет применить знание и опыт, приобретенный в одной области, для решения проблемы в другой области» [М. Минский].

Коммуникативный аспект изучения научной метафоры позволяет рассматривать ее с точки зрения адекватности задач самой коммуникации. Метафора как средство выражения специального понятия облегчает передачу знания, ассоциируя специальное понятие с общеизвестным, а также дает определенную мыслительную установку, определенный подход к понятию. Таким образом, научная метафоризация обеспечивает языковую стратегию адресанта. Поскольку любая научная коммуникация рассчитана на взаимное мыслительное сотрудничество, взаимный диалог, то можно полагать, что именно научная метафоризация обеспечивает эту коммуникативную стратегию за счет диалогичности как основного свойства метафорического термина.

Научная метафора в ходе коммуникации дает возможность говорящему формулировать свое открытие, а слушающему – понимать

новизну и одновременно выстраивать новые стратегии интерпретации исследуемого явления. В этом смысле можно судить о научной метафоре как о своеобразном мнемоническом приеме в процессе создания новых научных теорий.

Современные исследования метафоры как языкового явления показывают, что процесс формирования переносного значения имеет моделируемый характер. Наибольшей регулярностью отмечены переносы, основанные на сенсомоторном опыте человека и на ассоциативных связях между субъектами сравнения.

Психолингвистические исследования обнаружили все виды сенсорных взаимодействий: зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые и обонятельные. Термины, образованные названием по сходству признаков, чаще всего образовывались первоначально в разговорной лексике, откуда часть из них попала в систему научной терминологии.

Зрительное взаимодействие с внешним миром является основным стимулом для языкового творчества, поэтому большая часть метафорических преобразований основана на **визуальных** характеристиках, а именно, сходство по **форме**: *pip* ‘звездочки на погонах’, *dish-radar* ‘параболическая антенна’ *sheaf of fire* ‘веер батареи’, *vertical thinking* ‘дедуктивное мышление’, *two-pronged attack* ‘двузубая атака’, *field of fire* ‘поле огня’; по **внешнему виду**: *turret* ‘боевая башня’, arm ‘плечо рычага; ручка’, *head* 'головка’, *tooth* ‘зуб, зубец’, *knee* ‘колено’, *kneed* ‘коленчатый’, *finger* (палец, шрифт, контакт), *cheek* ‘щека, бок, боковая стенка, башмак’, *муфта* ‘muff’, *башмак* ‘shoe’, *ствол оружия* ‘barrel’.

Термины, образованные на основе **ассоциативных связей**, характеризуются тем, что для выражения терминируемого понятия привлекается слово, выражающее общебытовое понятие (одежда, украшения, посуда, постельные принадлежности, бытовые приборы и т.д.), которое может ассоциироваться по аналогии с термином: *air cushion transporter* 'транспортер на воздушной подушке', *air pocket* 'воздушная яма', *air umbrella* 'прикрытие авиацией', *accordion effect* 'растяжка и набегание частей походной колонны', *banjo breach mechanism* 'эксцентрический затвор', *battle mirror* 'средство поражения МБР отраженным лазерным лучом', *blanket* 'дымовая завеса', *cap* 'наконечник снаряда', *clip* 'патронная обойма', *hairbrush grenade* 'ручная граната', *concertina* 'переносное проволочное заграждение', *kite* 'высокий разрыв, *knife rest* 'проволочное заграждение, *mosaic* 'монтаж аэрофотоснимков, *sabot* 'поддон снаряда’, *fatigue* ‘усталость металла’, *resistance* ‘сопротивление’, *excitation* ‘возбуждение’, *exhaust* ‘истощение, выхлоп, выпуск, выхлопная труба’, *freedom of maneuver* ‘свобода маневра’, *fire step* ‘стрелковая ступень’, *decisive combat* ‘решительный бой’, *parent unit* ‘основная часть; часть, в состав которой входит данное подразделение’, *tank* ‘топливный бак’, *nozzle* ‘сопло’, *drag* ‘лобовое столкновение’, *to revet* ‘одевать окопы’, *sump* ‘уловитель’, *primer* ‘детонатор’, *canister* ‘картечь’.

Существуют также метафоры, основанные на **тактильных** (*холодная/горячая война, buddy-buddy refueling 'дозаправка самолета в воздухе', dry bag* 'изолирующий костюм для боевого пловца*' dry battery 'сухая батарея', heavy fighting/machine-gun, light artillery, fire support* 'огневая поддержка; огневое обеспечение', *wide* envelopment 'обход', *free rocket* (неуправляемая ракета', *exploiting force* 'войска развития успеха' и **слуховых** *silent zone* 'термин радиообмена, означающий тишину в эфире', *silent war* 'партизанская война') ощущениях, но их гораздо меньше, чем терминов-метафор, образованных на основе визуальных характеристик.

Интересным выглядит образование терминов-метафор на основе «цвета», что связано с подсознательным (психологическим) видением реальности. Как правило, на явление, получающее терминологическое определение, накладываются те ощущения, которые вызывает тот или иной цвет. Это ощущение и является стимулом к порождению метафоры. Например, красный цвет – цвет огня, опасности, агрессии, жестокости, активности. Синий же цвет – цвет неба и воды, спокойствия, надежности, умиротворения. Именно поэтому красный цвет ассоциируется чаще всего с врагом или его действиями (red cell = компонент, обозначающий силы противника в ходе армейских учений по всему миру, red alert = высшая степень боевой готовности, red fire – вражеский огонь), а также со штурмовыми войсками, которые по определению обязаны быть жестокими (Red Devils = неформальное название военнослужащих парашютно-десантных частей армии Великобритании, Red beret = парашютно-десантные войска Великобритании, «краповые береты» в России). В свою очередь, синий цвет связан с дружескими войсками (Blue beach= побережье, занятое своими войсками, Blue cell= компонент, обозначающий свои силы в ходе учений, Blue forces= свои войска, Blue-on-Blue fire= ошибочное ведение огня / нанесение удара по своим силам), с «миротворцами» (Blue beret = силы ООН, голубые каски), или войсками, которые неразрывно связаны с небом, так называемой «крылатой пехотой» – десантниками.

Терминологические устойчивые сочетания могут быть выделены (вслед за Л.Л. Нелюбиным) следующим образом:

1. Переменно-устойчивые сочетания, которые в военных материалах в силу требования точности и ясности, исключающего возможность различного толкования передаваемой информации, становятся устойчивыми. Например: *to lift fire* переносить огонь в глубину, *to shift fire* переносить огонь по фронту, *to hold a position* удерживать позицию, *to hold the enemy in position* сковывать противника.

2. Военные афоризмы, пословицы и поговорки. Например: *be quick on the draw* мгновенно реагировать, *have sand in one's hair* иметь опыт действия в пустыне, *marshal's baton* маршальский жезл, *good beginning is half a battle* хорошее начало – половина победы.

3. Кодированные устойчивые сочетания, возникшие в результате осуществления скрытного управления войсками. Например: *no joy* цель не

обнаружена, *my feet are dry* лечу над сушей, *mayday* сигнал о помощи, *roger that* – конец связи.

4. Команды. Например: *Eyes LEFT*! – Равнение на-ЛЕВО!; *Arms*, *PORT*! – Оружие на ГРУДЬ!; *Right, FACE*! – Напра-ВО!

Как видно из приведенных примеров, перевод военных устойчивых сочетаний представляет значительные трудности. Если сочетания первой и отчасти второй групп, как и термины-метафоры, можно перевести, выводя общее значение из значения составляющих компонентов контекста, то сочетания второй, третьей и четвертой групп так перевести нельзя.

Военная лексика представляет собой широкий пласт, разнообразный как по своей структуре, так и по содержанию. Изучение метафоры, участвующей в процессе образования новых терминов, способствует развитию «кросс-культурной коммуникации» в области военного перевода, геополитики, жизни общества, а также необходимо для улучшения коммуникативной компетенции общающихся представителей различных культур.

Литература

1. *Блох М.Я.. Теоретические основы грамматики: Учеб.- 4-е изд., испр. – М: Высш. шк., 2004. – 239 с.*
2. *Гарбовский Н.К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи (на материале русского и французского языков). – М., 1988.*
3. *Комаров Е.В.Метафорическое взаимодействие концептуальных полей «человек» и «природа» в современном английском языке: дис. … канд. фил./Е.В. Комаров.– СПб., 2003.-212*
4. *Минский М. Остроумие и логика когнитивного и бессознательного //Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. С. 291 – 292.*
5. *Нелюбин Л.Л.Учебник военного перевода. Спец. курс /Л.Л. Нелюбин, А.А. Дормидонтов, А.А. Васильченко и др. – М.: Воениздат, 1984. – 440 с., ил.*
6. *Нелюбин Л.Л.Учебник военного перевода. Спец. курс /Л.Л. Нелюбин, А.А. Дормидонтов, А.А. Васильченко и др. – М.: Воениздат, 1981. – 464 с., ил.*

Г.Н. Савельева

Российский государственный гуманитарный университет

Лингвокультурологические составляющие курса по формированию переводческих компетенций

В данной работе рассматривается лингвокульторологическая модель перевода, являющаяся основой названного курса. Изучается следующая проблематика: перевод и межкультурная коммуникация, перевод и концепты, перевод и текст.

1. Перевод и межкультурная коммуникация.

К последним работам, где наиболее полно освещены проблемы перевода и различных переводческих теорий, в том числе теории перевода и межкультурной коммуникации, следует отнести статьи Е.В. Бреус и З.Н. Волковой. [Е.В. Бреус, З.Н. Волкова2006: 56], [Е.В. Бреус, З.Н. Волкова 2007:65]

Авторы отмечают, что языковые значения (грамматические, лексические) действительно существуют как переводческая проблема, но не самостоятельно, а как часть общей проблематики, связанной с передачей коммуникативной установки и межкультурной составляющей исходного текста.

В связи с этим авторы делают вывод, что при таком подходе к понятию текста перевода по-иному выглядит и структура содержания курса по переводу. Заголовки соответствующих разделов должны отражать названия не языковых единиц (перевод прилагательных, существительных, артикля и т.д.), а отдельных видов и уровней эквивалентности.

Авторы выделяют, основываясь на концепции Р.Якобсона о целях общения, три основных эквивалентности: денотативную, экспрессивную и межкультурную.

Работу над текстом перевода авторы определяют при этом следующим образом: «В этом смысле стратегия работы переводчика над текстом оригинала характеризуется постепенным восхождением от низших уровней эквивалентности к высшим.

Она представляет собой упорядоченную последовательность переводческих операций, направленных на постепенное преодоление буквализмов благодаря более глубокому проникновению в коммуникативное намерение отправителя исходного текста к осознанию межкультурных различий». [Бреус Е.В. 2006: 65]

Однако в соотношении «текст и эквивалентность» речь идет скорее не о строго иерархической упорядоченности (от буквализмов к межкультурным различиям), а о динамическом соотношении эквивалентностей.

Асимметрия иерархии эквивалентностей выявляется при установлении соответствий. Например, французский автор [Catherine Durand-Cheynet 1983: 88] переводит древнерусские реалии с учетом широкого культурного контекста, на уровне межкультурной эквивалентности. Так, буквальные соответствия «possadnik» – chef (глава), (1) «volost» – region (область) (2) переводятся с учетом прагматической установки текста на читателя – носителя инокультуры, в данном случае французской и его знания французского исторического контекста: «possadnik» – «maire» мэр (1), «volost» – baillage (историческая административно территориальная единица во Франции).(2)

Так, об Александре Невском, которому посвящена монография французской исследовательницы – историка, говорится как о «русском Святом Людовике» [le Saint Louis de Russie] [Catherine Durand-Cheynet 1983: 88].

2. Перевод и концепты: концепт «святости»

В русской культуре возможные буквальные соответствия, например «Saint Augustin» «Святой Августин», «Saint pere» – «святой отец» переводятся также с учетом широкого контекста (интертекст, дискурс), т.е. с учетом рецепции читателя, сформированного в православной культуре,

где в соответствии с церковными понятиями иерархии святости «Saint Augustin» переводится как «Блаженный Августин».

Результатом культурной интерференции, т.е. недоучета межкультурной эквивалентности является перевод «святой отец». В православной культуре к священнослужителю следует обращаться «батюшка» (если вы не знаете его имени) или, например, «отец Александр» (если имя священника вам известно), далее к архиерею «Владыко» и т.д.

«Не принято… распространившееся в последнее время (заимствованное в основном из западных кинофильмов) обращение к священнику «святой отец» [В православном храме 2004: 71].

3. Перевод и текст: опыт креативного подхода

Установление соответствия на уровне межкультурной эквивалентности происходит с помощью креативной методики создания прогнозируемого текста на этапе предпереводческого анализа, сопоставляемого далее с авторским, что позволяет повысить мотивацию обучаемых переводу и актуализирует специальные знания.

Имеется в виду следующее: обычно в переводе имеют дело с готовым текстом, который надо репродуцировать в инокультуру. В переводе студенты могут пользоваться не репродуцируемыми текстами, а теми, которые они создают сами, т.е. текстами продуцируемыми, основанными на информационном поиске (с обращением при этом к специальной литературе, к материалам, изученным на спецсеминарах и т.д.). Преподаватель иностранного языка должен хорошо знать материал по анализируемой тематике (например, по проблеме изучения русско-французской межкультурной коммуникации в областях исторической, культурной и научной и т.д.) и рекомендовать со своей стороны альтернативные источники. В анализируемом случае богатый историко-библиографический материал дается в рассматриваемой французской монографии. [Catherine Durand-Cheynet; 1983; 88]

Могут быть приведены следующие примеры. Так, в «готовом» тексте перевода по исторической биографии даются конкретные данные о дате и месте рождения исторического лица, перевод которых не представляет трудностей: «Александр Невский родился в 1220г. в Переяславле-Залесском».

В тексте для перевода студенты сами должны указать на даты и место рождения исторического лица, которые они могут устанавливать с помощью тестового задания преподавателя. Например:

1. Дата рождения Александра Невского:

А) 1219г. Б) 1220г. (по данным Татищева) + С)1221г.

2. Место рождения:

А) Великий Новгород Б) Переяславль-Залесский + С) Суздаль

3. Обряд средневекового русского города об оповещении рождения княжечя:

А) Оглашение Б) Опубликование С) Колокольный звон +

Студенты, на основе своих знаний по средневековому русскому городу, обычаям и традициям воссоздают, например, не только обычай крещения, но и, например, обряд «пострига», который совершался в детстве.

Так, Н.А. Клепинин пишет, что: « по достижении трехлетнего возраста над св. Александром был совершен обряд пострига. После молебна священник, а может быть и сам епископ, первый раз обстриг ему волосы, а отец, выведя из церкви, впервые посадил на коня». [Клепинин Н.А. 2004: 24]

Студенты более подробно описывают данный обряд. Далее их текст сопоставляется с французским текстом. (см. ниже). Таким образом, на этапе предпереводческого анализа имеется возможность проработать исторические термины, реалии, активизировать синтаксические структуры, характерные для исторических текстов.

Если пользоваться лингвистической терминологией, то студенты сначала работают с семантическими актантами текста (содержание), которые затем переводятся в синтаксические актанты текста (форма) с использованием различных видов связи построения текста (когезия).

Затем студентам интересно сопоставить свой текст с авторским, в частности, они узнают, что автор для передачи обряда пострига использует эквивалент межкультурной коммуникации, т.е. название французского обряда, которому на русском может соответствовать обряд посвящения (инициации) в мужчину-воина – христианина. («Sa sortie de l'enfance devait s'effectuer vers l'age de trois ans, selon la coutume du Moyen Age russe qui l'officialisait par une ceremonie rituelle agrementee de festivites» … «Ses cheveux coupes, ceint de son glaive et monte sur son cheval, il vient de quitter a jamais l'enfance pour entrer dans l'age d'homme»). [Catherine Durand-Cheynet 1983; 88]

Проанализированные типы перевода в контекстах межкультурной коммуникации, концептологии и текста позволяют на более эффективной основе решать проблемы формирования переводческих компетенций.

Список литературы

1. Бреус Е.В., Волкова З.Н. Преподавание перевода в высшей школе: нынешнее состояние и перспективы. Мосты. Журнал переводчиков. – М.: р. Валент, 2006 №4 (12), с.56-65

2. Бреус Е.В., Волкова З.Н. Учебно-методическое обеспечение курса английского перевода (рубрика: «Подготовка переводчика»), Мосты. – М.: р. Валент, 2007, №3(15),с.56-65

3. Catherine Durand-Cheynet «Alexandre Nevski» Paris, Librairie Academique Perrin,1983, P.88

4. В православном храме. – М.: ОЛМА-Пресс, 2004, с.71 (как обращаться к духовенству)

5. Клепинин Н.А. Святой благоверный и великий князь Александр Невский. СПб.: Алетейя, 2004, С.24.

И.Ф. Сыванич
Московский государственный областной педагогический институт

О роли словообразовательного аспекта при изучении английского сленга

В современном мире все более возрастает важность умений эффективной международной коммуникации. Специалист в данной области должен обладать не только знаниями культуры той или иной страны, но и превосходно владеть языком этой страны для того, что бы кратко, четко и ясно излагать свои мысли.

Лингвистическая наука последних десятилетий переключилась с изучения письменного языка на исследование и анализ непосредственной живой речи, так как разговорный язык – это минимальная система национального языка, важнейшая по диапазону общественной и индивидуальной значимости.

В современном английском языке сленг является активной составляющей живого разговорного языка, представляя собой значительную часть его словарного состава. Многообразие интересов общества, оценка отдельных явлений носителями языка, которые принадлежат к различным социальным и профессиональным группам, находит яркое отражение в данной лексике.

Недостаточно полное знакомство с данным слоем лексики зачастую ведет к непониманию, а порой и к искажению фактов. Например, всем хорошо известен фильм с участием Арнольда Шварценеггера в роли русского милиционера по прозвищу Красная Жара. А почему, собственно, «жара»? Оригинальное английское название фильма выглядит так: "Red Heat", т.е. «Красный Полицейский». Люди, переводившие слово heat, даже не задумались, что у него могут быть другие значения. На сленге heat означает «полицейский», «фараон», «мусор».

Однако между сленговыми единицами и прочей лексикой нет непроходимых границ, напротив, сленговые слова часто возникают как переосмысление слов и выражений общелитературной лексики и как новое образование от них, а затем возвращаются в литературный язык в своих новых значениях, как это произошло, например, со словами: *above-board* честный, *hairdo* прическа, *make-up* грим, косметика, *tube* метро, *vac* каникулы.

Основной пласт производных слов образуется морфологическим способом, за счет суффиксов литературного стандарта, причем преобладает разряд производных существительных, значительно меньше встречаются прилагательные.

Из стандартных суффиксов наиболее высокой продуктивностью характеризуются суффиксы -er, -y, -ie; baddie – злодей (bad – плохой), fiver – пятидолларовая купюра (five – пять), lifer – преступник, приговоренный к пожизненному заключению (life – жизнь). He acts like a goofer [Ellison.

1989: 57] «Он ведет себя как придурок». Goofer образовано от глагола to goof – валять дурака. По-видимому, слово приобрело такое значение в честь Уолт Диснеевского персонажа глупой собаки Goofy.

Из сленговых суффиксов следует особо отметить *-o*, который не имеет специального значения, но придает словам своеобразный сленговый колорит: *afto (=afternoon), beano, blindo (= drunk), blotto, bobbo, boffo, book, botto (=bottle).* Он вычленился из состава слов мексиканского варианта испанского языка (по типу amigo, Negro, loco).Он образован под влиянием старого испанского винительного падежа существительных мужского рода с окончанием -o, что распространяется и на английские заимствования в языке испанских переселенцев. Например: eggo – лысый человек,(egg-яйцо) – словообразовательный процесс сопровождается метафорой.Wetto – пьяница(wet – мокрый), smoko – перерыв, перекур (smoke – курить), ratto – доносить (rat –полицейский).

Сленгизмы, образованные с помощью суффиксов –y,-ie,-ey, обычно имеют уменьшительный или ласкательный оттенок. Пример: bossy-коровка, ciggie – сигарета, hanky – носовой платок, leftie – левша, hikey – прыщик.

Суффикс *-ee*, который в английском литературном слове имеет весьма ограниченное распространение, в сленге является очень продуктивным, причем этот суффикс не обязательно обозначает объект какого-либо действия, но и самого деятеля: *beatee, biographee, cookee, disappointee, forgeettee, happenee, kissee, waitee, wishee, holdupee* и др. [Любицкая 2005: 145]

Обращают на себя внимание лексические единицы, образованные при помощи слов – суффиксов. Образования с -head обычно получают эмоционально-оценочный негативный оттенок и имеют значения: дурак, тупица. Наряду с общесленговыми словами – суффиксами -head, -aholic, -ville, -orama, в молодежном сленге приобретают активность такие слова, как rat, king, queen и имя собственное Joe, которые обозначают человека, одержимого какими-то пристрастиями или причудами. [Босчаев 1994:232]. Если аффиксальный способ словообразования характерен для существительных, то для сленговых глагольных единиц характерна конверсия (to teepee – покрывать туалетной бумагой в знак протеста, to tube – смотреть телевизор). Как правило, конверсия сопровождается либо семантическими процессами (to ace – преуспевать в учебе: ace – высшая оценка успеваемости «А», to thunder – отличиться, блеснуть), либо ей предшествует эллипсис (to house – добиться успеха – to bring down the house) [Скребнев 1985: 181].

В области сленга распространено сокращение, как способ словообразования. Существуют всевозможные типы сокращенных слов, которые в зависимости от того, какая часть сокращаемого слова опускается, получили названия: апокопа (усечение конца слова), апериз (усечение начала слова), синкопа (усечение середины слова).

Сокращенные слова можно классифицировать и по-другому принципу – с учетом того, какая часть слова усекалась в результате сокращений.

Самым продуктивным типом сокращения в области сленга, как и в литературном языке, является апокопа. Подобное усечение конца слова обычно происходит в тех случаях, когда первый слог находится под ударением. Усечению часто подвергаются слова греческого или латинского происхождения. Здесь наблюдаем, усечение таких концов слова как -gram, -ology. Многие из подобных слов укоренились в современном английском языке, например, ent (entomology), mono(monogram), path(pathology). Особую популярность слова, образованные по типу апокопы, получили в мире шоу-бизнеса. Бытует мнение, что сокращенные до двух слогов прилагательные помогают говорящему выразить мысль с большей экспрессией, например, colos (sal), magnify (icent), sensay (sensational) Сокращения-апокопа часто встречается в неофициальных названиях товара, например, Caddy (Cadillac), Chevie (Chevrolet) и используется для обозначения просторечных имен-прозвищ городов и некоторых известных географических названий, например, Chi (Chicago), Pennsy (Pennsylvania), Gib (Gibraltar), Okie (Oklahoma). В этом случае сокращение-апокопа получает оттенок фамильярности.

Некоторые сокращения-аферезис образованы путем усечения первого элемента конструкции, образованного на основе редупликации, например, doke (okey-doke), muck (mucky-muck).Менее продуктивным следует считать явление сипкопы: bacty (bacteriology) бактериология, dux (duplex)квартира.

В области сленга встречается также немало случаев, когда сокращению подвергалось целое словосочетание или даже предложение; a cup(a cup of coffee), mash (mashed potatoes). В сленге бытуют и такие аббревиатуры, которые не представлены в стандартном языке: ASAP (as soon as possible – как только возможно), и даже предложение: figmo (от forget it I`ve got my orders – забудь это, я получил новое назначение), dilligas (Does it look like I gave a darn? – Разве похоже, что я струсил?)

У прилагательных преобладает усечение финальной части (rad – “что надо”, образовано от прилагательного radical), а у существительных – инициальной (rents – parents – родители,). Показательно, что усечение и аббревиация, более типичные для образования существительных в стандартном языке, в сленге проявляют заметную активность в сфере прилагательных (G.Q. – стильный, модный, как из журнала Gentleman`s Quarterlu). [Вилюман 1955:139]

Интересной особенностью английского сленга является возможность разрыва слова и использование в качестве своеобразного инфикса другого слова, как это имело место в готском (явление тмесиса): *abso-bloody-lutery, inde-goddam-pendent.* Очень типично сокращение слов и образование так называемых «*blends*» типа *brunch (=breakfast+lunch).* Ср. также следующие усеченные слова: *circ – circumstance, cert – certainly, deck – declamation, def*

– definitely, pash – passion, pen – penitentiary, sun – sundae, toke – token, ('затяжка' (*при курении*)*, bo – hobo* и др.

Сокращение – одним из излюбленных методов словообразования стилистически маркированных слов monk<monkey, biz<business, varsity<university. В общенародную лексику проникли cab<cabriolet и bus<omnibus.

Любопытно по способу образования ныне устарелое сокращенное обозначение надземной дороги в Нью-Йорке: the Elevated Railway>the Elevated>the El>the L.В сленге встречаются и другие необычные сокращения, которые с трудом поддаются анализу и классификации и требуют специального исследования. Например, dec. (detective), emma pip (military, policeman), vackie (an evacuee). [Маковский 2005: 186]

Характерным для сленга типом словообразования не встречающимся в других слоях лексики является намеренное каламбурное фонетическое искажение, меняющее внутреннюю форму слова: gust вместо guest, picture-askew, т.е. «картина криво», вместо picturesque, finance вместо fiancé, drinketite и bitetite в смысле appetite.

Фонетическая мимикрия – этот метод словообразования, наиболее интересен с точки зрения лексикологии. Он основан на совпадении семантически несхожих общеупотребительных слов. Слово, которое переходит в сленг, приобретает совершенно новое значение, никаким образом не связанное с общеупотребительным. Возможны как случаи, основанные на фонетическом совпадении, так и случаи, основанные совпадении части слов. В этом случае сленговое слово дополняется оставшейся частью слова, заимствованной у оригинала. Пример: *fer shur – for sure, gotta – go to.* [Скребнев 1985: 239]

Кроме того, характерным для сленга является изменение значения слов общенародной лексики. Приведем несколько примеров повседневного употребления сленговых метафор:

о старой машине можно сказать – It`s a lemon

о квартире – It’s my pad

о плохом настроении – I have the blues

о неспособном человеке – He is lame

о глупом человеке – She has nothing upstairs

о человеке под действием наркотиков – He`s on a trip

о ситуации, когда мы не верим чему-либо – I can`t swallow it

о неопрятном человеке (или обжоре) – What a pig

о бедном человеке – He needs some bread [10,156]

Обилие метафор в сленге вполне оправдано, так как устная речь, как правило, эмоциональна и выразительна. Живой, естественный язык не может обойтись без метафоризации, которая способствует развитию как лексико-семантической системы языка, так и системы его номинативных средств, в том числе и на уровне нестандартной лексики. Без метафоры язык превратился бы в нежизнеспособную знаковую систему, которая не смогла бы обслуживать коммуникативные и когнитивные потребности

носителей языка. Параллельно с метафоризацией в сленге активно действует метонимия. Перенос значений по смежности понятий – метонимический перенос – также играет важную роль в развитии и значении слов и пополнении сленга новыми единицами. При этом одно и то же слово может называть части целое, предмет и его содержание, предмет и место его нахождения или изготовления, действие и его результат, и т.д.

Например, единица литературного языка derby котелок – мужская шляпа при метонимическом переносе в сленге означает «голова», chill «охлаждать, студить» в сленге приобретает значение «убить».

She has got on her woman`s **duds** [Cooper 1997: 55]. Ср. На ней ее женские одежды

Mamma read a **hair raiser** in “Adventure” [Caroll 1990: 79]. Ср. Мама прочитала ужасную историю в журнале.

If I wanted to **chill** him, I`da done something more than hit him across the **derby** [Frey 2005: 207]. Ср: Если бы я хотел убить его, я бы сделал нечто большее, чем ударить его по голове.

Приведенные примеры наглядно показывают пополнение словаря современного английского языка по средствам метонимии, которая наряду с метафоризацией является средством расширения нестандартной, экспрессивной лексики.

Учёт указанных особенностей в процессе подготовки специалистов межкультурной коммуникации, даст им возможность в своей профессиональной деятельности не только кратко, четко и ясно излагать свои мысли, но также избежать недопонимания в реальном живом общении с носителями языка.

Литература

1. *Босчаева Н. Ц. Контекстуальная эвфемия в современном английском. – М., 1994*
2. *Вилюман В.Г. О способах образования слов сленга в современном английском языке//Учен.записки ЛГПИ. Т.3. – Л., 1955. С. 137-139.*
3. *Любицкая Е.В. Сленг: региональные черты и процессы англизации. – Ставрополь, 2005.*
4. *Маковский М.М. Современный английский сленг: антология, структура, этимология. – М., 2005.*
5. *Скребнев Ю. М. Введение в коллоквиалистику. – Саратов, 1985.*
6. *Allen I.L. The city in slang. – New York, 1996.*
7. *Caroll J.Land of Laught. – NY.,1990*
8. *CooperJ.F Pioneers. – NY.,1997*
9. *Ellison H Deably Streets. – NY.,1989*
10. *Frey S.W.The Takeover .– NY.,2005*

Г.В. Утенков
Новый гуманитарный институт

Сокращения в сфере электронной коммуникации

В своей книге «Язык и человек» М.А. Шелякин определяет человеческий язык как «сложное социально-психическое явление, который, как и любая знаковая система, функционирует как средство передачи и получения информации. Характер знаковых систем зависит от особенностей самого процесса передачи и приема информации – от канала связи, источника и приемника информации (то есть участников), передаваемой информации и конечных результатов информативного процесса. Знаковые системы адаптируются к указанным особенностям процесса передачи и приема информации (4).

Он определяет адаптацию как «…такое взаимодействие сложной системы со средой, при которой система координирует (ставит в соответствие) свое состояние и функции по принципу обратной связи.» (4), и подчеркивает ее важность: «Тем самым адаптация определяет согласованную со средой целесообразность и (оправданность) соответствующей организации и функций, ее саморегуляцию и развитие. Принцип адаптации системы и ее общей функции лежит в основе всех составляющих систему подсистем и их компонентов» (там же).

Как мы знаем, язык является наиболее сложной знаковой системой, которая предназначена «для осуществления коммуникации, и его основной функцией является быть универсальным средством человеческого общения, т.е. средством организации, передачи и понимания речи во всех ее аспектах и разновидностях» (4).

Сам процесс коммуникации определяется и раскрывается им следующим образом: «Человеческая коммуникация – это процесс взаимодействия и взаимосвязи людей, при котором они взаимно адаптируются друг к другу в своем поведении путем передачи и приема информации о той или иной реальности. Такую функцию коммуникации можно назвать информативной. Она взаимосвязана с другой функцией коммуникации – социальной, как ее следствием, которая заключается в установлении, обеспечении социальных связей и отношений людей и в формировании социальной личности.

Человеческая коммуникация состоит из:

-канала связи – среды передачи информации,

-социального кода – социально выработанной и фиксированной в данной культуре языковой системе (языковых знаков с их функциями),

-источника и приемника информации – говорящего, порождающего и передающего информацию при помощи языковых знаков, и слушающего, интерпретирующего языковые знаки и тем самым получающего информацию,

-передаваемой информации – сообщений о положении дел (событиях) в объективном или субъективном мире с выражением отношения к ним говорящего» .(4).

Чтобы обеспечивать потребности общества и выполнять свои функции язык, как особая знаковая система, должен обладать особой организацией и возможностями. «Выполнение языком сложнейших общественно значимых функций обеспечивается его исключительно высокой организацией, оперативным динамизмом и взаимообусловленностью всех его элементов, каждый из которых хотя и имеет свое особое назначение, подчинен единой общеязыковой задаче – быть средством общения и взаимопонимания. Система языка – это целостное единство языковых единиц, находящихся между собой в определенных взаимосвязях и отношениях». (1)

Эта система, обладая необходимой стабильностью и жесткостью для того, чтобы сохранять преемственность и служить средством общения для больших масс людей, является достаточно гибкой для того, чтобы быстро реагировать на изменяющиеся условия ее функционирования и наилучшим образом отвечать на «вызовы» внелингвистической действительности. Немыслимо быстрое развитие технологии привело к изменениям в самом процессе коммуникации – появлению новых каналов связи (Интернет и мобильные телефоны), изменению характера самой передаваемой информации и, как следствие, к изменениям в самом коде – то есть языке.

Наибольшей подвижностью обладает лексический уровень языка. Лексическая система наиболее быстро реагирует на изменения в социальной сфере и экономике, пополняясь необходимыми словами и выражениями и избавляясь от устаревших и невостребованных.

Данная статья посвящена анализу сокращений в языке, используемом в средствах электронной коммуникации. Интернет за последние годы стал частью человеческой культуры, если ее понимать в широком смысле – как все материальные и духовные ценности, произведенные людьми, а общение через Интернет приобрело громадное распространение и для многих заменяет живое, непосредственное общение с другими людьми. Данный канал связи и сопутствующие ему возможности и ограничения приводят к изменению используемого кода – языка коммуникации. Порождаемое быстрым темпом нашей жизни желание увеличить объем передаваемой информации и ускорить интенсивность ее обмена приводит к попыткам сокращения объема (размера) языкового знака, то есть, к адаптации его плана выражения.

Формой общения в Интернете являются, чаще всего, диалоги – быстрые обмены репликами различной длины, развивая предыдущую тему или перескакивая на другую. Такой диалог сохраняет признаки устного разговорного неформального общения – эмоциональность, усеченность конструкций, а, учитывая тот факт, что пользователями Интернета являются, в основном, молодые люди, понятным становится обилие сленга, вульгаризмов, общий юмористический, легкий стиль общения и

желание выделиться, показать свою индивидуальность и нестандартность. Все это приводит к появлению большого числа сокращений в этой сфере коммуникации, что, возможно, позволит выделить ее язык в особый регистр, обладающий своими яркими, только ему свойственными, особенностями в лексике и грамматике.

Всего нами были найдены и проанализированы 254 сокращения. Сокращения, имеющие в своем составе нецензурную лексику, не рассматривались.

С точки зрения **употребления** их можно разделить на:

1. Сокращения, используемые для организации диалога, отражающие общепринятые формулы вежливости (всего 40 примеров). Можно выделить элементы

- начала беседы:

dh/dw – dear husband or wife (almost always in lower case letters), RE – How are you

-ее завершения: SYL – see you later, SYS – See You Soon, CU – see you (и ее вариант CYA – see ya), BBN – Bye Bye Now, TTFN – ta ta for now

-благодарности: TX – thanks (THX – thanks), TA – thanks again, TFTHAOT – thank for the help ahead of time, TIA – thanks in advance.

-пожелания: WBR-With best regards, WBW – With best wishes, HHTYAY-happy holidays to you and yours.

-выражения чувств: H&K – hug and kiss, KOC – Kiss On Cheek (вариант KOTC – kiss on the cheek), KOL – Kiss On Lips (KOTL – kiss on the lips), LY – Love Ya, IWALU – I Will Always Love You.

-извинений: EMFBI – excuse me for butting in, PMJI – pardon my jumping in (another way for PMFJI).

Как видно из примеров, в некоторых случаях мы встречаем несколько вариантов сокращения одного выражения, своего рода «аллоформы».

2. Сокращения, используемые в процессе общения в самом диалоге. Среди довольно большого количества разнообразных аббревиатур можно выделить следующие подгруппы:

-сокращения существительных или фраз, которые являются своего рода терминами, похожими на лексические элементы из анкет. Они номинативны, они не эмоциональны. Из общего количества таких сокращений (40) 13 заменяют отдельные слова:

BF – boyfriend, GF – girlfriend, MIL – mother-in-law, FIL – father-in-law, M/F – male or female, A/S/L – age/sex/location, MSG –message.

а 27 сокращений – фразы: SYSOP – system operator, SO – significant other, YG – Young Gentleman, YL – Young Lady, EMSG – email message, FAQ – frequently asked questions.

-сокращения элементов, необходимых для структурного построения беседы – различных связок и обстоятельств: AAMOF – as a matter of fact, AND – any day now, AFAIK – as far as I know, ATM – At the moment, ASAP

– as soon as possible, BTW – By the way (и его вариант OBTW – oh, by the way), IOW – In Other Words, OTOH – On The Other Hand.

-сокращения, описывающие действия коммуниканта: AFK – away from keyboard, BBIAF – Be back in a few minutes, BBS – Be back soon, BRB – I'll be right back, GTG – I got to go, GFN – gone for now, IGP – I Gotta Pee, SOTMG – Short Of Time Must Go.

-сокращения, выражающие чувства и ответную реакцию на реплики собеседника: HIH- hope it helps (и его вариант HTH – hope this helps), IC – I See (и более эмоциональный вариант OIC – Oh, I See), IDK – I don't know. Молодежная среда и неформальный характер общения приводят к появлению и таких единиц: TANJ – there ain't no justice, TOBAL – there oughta be a law.

-в отдельную группу мы выделили сокращения, выражающие мнение участника диалога. Почти все они начинаются с “I” и являются вариантами фразы «In My Opinion»: IMO – In My Opinion (вариант: JMO – Just My Opinion), IMCO – In My Considered Opinion, IMHO – In My Humble Opinion, IMNSHO – In My Not So Humble Opinion.

- Также можно выделить сокращения-советы. Они все являются командами и многие звучат уничижительно из-за употребленной там лексики: DIY – do it yourself, RTFM – read the f******/fine manual (RTSM – read the stupid manual), SAHM – stay at home mom, SAHD – stay at home dad, HABU – Have A Better 'Un. Но один из таких советов поднимается до философских высот, чему способствуют стилистические приемы, лежащие в основе его конструкции - параллельные конструкции и аллитерация: TGAL – Think globally act locally.

3. В отдельную группу нами выделены сокращения, которые используются в самом диалоге, являются непосредственной реакцией на реплики собеседника, но из-за их многочисленности (47 примеров), заметности и важности они рассматриваются отдельно. Эти сокращения представляют собой эмоциональные реакции на слова другого коммуниканта, выражаемые часто в гротескном и юмористическом виде. Они обычно негативно оценивают слова или действия другого человека и показывают всю его ничтожность и нелепость его действий. Наиболее интересные и многочисленные примеры встречаются со словами Grin и Laugh, причем в обеих группах можно увидеть примеры развития и превращения простого, базового сокращения во все более длинные и сложные:

EG – Evil Grin, BEG – Big Evil Grin, C&G – chuckle and grin, CSG – chuckle snicker grin.

LTS – Laughing To Self, LMSO – Laughing My Socks Off, LSHMBH – Laughing So Hard My Belly Hurts, LSHTTARDML – Laughing So Hard The Tears Are Running Down My Leg

В следующих примерах человек не просто смеется, а катается по полу:

ROFL – rolling on floor laughing (ROTFL – rolling on the floor laughing), ROFLUTS – rolling on floor laughing unable to speak, ROTFLASTC – rolling on the floor laughing and scaring the cat!

Несомненно, что могут возникнуть проблемы с пониманием таких «творений», но при условии постепенного развития таких выражений и частого их употребления, а также при некотором навыке такого общения, они будут поняты.

Небольшое количество сокращений выражает чувства печали и даже стыда: CID – Crying In Disgrace, CRBT – Crying Real Big Tears, SHID – Slaps Head In Disgust, HHIS – hanging head in shame.

Представляют интерес два сокращения, похожие структурно и семантически, основанные на параллельных конструкциях, противопоставлении и аллитерации: BIBO – Beer In, Beer Out, CICO – Coffee In, Coffee Out.

С точки зрения **структуры и функций** соответствующих эквивалентов, которые и выражаются рассматриваемыми сокращениями, все сокращения можно разделить на три группы:

1. Заменяющие отдельные слова. Таких сокращений относительно немного – 28, причем всего пять из них представляют собой один знак (например: U –You, R – Are, C – See), а остальные являются комбинациями из нескольких букв, обычно согласных из разных слогов: PPL – People, SMT – Something, SW – Shareware. Однако встречаются и сокращения, отражающие звуковую сторону слова (CUZ – because, EM –Them) и сокращения с уменьшительным суффиксом (ADDY – Address).

2. Заменяющие фразы. Сюда относятся сочетания, выражающие мнение, различные обстоятельства и связки, формулы вежливости и передающие какие-либо «терминологические» слова (TTBOMK – to the best of my knowledge, POV – point of view, EMSG – email message, IAE – In Any Event, NTA – non-technical acronym), всего числом около 60.

3. Сокращение предложений различного типа. Учитывая разговорный характер данного типа общения, в эту группу были отнесены и многочисленные эллиптические предложения, характерные для данного вида коммуникации. Как правило, в них отсутствует подлежащее, которое легко восстанавливается и является почти всегда местоимением «Я». Среди таких сокращений (всего около 170) встречаются формулы начала и конца диалогов (LUWAMH – Love You With All My Heart, GTSY – glad to see you), сокращения, описывающие действия коммуниканта (BBIAS – Be back in a second, BBL –- I'll be back later) и большая группа сокращений, показывающих эмоциональную реакцию человека (HHIS – hanging head in shame, LHO – Laughing Head Off). Отдельную группу представляют собой сокращения предложений повелительного наклонения, представляющие собой эмоциональные советы: DIY– do it yourself, POAHF – put on a happy face, RTSM – read the stupid manual, SAHD – stay at home dad, HABU –Have A Better 'Un, TILII – Tell It Like It Is. Встречаются и довольно необычные

просьбы, как, например, эта: PPTSPAHS – please pass the salt, pepper and hot sauce или PDS – please don't shoot.

Встречаются сокращения, соответствующие полным предложениям (37). Три из них являются вопросительными (SUP – What's up?, AWGTHTGTTA? – are we going to have to go through this again?, FWIW – for what it's worth?), два – восклицательными (LHM – Lord Help Me, LHU – Lord Help U), а остальные – в основном простыми неразвернутыми предложениями, среди которых можно выделить группу сокращений предложений с выражением «there is» – TOBG-this oughta be good, TANSTAAFL – there ain't no such thing as a free lunch, TANSTASQ – there ain't no such thing as a stupid question. Найдено и несколько примеров сокращений сложноподчиненных предложений с придаточным дополнительным и условия: GIWIST – gee I wish I'd said that, ITSFWI – if the shoe fits, wear it, IITYWISWYBMAD – if I tell you what it says will you buy me a drink. Последнее сокращение напоминает какого-то монстра и вызывает сомнения в возможности его правильной расшифровки.

Что касается **количественного состава** сокращений, то подавляющее большинство составляют элементы из 2, 3 или 4 знаков – всего179 единиц. Гораздо менее многочисленны сокращения из 5 или 6 знаков – соответственно 20 и 12 примеров. Что же касается приведенного выше сокращения сложноподчиненного предложения, то такие случаи единичны, что вполне объяснимо опасностью их неправильного понимания.

Отдельного рассмотрения заслуживают сокращения, представляющие комбинации с другой кодовой системой – цифровой, когда во вновь созданных единицах используется звуковое сходство какого-либо числа со словом или слогом. Таких «гибридов» найдено относительно много -21 пример. Числа могут использоваться отдельно (всего в двух примерах 2 – To, 4 – For), или в сочетаниях с буквами (4GET – Forget, W8 – Wait, BE4 –Before,CUL8R – see you later, GR8 – Great, P2P – person-to-person, F2F – Face to face, M8 – Mate, ME2 – Me too).

Одно сложное слово состоит полностью из цифр: 121– one-to-one.

Подобный же принцип построения сокращенных слов из букв, звучащих как оригинал сокращенного слова, встречается в 13 сокращениях. Наиболее часто встречается буква «с», которая совпадает по звучанию с глаголом «видеть, понимать»: CU – see you, CYA – see ya, IC – I See, OIC – Oh, I See, UC – You see. Двумя буквами передается и одно слово: QT – Cutie. Как в разговорной речи возможны проглатывания звуков и слогов, так и в некоторых сокращениях звуковое сходство не идеальное, но достаточное для понимания слова или словосочетания, которое лежит в их основе: TX – thanks, SUP – What's up, IGP – I Gotta Pee.

Рассмотрев сокращения, встречающиеся в средствах электронной коммуникации, можно сделать вывод, что они представляют собой очень интересное лингвистическое явление – основанный на аббревиации новый способ использования языка – представление отдельных слов, фраз и

целых предложений в виде последовательности определенных знаков. При этом используются не только буквы, но и цифры, и, хотя основным принципом построения таких сокращенных слов является прямое соответствие начальных букв зашифрованных слов буквам сокращенного слова, используется и звуковое сходство звуков и слов. Этот вид общения сочетает в себе особенности неформального стиля устного диалога (быстрый обмен репликами, эллиптические конструкции), характерные черты общения молодежи (стилистически сниженная лексика – вульгаризмы и сленг-, юмор, эмоциональность и желание выделиться) и общие тенденции коммуникации нашего времени (недостаток времени для полноценного общения, желание передать больше информации в единицу времени). Этот вид коммуникации является результатом развития общества, свойством языка реагировать на изменившиеся условия его использования. Известно, что некоторые такие сокращения уже встречаются в английских словарях (например, IMHO – In My Humble Opinion), а слово СПАМ, которое означает ненужную рекламу, присылаемую через компьютер (от английского SPAM – stupid persons' advertisement) уже вошло в русский язык. Студент-лингвист, несомненно, сталкивается с такими сокращениями в своей жизни и он должен иметь достаточные знания способов словообразования, особенно словосокращения, и общее «чутье» к языку, чтобы понять их, адекватно реагировать на реплики собеседника и успешно осуществить акт межкультурной коммуникации – адекватного взаимопонимания двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. (Верещагин, Костомаров), доказав, что не зря же он учится на факультете с таким названием.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Теория языка. Вводный курс: уч. пособие для студ. филол. спец. высш. учеб. заведений- 3-е изд.испр. и доп. – М.: Академия, 2007.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура.– М. 1990.

3. Тер-Минасова С.Р. Язык и межкультурная коммуникация. Учеб. пособие. М.:Слово, 2000.

4. Шелякин М.А. Язык и человек: К проблеме мотивированности языковой системы: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2005.

5. электронный ресурс – htth: //www.fluent-english.ru

Johan Maurer

Portland, Oregon, USA

Teaching English-language idioms: a thematic approach

Idioms are an indispensable dimension of language teaching; they are the street shoes *and* the house slippers of conversational English. However, idioms pose special challenges for language teachers:

Idioms must be added to the vocabulary stock just as any other new vocabulary; their constituent words may look familiar, but their meanings are, well, *idiomatic.*

Idioms are generally more durable and universal within a language than jargon, slang, or colloquialisms, but nevertheless are sensitive to questions of register and social situation. In addition, the line between slang and idioms is not rigid. Textbooks that sample published literary or journalistic sources may not be adequate resources for teaching idioms.

Native speakers may have certain advantages in dealing with the second set of challenges; we can draw on life experience as well as a range of convenient sources that we can easily import. However, for this very reason, we must be especially sensitive to challenge No. 1, the student's additional burden of adding idioms to his or her vocabulary stock.

Whenever we're with our students, we have opportunities to acquaint them with contemporary American English – it's what comes out of our mouth, and of course it forms the substance of the language samples we use in the classroom. However, it's unfair to simply to unload long, indiscriminate lists of idioms upon students, even when those lists are embedded in interesting vehicles – dialogues, film scripts, television clips, popular songs. The idioms themselves may be colorful, expressive, and fascinating, but without some logic to our delivery, it's unlikely that students will retain more than a small fraction of them for later use. How then should we select, organize, and convey the specific idioms that might be most useful to our students?

In the past, I have used the traditional methods of organizing idioms for instructional delivery:

Textual commentary, appended to the language sample. For example, the literary excerpts in the textbooks edited by V.D. Arakin[1] are followed by commentaries explaining the idiomatic usages included in the excerpts. (Note: these commentaries are not always accurate.) The student's ability to remember the idiom may depend upon the student's judgment of the value of that idiom, based on several factors: its expressive power in context, the instructor's advice concerning the value and currency of that idiom in contemporary English, and perhaps the existence of an equally vivid Russian-language analogue. (Thus, "geek" has an approximate equivalent, "ботаник".)

Grammatically-organized lists of idioms, accompanied by exercises. For example, I have used Kenneth Beare's phrasal verb lists and exercises, available from his ESL Web site[2], organized into topics, presented with examples of good contemporary usage. His site also provides action verb idioms, modal verb idioms, and so on.

Idioms organized by social occasion. One of the most accurate and natural books of idiomatic English organized in this way is Tillitt and Bruder's

[1] Аракин, В.Д. и др., *Практический курс английского языка*, с I по V курс. 6 изд. Владос, 2007.
[2] http://esl.about.com/

Speaking Naturally: Communication Skills in American English[1]. The categories are traditional –"introductions and address systems," "invitations," "thanking people and replying to thanks," "expressing anger and resolving conflict," and so on – but the phrases and usages, sorted by level of formality, are wonderfully fresh and accurate, all the way from "I couldn't agree more" to "you're dead wrong!"

Based on my experience at the New Humanitarian Institute, I would like to add a fourth organizing principle for instruction in conversational idioms, an approach based on audience-centered *themes*. By "themes" I mean going beyond static categories based on social occasion, such as those in *Speaking Naturally*. I prefer to choose themes based on emotional or developmental issues in the lives of young people and young adults. My hope is that the immediacy of such themes in the lives of students may add to their ability to acquire and deploy the idioms I'm teaching them.

I first began to think about the value of emotional and developmental themes in instruction when I was reading David I. Smith's and Barbara Carvill's excellent book on language instruction, *The Gift of the Stranger*.[2] The authors challenge instructors to clarify (1) the motivation of foreign language instruction; and (2) the whole-life influence they desire to have on their students. Often foreign language instruction is marketed as a way to be a more effective businessperson, persuader, tourist, connoisseur – all ways of enhancing the learner with little regard for the value of the target culture, or even for the value *of the learner* to the target culture. Smith and Carvill ask us to consider, instead, what kind of people our students will become, and what kind of relationship with the target culture we are preparing them for.[3] They advocate helping our students become "gracious hosts" and "sensitive strangers," with "spacious hearts" capable of recognizing boundaries and differences as well as our essential common humanity.

Having read Smith and Carvill, I was more determined than ever to create classroom experiences that reveal points of emotional contact between Russian students and their English-speaking counterparts whom we, after all, know well. (Our own sons are young adults, approximately the same age as our NGI students.) For this reason, I began to choose texts and audio-visual resources with idioms and usages that spring from themes common to these age groups. In the process, I have no desire to pretend that our lives across cultural lines are exactly the same, but simply to use the similarities that do exist to reinforce the presentation of idioms related to those themes.

Examples:

For the absolutely crucial theme of trust and relationship-building, I chose a novel, *Good Grief*, by Lolly Winston[4], in which Sophie, a 39-year-old recent

[1] Bruce Tillitt and Mary Newton Bruder, *Speaking Naturally: Communication Skills in American English.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985.
[2]. David I. Smith and Barbara Carvill, *The Gift of the Stranger: Faith, Hospitality, and Foreign Language Learning*. Cambridge, UK: Wm. B. Eerdmans, 2000.
[3] Smith and Carvill, p. 107.
[4] Lolly Winston, *Good Grief*. New York: Grand Central Publishing, 2004.

widow, is rebuilding her shattered life. Through an adult mentorship program (Big Brothers/Big Sisters), she "adopts" a troubled teenager, Crystal, and gradually learns that the girl is suffering from depression. At the same time, she is tentatively dipping her toes back into the world of men and dating. With its utterly natural voice, the book is almost ideal for teaching idiomatic American English through the theme of trust and relationships. Among the excerpts I have prepared is this one, a conversation between Sophie and her "little sister," Crystal:

I notice that the cuffs of [Crystal's] sleeves are caked with something reddish brown. Blood? Food or dirt, I hope.

"Crystal, will you show me your arm? It worries me."

"Okay." But she doesn't move.

I reach across the table and wrap a hand around her wrist. With my other hand, I push up her sleeve, then turn over her arm. The soft white underside is slashed with crisscrosses of cuts, raised like argyle. Her skin feels hot and jagged. Crystal sucks in her breath, blinks.

"What happened here?" I feel my pulse race but try not to seem alarmed. Some of the wounds are fresh, congealed blood at their edges.

Crystal jerks her arm away and yanks down her sleeve. Her shoulders curl into a hunch.

I move my plate aside and fight to maintain the same even calm I kept when Ethan's skin was as gray as oatmeal and he was too weak to climb the stairs. You don't want a sick person to see in your expression or hear in your voice how frightened you are for them.

Crystal bites her lower lip.

"Did you do that on purpose? Like the burns?"

She rolls her eyes. "*Duh.*"

"I see."

"Can I smoke?"[1]

In this excerpt, and in others I have used, the theme of trust is central—both to the choice of idioms for instructional focus, and to the larger issues we discuss in the classroom.

I have also written my own conversations for use in class, featuring two young adults, Sam and Vicki, who are gradually getting to know each other. Here's part of an exchange from the dialogue I entitled "Are we compatible?":

Vicki: [*After Sam mentions being hungry enough to eat a horse.*] Not so fast. I only promised coffee. But if you really want something to eat, we could go to my house. We'd have to wing it; I don't have much in the refrigerator, but I'm sure I could whip something up.

Sam: I'm up for that! But, I can't help wondering: Why don't you ever want to go out? I'll pay, at least sometimes. I just love being served, and best of all, they do the dishes.

[1] Winston, p. 191.

Vicki: I know, you never struck me as the stingy type. But to tell you the truth, I resent restaurant prices, even when I'm not the one paying. For the price of one good meal, you could buy a week's worth of groceries.

Sam: You have a point. This coffeehouse charges $10 for a little sandwich and potato chips. And that's not counting the coffee. A cappuccino sets you back another three fifty. No veggies, no dessert. And that place next door, two people can expect to fork over $70—wine not included!

Vicki: See, I'm a cheap date. I supply the food and even do the cooking. Of course, if you offer to do the dishes, I won't get in your way. In fact, I'll be right there with you—drying as you wash.

Sam: I actually don't mind washing dishes. In stark contrast to my day job, when you wash dishes you actually see progress!

Vicki: Totally. And the best part about eating at home is . . . we can say anything we want and nobody will be sitting behind us to eavesdrop and take offense. We can gossip to our hearts' content.

Sam and Vicki also appear in "An election day conversation," a dialogue I wrote at the time of the State Duma election in December 2007. Here, the theme of relationship-building is supplemented by another theme, the development of civic consciousness. A sample:

Vicki: It's the principle of the thing. If enough people don't get into the habit of doing the right thing every time, we can totally kiss democracy goodbye. The party machines will run everything.

Sam: What do you mean, "the machines"?

Vicki: You know, the politicians, their paid helpers, their fan clubs. The people who show up at party meetings, who work the phone banks, who go door-to-door....

Sam: What's wrong with that? If they care, let them care. They're all the same, anyway.

Vicki: How do you know they're all the same? You're just letting the crowd think for you. It's not necessarily smart to assume the worst, but it sure is easy.

In each of these examples, the texts are accompanied by annotations explaining the idioms, but the most important element of the lesson is classroom discussion to highlight the thematic links with the students' own lives.

Finally, a theme that has resonated deeply with my students is the theme of "the other." Coming from an American context, I've often linked "the other" with texts and audio-visual resources relating to the American struggle with racism. One important example is a session I have built around a 1957 television interview with Martin Luther King, Jr., shortly after he gained international fame by leading the boycott of the segregated city buses in Montgomery, Alabama. In addition to King's superb command of English rhetoric, students benefit from learning idioms that we could subsequently use or adapt in discussions about groups we often learn to regard with suspicion or fear. This is one discussion that usually threatens to go beyond the time alloted to it. Here are just a few of the interview phrases we tackled:

the cup of endurance had run over

[our purpose was] not to put the bus company out of business but to put justice in business

a false sense of inferiority, a false sense of superiority

do you subscribe to that judgment...?

an all too prevalent fallacy

noncooperation with evil is as much a moral obligation as cooperation with good

to indulge in a superficial optimism

neither party can boast of having clean hands in this area

making a political football out of the civil rights situation

the folkways of white supremacy

the rolling tide of world opinion

In this case, the original material had few obvious connections with students' daily lives; my task was to make the connections, mainly by drawing parallels out from the students themselves. It was students who volunteered parallels: ex-convicts living near them, immigrants, and Roma people. I was frankly very proud of their willingness to examine this powerful and risky theme of "the other," a theme that directly relates to my core concern for language instruction: *What kind of people our students will become, and what kind of relationship with the target culture we are preparing them for.*

Раздел II.
Формирование профессиональных компетенций специалистов в области дизайна

Е.П. Баздарева
Московский институт стали и сплавов

Лекции с использованием презентаций MS PowerPoint

Одно из наиболее популярных средств информационных коммуникационных технологий – презентации, созданные в программе Microsoft PowerPoint. Презентация представляет собой набор слайдов, в которых можно широко использовать текстовую, графическую, звуковую и видеоинформацию, готовые варианты дизайна. Презентации – это сопроводительный материал к лекционному курсу и он никогда не заменит педагога.

Существенным преимуществом презентации является представление графического материала: чертежей планов и разрезов зданий, фотографий интерьеров, перспективных и анимационных моделей. При традиционном изложении материала с использование доски тратится много времени на графические построения и, как правило, невозможно добиться необходимого качества изображения, кроме того, зрительное восприятие информации резко улучшается. При использовании заранее подготовленных презентаций появляется дополнительная возможность что-либо пояснить, еще раз акцентировать внимание студентов на том или ином важном явлении. Преподаватель, использующий презентации, как правило, свободен в обращении с объемом и последовательностью изложения информации, он в любой момент может легко вернуться к началу занятия или забежать вперед, какие-то моменты в изложении пропустить, а на каких-то остановиться подробнее, что-то обсудить, задать вопросы по представленным на экране темам.

Эта форма работы используется мной только второй год, поэтому хочу поделиться свом опытом, не претендуя на конкретные установки и постулаты.

Презентации PowerPoint в преподавании курсов «Типологии форм архитектурной среды» и «Оборудование средовых объектов и систем» меняют методику прочтения лекций, но требует не меньше подготовки. Вот основные ее этапы.

1. Задаемся вопросами: «Для чего нужна эта презентация? Кому она будет рассказываться? Для чего вообще нужны слайды?»

2. Помним, что в настоящее время наиболее четко сформированы следующие виды лекций-презентаций:

«презентация идеи»,

«тематическая презентация»,
«презентация теории»,
«историческая презентация»,
«презентация проблемы»,
«презентация проекта»,

Все состоят, как правило, из трех частей: вступление, основная часть и подведение итогов.

3. В первые 45 секунд внимание студентов максимально. Именно в эти секунды они должны узнать главное. А также заинтересоваться темой, чтобы досмотреть презентацию до конца.

4. В заголовке надо писать не название картинки, а ту главную мысль, которую она доказывает.

5. Если на слайде в содержательной части больше 10-15 слов, он, скорее всего, перегружен. Текст будет не видно, его трудно будет прочитать.

6. Немаловажен информационный дизайн. Лучше использовать так называемые рубленые шрифты (например, различные варианты Arial или Tahoma), причем размер шрифта должен быть довольно крупный – 35-60 пунктов и более для заголовков и 25-50 пунктов для основного текста. Предпочтительно не пользоваться курсивом или шрифтами с засечками, так как при этом иногда восприятие текста ухудшается. В некоторых случаях лучше писать большими (заглавными) буквами (тогда можно использовать меньший размер шрифта). Иногда хорошо смотрится жирный шрифт.

Стоит учитывать, что на большом экране текст и рисунки будет видно также (не лучше и крупнее), чем на экране компьютера. Часто для подписей к рисункам или таблицам выставляется мелкий шрифт (менее 10 пунктов) с оговоркой: «на большом экране все будет видно». Это заблуждение: конечно шрифт будет проецироваться крупнее, но и расстояние до зрителя будет значительно больше. Можно провести следующий расчет: если шрифт можно прочитать на экране компьютера с обычного расстояния (около 40-60 см, или иначе это – 1-2 диагонали экрана, то и в аудитории шрифт будет хорошо виден на расстоянии 1-2 диагоналей экрана). Учитывая, что в аудиториях диагонали экранов редко бывают более 2-3 м, мы получим расстояние около 6 м.

Важно подобрать правильное сочетание цветов для фона и шрифта. Они должны контрастировать, например, фон – светлый, а шрифт – темный, или наоборот. Первый вариант предпочтительнее, так как текст читается лучше. Черный текст – белый фон не всегда можно назвать удачным сочетанием для презентаций, так как при этом в глазах часто начинает рябить (особенно если шрифт мелкий), а, кроме того, иногда не достигается тот визуальный эффект, который необходим для эффективного восприятия материала. Использование фотографий в качестве фона также не всегда удачно, из-за трудностей с подбором шрифта. В этом случае надо либо использовать более-менее однотонные иногда чуть размытые

фотографии, либо располагать текст не на самой фотографии, а на цветной подложке.

Если презентация предназначена только для показа (не для печати), то целесообразно «сжимать» картинки до экранного разрешения (76 точек на дюйм), а также использовать рисунки в формате джипег (расширение «jpg»). Это уменьшит объем презентации и значительно ускорит и упростит работу.

7. Слайдов не должно быть много, иначе они будут слишком быстро меняться, и времени для записи у слушателей не останется. Слайдов должно быть 20 – максимум 30, так чтобы смена происходила каждые 2 (1,5) минуты.

8. Слайды должны быть синхронизированы с текстом лекции. Презентация должна дополнять, иллюстрировать то, о чем идет речь на занятии. При этом она не должна становиться главной частью лекции, так и не должна полностью дублировать материал.

Идеальным вариантом является такое сочетание текста лекции и презентации, когда студент, упустив какую-то зрительную информацию, мог бы восполнить ее из того, что говорит лектор, и наоборот увидеть на демонстрируемых слайдах то, что он прослушал.

9. Усилить эффект от использования презентаций можно раздавая распечатки сложных рисунков, таблиц, схем, особенно тех, которые приводятся лишь в качестве дополнительного иллюстративного материала, а не для запоминания. Использование таких распечаток может значительно ускорить ход лекции, сэкономив время для записи более важных вещей. В случае если рисунок или схема действительно важны для понимания сути занятия, стоит показывать их не в окончательном варианте, а выводить постепенно (как при рисовании на доске).

10. Наконец, применение эффектов анимации и видеоматериалов позволяет привлечь внимание и поддержать интерес аудитории.

Возможно, предлагаемые элементы подготовки презентаций не универсальны, но применение информационных технологий сразу же поднимает чтение лекций на качественно новый уровень. Ясно, что оно должно тщательно продумываться и обязательно сопровождаться изменением методики преподавания. Для грамотной организации лекционного курса с использованием мультимедийных технологий необходимо, во-первых, знать, какие возможности они предоставляют, и, во-вторых, уметь ими рационально воспользоваться. Это потребует много сил и времени на стадии подготовки презентаций, не говоря уже о постоянном совершенствовании. Тем не менее, результаты этого стоят.

Т.Н. Блохина, Т.Н. Вильде
Новый гуманитарный институт

Об особенностях использования новых красителей для ручного декорирования тканей и обучения работе акрилом студентов-дизайнеров

Развитие науки и техники, создание новых технологий производства и коммуникаций в 21веке ставят перед обществом новые задачи организации среды обитания человека. И жилая и промышленная среда претерпевают изменения, обусловленные появлением новых материалов, новыми ритмами жизни человека, новыми потребностями общества.

В настоящее время родилась новая профессия в области дизайна - дизайнера среды, призванного гармонизовать среду обитания человека. Современный человек большую часть своей жизни, личной и общественной, проводит в интерьере, поэтому умение проектировать пространство интерьера – одна из важных задач дизайнера среды. Интерьер жилого, промышленного или общественного здания – это сложный синтез различных составляющих. Это синтез архитектурного пространства с его конструктивными и декоративными элементами, оборудования интерьеров, а также элементов декоративного и природного его наполнения.

В декорировании современных интерьеров особая роль отводится композициям из текстиля, в частности батику.

Для будущего дизайнера интерьера необходимо знакомство с авторским ручным текстилем, выполненным различными способами. С древних времен существуют горячий способ обработки ткани – горячий батик и холодный способ нанесения красителей на ткань – холодный батик.

Традиционные способы декорирования тканей – горячий и холодный батик – требуют соблюдения жёстких условий, а именно: определённый класс красителей и, главное, исполнение на натуральных тканях. К таким тканям относятся хлопок, лён и натуральный шёлк.

До недавнего времени целый класс тканей из искусственных волокон незаслуженно оставался без внимания. И только с появлением красителей для тканей на основе акриловых смол появилась возможность ликвидировать этот пробел. Акрил позволяет работать на любых тканых поверхностях. Но это не единственное его преимущество. Расписанный акриловыми красителями текстиль не требует трудоёмкой процедуры «запаривания», то есть процесса закрепления красителя на ткани с помощью водяной бани. Для обеспечения прочного сцепления частиц краски с волокнами ткани достаточно простого поглаживания ткани утюгом.

В работе с акриловыми красителями используются в основном два приёма: холодный батик и свободная роспись. Возможно также

соединение этих двух приемов. Интересные эффекты даёт использование соли и квасцов, которые применяются также в традиционных техниках работы на ткани и создают эффект акварельного письма по влажной бумаге.

Благодаря изобретению акриловых красителей появилась возможность расписывать прозрачные искусственные ткани и делать композиции, состоящие из нескольких цветовых слоев. Для дизайнера среды, проектирующего и гармонизирующего интерьер, - это ещё одна возможность уникального декорирования оконных и дверных проёмов, ниш, стен и других элементов архитектурного пространства интерьера.

Кроме традиционных прозрачных красителей существует большая группа покрывных «супермягких», т.е. красителей, обеспечивающих мягкость ткани при выполнении трафаретной ручной набойки и свободной росписи кистью. Такие красители также дают возможность наносить тонкий рисунок, выдавливая краску из резервуара. В результате изображение смотрится по-разному при дневном и искусственном освещении. Если в такой технике выполнить шторы и смотреть изображение на просвет, то рисунок на текстиле смотрится силуэтным, черным. При вечернем искусственном освещении данные шторы в интерьере приобретают цветное решение рисунка. Современные материалы дают возможность сочетать рисунок прозрачными и непрозрачными красками, а также использовать золотые, серебряные и другие красители группы «металлик».

Для студентов очно-заочной формы обучения по специальности «дизайн среды (070601)» учебным планом предусмотрено 40 часов на освоение различных способов и приемов росписи по ткани. Из них два задания отводится на работу с акриловыми красителями. Это шарф из прозрачной ткани и двухслойные шторы.

Для каждого задания обязательно делается эскиз акварелью, пробы на материале, выбирается приём исполнения, не повторяющий приём соседа, что обеспечивает разнообразие работ. Идет многоплановый процесс обучения. Студент учится не только на своей работе, так как за короткий срок невозможно самостоятельно всё освоить, но и на работах товарищей. Второе задание из-за ограничения во времени исполняется каждым студентом только в эскизе. В материале исполняют лучшие варианты коллективно, объединяясь в группы по несколько человек. Каждый участник группы выполняет свой фрагмент. В зависимости от количества человек в группе курс расписывает две или три коллективные работы. Темы для данного задания могут быть следующие: «Космос», «Русские города», «Море» и т.д. Интересное и полезное задание – это декор окна (шторы), которые должны работать как на просвет, так и при электрическом свете. Использовать можно различные фактуры тканей и все приёмы росписи, включая аппликацию.

Знакомство с акриловыми красителями целесообразно поставить в конце блока заданий по росписи ткани, когда студент уже знаком с

приёмами холодного и горячего батика, с особенностями работы по ткани, со спецификой эскизной работы.

В заключении хочется отметить, что знакомство будущих студентов-дизайнеров с новыми красителями, расширяет их потенциал как специалистов, дает им навыки работы с новыми материалами, которые будут активно использоваться в декорировании интерьеров в XXI веке.

Литература

1. *Ефимов А.В. и др. Дизайн архитектурной среды: Учеб. для вузов /Г.Б. Минервин, А.П. Ермолаев, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов, Н.И. Шепетков, А.А. Гаврилина, Н.К. Кудряшев – М.: Архитектура – С, 2005 – 504 с., ил.*
2. *Ефимов А.В., Лазарева М.В., Шимко В.Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Специальное оборудование интерьера. Учебное пособие. – М.: Архитектура – С, 2008 – 136с, ил.*
3. *Гилевич Г.И. Художественный образ текстильной пластики //Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия: гуманитарные науки. Сборник статей. – М.: Прометей, 2004.С 596-597.*

О.В. Бондарева

Омский государственный педагогический университет

Специфика преподавания и освоения дисциплины «Художественная графика и графическая композиция» студентам-дизайнерам на художественно-графических факультетах

На сегодняшний день возрос спрос на дизайнеров необходимых для разных отраслей, в особенности для области авторского художественного дизайна. Профессия дизайнера становится все более востребованной, поэтому перед высшими учебными заведениями, выпускающих специалистов такого профиля, стоит серьезная задача качественной подготовки студентов. Необходимо отметить, что появилось большое количество высших учебных заведений, способных воспитывать молодых дизайнеров на высоком уровне. Перед преподавательским составом стоит сложная задача по подготовке дизайнеров, умеющих решать сложные профессиональные задачи.

В комплексе общеобразовательных проблем, связанных с подготовкой будущих дизайнеров, всегда актуальны те установки, которые закладывают основы специального художественно-графического мастерства. В овладении этим мастерством художественная и печатная графика (эстамп) занимает особое место. В теории это – глубокое знание своего дела, на практике – способность свободно оперировать этими знаниями; уметь в ходе обучения создавать творческую атмосферу, соблюдать последовательность в реализации поставленных задач.

Подготовка специалистов-дизайнеров требует постоянного совершенствования вузовской методики обучения, главной задачей художественного образования является формирование компетентной

всесторонней развитой личности, способной к самостоятельной творческой деятельности.

Учебная дисциплина «Художественная графика и графическая композиция», введенная государственным стандартом в систему высшего художественного и педагогического образования, является необходимой составляющей образовательного процесса по специальности «Дизайн». Печатная графика в высшей школе является одной из базовых дисциплин и необходимой для развития объемно-пространственного и художественно-композиционного мышления студента.

Практическая деятельность студентов в мастерской графики на занятиях по предмету «Художественная графика и графическая композиция» является основополагающей, так как активно способствует эстетическому воспитанию и художественному образованию учащихся, развивает творческие способности в области графической композиции, активизирует творческое мышление. Постоянно повышающиеся требования к профессиональному уровню будущих дизайнеров свидетельствуют о необходимости подготовки специалистов, свободно владеющих специальными и творческими умениями и навыками, высокой эстетической и художественной культурой.

Целью занятий печатной графикой является закрепление и расширение полученных студентами на занятиях по рисунку, живописи и композиции знаний и навыков, выработка умения их творческого применения, а также развитие эстетических представлений в процессе творчества – это является очень важным аспектом в формировании художественно-творческих способностей будущих дизайнеров в целом.

Рост профессионального уровня в овладении печатной графикой должны обеспечить наиболее эффективные условия формирования творческих способностей специалиста. Творческий подход к созданию графики, основывается на конкретных впечатлениях, в результате чего появляется вдохновение, свобода, созревают новые замыслы, необходимые для дальнейшего художественного творчества художника-дизайнера [Пономарев 1976: 222].

По мнению Л.С. Выготского, изобразительное творчество имеет огромное общеразвивающее значение. В процессе изобразительной деятельности студенты овладевают новым языком образного выражения своих чувств, мыслей, отношений, расширяют кругозор, воспитывают чувства и усваивают на языке образов то, что никаким другим способом не может быть доведено до их сознания [Выготский 1965: 379].

Графика является уникальным художественным материалом, способствующим развитию творчества, воспитанию культуры восприятия цвета, художественного вкуса, помогает овладеть пространством и формой. Чем лучше студенты овладевают графикой, тем легче и доступнее для них становится дальнейшее обучение. Графический язык печатной техники занимают особое место в системе художественного образования и эстетического воспитания студентов, развивает творческие способности, и

поэтому требуют к себе постоянного и повышенного внимания исследователей и художников-дизайнеров. Овладение искусством графики тесно связано с приобретением навыков и знаний в области техники исполнения. Когда говорят о технике графических изображений, подразумевают изобразительные средства – линию, пятно и их производные – штрих, фактуру, тон, а также материалы и инструменты, при помощи которых ведется изображение.

Студент, умеющий создавать графические произведения, легко овладевает другой творческой работой. Все это подтверждает важность умения свободного владения техникой печатной графики для студентов художественных факультетов педагогических вузов [Графика 2000: 56].

Студенты, занимающиеся на занятиях по дисциплине «Художественная графика и графическая композиция», изучают различные виды печатной техники.

Цель этих занятий – ознакомить студентов художественно-графических факультетов с основными видами станковой печатной графики (монотипия, линогравюра, гравюра на картоне, офорт, литография).

Начинать изучение станковой печатной графики представляется целесообразным с монотипии. Дело в том, что, во-первых, монотипия не требует слишком сложного технического оснащения и потому наиболее доступна. Во-вторых, эта техника имеет много общего с работой акварелью, маслом и в тоже время имеет ряд особенностей, характерных только для графики. Уникальность техники заключается в невозможности получать два совершенно одинаковых оттиска. Монотипия позволяет достичь тонких тональных и колористических отношений. Поэтому ее еще называют «живописью в эстампе».

Следующим видом графики, с которым знакомятся студенты, является линогравюра. Линогравюра – самый характерный вид печатной графики. Ограниченность графических возможностей черно-белой линогравюры заставляет студента решать проблему выразительности листа минимальными средствами. Решение этой задачи вырабатывает важнейшее профессиональное качество – мышление в материале, понимание особенностей материала. Творческая работа над линогравюрой вырабатывает у студента способность создать композиционно завершенный лист. Все это подводит студентов к пониманию специфики выразительного языка не только линогравюры, но и вообще искусства печатной графики. При этом необходимо довести до сознания студента, что специфика графического языка не является самоцелью, что его необходимо постоянно связывать с задачей художественного образа.

Следующим этапом является работа над цветной линогравюрой. Отличительной чертой этого задания является работа с несколькими досками и печать графического листа. Конечно, качество такой гравюры в первую очередь определяется не количеством красок, а выражением темы наиболее скупыми, точно найденными цветовыми сочетаниями и

отношениями. В этой технике самое большое значение имеет совпадение при печати рисунка всех досок, чтобы каждый цвет на оттиске попадал на предназначенное ему место. Цветная линогравюра – это не живопись, здесь цветовые средства ограничены – надо выбрать самые обобщенные, самые характерные [Бесчастнов 2005: 301].

Дальнейшее знакомство с видами печатной графикой продолжается с освоения гравюры на картоне. В гравировании на картоне не только прост и доступен материал, просты и доступны инструменты. Это ножи, ланцет, иглы. Гравирование на картоне – техника своеобразная. Особенности выразительного языка могут вызывать сложность в работе студентов, как над эскизами, так и в ходе выполнения графического листа. Но знакомство студентов с гравюрой на картоне необходимо, как и знакомство с монотипией и линогравюрой, потому что эта техника применима при исполнении творческих дизайнерских проектов

Знакомство с офортом у студентов начинается с манеры «сухая игла». В зависимости от материальной базы возможно выполнение данной работы не на металле, а на пластике, пластмассе, целлулоиде, органическом стекле. Эти материалы достаточно упруги и не бьются, легко режутся и склеиваются. В этой технике студент демонстрирует свои знания и умения при выполнении набросков и зарисовок, приобретенных на практических занятиях по рисунку. Показывает красоту и эстетику штриха.

После освоения указанных техник студенты продолжают знакомство с искусством графики, выполняя задания в жанрах пейзажа или натюрморта в различных манерах офорта (травленый штрих, акватинта, мягкий лак, лавис, резерваж).

Жанровое ограничение заставляет студентов искать оригинальные художественные решения своих листов, выражать в большей степени авторское, художественно-творческое отношение к изображаемой действительности. При этом студенты изучают достаточно сложную технологию изготовления офортной доски и печати, постоянно учитывая, что все эти процессы являются звеньями творчества, от которых в той или иной степени зависит создание художественного образа.

Последним аккордам освоения печатной графики является литография, самая богатая по выразительным возможностям и в то же время самая сложная техника эстампа. Сложность заключена не только в «капризности» технологии, недостаточной изученности химических процессов, связанных с ней [Литография 2001:36]. Богатство графического языка литографии, как ни парадоксально, порой приводит к невыразительности художественного образа листа. Не материал, а автор, руководствуясь художественной идеей, должен производить отбор необходимых выразительных средств.

Изучение вышеуказанных графических технологий очень важный аспект в преподавании дисциплины «Художественная графика и

графическая композиция», так как позволяют студентам развивать свои художественно-творческие способности.

Преподаватели-художники должны повышать уровень профессиональных методических знаний в области преподавания предмета путем самообразования и дискуссий на специальных кафедральных семинарах, что особенно актуально для молодых преподавателей. Работа со студентами дает возможность наблюдения того, что при обучении творческим дисциплинам не маловажным является элемент индивидуализации процесса обучения. Преподаватель должен активизировать у студента творческий потенциал и развить индивидуальный почерк, и ни в коем случае не навязывать свой. От качества подготовки специалистов, их обучения и воспитания, развития творческого потенциала каждого во многом зависит благосостояние общества.

Мастерство исполнителя, художника, его профессиональная культура – исходное начало всех классических искусств. Изучение основных составляющих графических изображений есть важная задача в обучении художника-дизайнера. Знание и понимание специфических возможностей и особенностей тех или иных графических приемов помогают реализовать любой художественный замысел.

Творческие возможности студентов-дизайнеров составляют основное богатство страны, и в значительной мере определяют ее экономический, культурный потенциал и конкурентоспособность нации.

Литература

1. Бесчастнов, Н.П. Графика пейзажа /Н.П. Бесчастнов // – М., 2005. – с.301.

2. Выготский, Л.С. Психология искусства /Л.С. Выготский// – М.: Искусство, 1965. – с.379.

3. Графика. Учебная программа и методические рекомендации для - студентов факультета изобразительного искусства. – Омск, 2000. – с.56.

4. Литография. Методические рекомендации. – Омск. 2001. – с.36.

5. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика /Я.А. Пономарев // – М.: Педагогика, 1976. – с.222.

Т.Н. Вильде

Новый гуманитарный институт

Графические задания по дисциплине «Рисунок» – одна из ступеней формирования профессиональных компетенций студентов-дизайнеров

Современная система высшего образования претерпевает коренную перестройку. Компьютеризация, глобализация, «массовизация» – одни из новых черт образования на современном этапе.

Если в начале XX века развитие общества потребовало обеспечения всеобщего среднего образования, то сейчас мы стоим перед

необходимостью всеобщего высшего образования. За последние 15-20 лет тенденция увеличения взрослого населения с высшим образованием наблюдается во всем мире. Отмечается, как рост желающих получить высшее образование, так и рост университетов и других высших заведений. Уровень развития производства требует новых специалистов, способных на основе полученных знаний, умений и навыков решать разнообразные профессиональные задачи, то есть трансформировать их в профессиональные компетенции.

«Массовизация» ставит образовательный процесс в жесткие рамки. Образовательная система вынуждена перестраиваться и переходить от «дисциплинарно-временной к компетентностной модели обучения», искать новые пути и методы образования. Основная цель новой политики в сфере образования – поиск новых путей повышения качества при меньших затратах и ресурсах. Одним из шагов в направлении формализации качества образования является компетентностный подход, который бы обеспечил формирование заданных компетенций вместо учета прослушанных часов занятий.

Но не только «массовизация» явилась причиной перехода к новой системе обучения. Требования европейских и российских работодателей, которые на первое место ставят умение принимать решение, выполнять практическую работу и способность к адаптации, вызвали перестройку ВПО, сближение учебы и профессиональной деятельности. Перед педагогами встала задача поиска новых форм и путей обучения, сближающих учебу с производственным процессом для достижения высокой степени пригодности к трудоустройству.

Образовательный процесс в негосударственных вузах, вынужденных бороться за выживание с государственными вузами, поставлен в более сложные условия, чем в государственных вузах, и напрямую зависит от экономической политики государства, рыночных отношений и денежного оборота внутри вуза.

В данной ситуации негосударственное учреждение ВПО вынуждено делать ставку исключительно на качество образования и на талант привлекаемых к учебному процессу педагогов и в большей мере, чем государственные вузы, искать новые пути повышения качества при меньших затратах и ресурсах.

В свете перечисленных тенденций европейского и российского образования возникает необходимость педагогического поиска новых приоритетов в программах, в частности по дисциплине «Рисунок», предусмотренных учебным планом по специальности 070601 (052404) – дизайн среды, а также способов организации учебного процесса и материалов, используемых в процессе обучения.

Мы предлагаем как один из путей повышения эффективности и качества образования студентов факультетов дизайна и формирования у них профессиональных компетенций – введение цикла графических заданий по рисунку, а также использование разнообразных графических

средств и приемов, как в графических заданиях, так и в традиционных академических заданиях по рисунку. Рассмотрим специфику преподавания рисунка у дизайнеров, а именно у дизайнеров среды.

Преподавание дисциплины «рисунок» у будущих дизайнеров имеет ряд специфических особенностей. С одной стороны педагог должен дать основы изобразительной грамоты, «поставить глаз и руку» студенту. И отсюда вытекает комплекс задач, которые необходимо решить любому педагогу по рисунку, готовит ли он своих студентов к профессии дизайнера, или учителя изобразительного искусства, или к профессии художника в самом широком смысле этого слова. Педагогу необходимо сформировать умение видеть и передавать пропорции изображаемых объектов, развить чувство равновесия и масштабности, заложить знания композиционных законов и выработать умение применять композиционные законы на практике. Кроме этого необходимо передать студентам весь комплекс знаний о такой знаковой системе как наблюдательная перспектива, научить изображать объем и пространство на плоскости с помощью линий и светотени, сформировать видение тоновых отношений, а также умения и навыки передачи их в рисунке.

С другой стороны будущему специалисту в области дизайна необходимо формировать и развивать умение упрощать изображение, сводя его к минимуму, к знаку, навык декоративной, плакатной работы, умение стилизовать объекты изображения согласно заданному свойству. Эти задачи можно ставить перед студентами в процессе выполнения графических работ.

Чередование традиционных академических заданий с графическими по дисциплине «Рисунок», на наш взгляд, повышает активность студентов, формирует профессиональные компетенции дизайнеров.

Рассмотрим графический блок заданий, который был опробован нами при работе со студентами НОУ ВПО «Новый гуманитарный институт», г. Электросталь.

Придерживаясь дидактических принципов в составлении программных заданий по рисунку и в частности графического блока, мы начинали работу со студентами с самого простого, а именно, с декоративной переработки растения или цветка, переходя к заданиям более сложным: графическое декоративное решение интерьерного пространства, декоративная переработка натюрморта с цветком в глубоком пространстве, графическое плакатное решение портрета, декоративная переработка натюрморта с гипсовой головой.

Рассмотрим подробнее первое задание. Декоративная переработка растения выполняется студентами первого курса за одно занятие и рассчитана на 4 часа аудиторного времени. Для работы мы предлагаем использовать формат А2 или А3. Задание включает в себя несколько этапов. В левом или правом верхнем углу студенты выполняют карандашную зарисовку растения с натуры, используя светотень и передавая характерные особенности растения. Здесь необходимо обратить

внимание и на общий силуэт растения, и на пропорции и характер отдельных его элементов (стеблей, листьев, цветов), и на расположения в пространстве, и на способы передачи пространства: сложные ракурсы и загораживание. На выполнение зарисовки отводиться от 30 минут до одного академического часа, в зависимости от подготовленности группы. После этого делается быстрая композиционная разметка карандашом без прорисовки отдельных деталей и начинается основной этап работы – декоративная переработка растения, выполняемая сразу кистью и черной тушью или гуашью. Основному этапу работы должно предшествовать поддержанное иллюстративным рядом короткое объяснение и непосредственный показ педагога. При выполнении графического этапа работы педагог обращает внимание на те изменения, которые должен претерпеть рисунок: минимум загораживания, отсутствие сложных, нечитаемых ракурсов, «уплощение изображения». Разнообразие достигается варьированием размеров, ориентацией элементов растения на плоскости листа. Особое внимание педагог обращает на орнаментику. Декор необходимо наносить с учетом структуры и фактуры элементов растения и согласуясь с их характером поверхности. Чтобы изображение не получилось дробным и пестрым, необходимо использовать закон доминанты и тонового разнообразия.

Какие качества студентов вырабатываются при выполнении перечисленных графических работ, и какие компетенции формируются?

Первое. Формируется умение анализировать, упрощать и стилизовать растительные формы. Второе. Приобретается навык композиционной графической работы, с которой часто придется сталкиваться дизайнеру среды при проектировании наружной рекламы, знаков визуальной коммуникации, фирменного стиля и т.д. Третье. Осваивается графический язык и графические композиционные средства: точка, пятно и линия.

Также мы считаем, что сам процесс выполнения работы, рассчитанный на скоростное решение, снижающий право на ошибку, активизирует внимание студентов, развивает их творческие способности, оттачивает умение студентов анализировать ситуацию и быстро принимать решение, тем самым формирует не только профессиональные, но и аналитическо-организаторские компетенции, которые необходимы будущему дизайнеру.

Конечно, в большей степени специальные умения и навыки у студентов-дизайнеров формируются на специальных дисциплинах, таких как проектирование в дизайне среды, макетирование в дизайне среды, основы композиции и т.д. Однако, на наш взгляд, в свете новых тенденций в области ВПО, когда высшая школа переходит к компетентностной модели обучения, необходимо, чтобы студенты в значительной мере были подготовлены по рисунку, как основе не только изобразительной деятельности, но и деятельности проектной. Графические задания по рисунку дадут возможность «производить больше при меньших ресурсах».

Библиография

1. *Жабинский В.И., Винтова А.В.Рисунок: Учеб.пособие. – М.: ИНФРА-м, 2008. –256с.*
2. *Карлин Л.Н., Белоцерковский А.В. Инновационные технологии обучения и качество образования //Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе: материалы XII Международной научно-методической конференции, 26 октября 2007 года. – СПб.: СПб ГУП, 2007. – С 15 -19.*
3. *Логвиненко Г.М. Декоративная композиция: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030800 «Изобразительное искусство / Г.М. Логвиненко. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2005. – 144 с.*
4. *Ли Н.Г. Основы учебного академического рисунка. – М.: Эксмо, 2007.– 480 с.*
5. *Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследованиях: Европейское образовательное пространство: от Лиссабонской конвенции о признании до Болонского процесса /Сост.: Г.А. Лукичев, В.В. Насонкин, Т.Ю. Тихомирова, В.А., Митрофанов, В.С. Головин, О.Ю. Решетник, А.И.Шарко; Под ред. Г.А.Лукичева. – М.: Готика, 2004. – 384 с.*
6. *Пармон Ф.М. Рисунок и мода – графика: Учебник для вузов. – Екатеринбург: Издательство Гуманитарного университета, 2004. – 256 с.*

И.В. Горбунов

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова

Специфические особенности подготовки специалиста-дизайнера

В условиях возрастающего темпа развития протекающих в обществе жизненных процессов, расширения коммуникативных связей, активизации роли профессиональной конкуренции особенно актуальной представляется необходимость повышения качества образования в различных сферах деятельности, в частности, в области дизайна.

Образование означает не столько процесс осознания деятельности и структуры предмета, сколько является процессом, направляемым на формирование мировоззрения студента, соответствующего культурным ценностям данной эпохи, развитие определённых способов мышления, сочетающего в себе как логическое, так и ассоциативно-образное начало, воспитание творческой личности.

В творчестве рациональное взаимосвязано с иррациональным, логическое – с творческой интуицией и полётом фантазии автора.

Профессия дизайнера отличается от других профессий равноправным наличием этих начал в психической структуре личности автора, когда и процесс деятельности и результат и последствия взаимодействия потребителя с продуктом деятельности дизайнера не только осознаются, но организуются в нечто целое.

Дизайн – подготовка должна быть направлена на воспитание навыков и умения генерировать творческие идеи путём развития объемно-

пространственного мышления в сочетании с ассоциативно-образным и интуитивным.

На начальном этапе обучения происходит борьба со стереотипами обыденного, «нормального» мышления. Нетрадиционное проектное мышление выполняет функцию продуцирования образов фантазии автора, не имеющих аналогов в явлениях реальной действительности.

Из анализа особенностей восприятия человеком информации следует, что в максимальной степени это происходит посредством зрения, что позволяет мозгу быстро и эффективно её обрабатывать, а взаимосвязь восприятия и мышления приводит к возникновению образов и обобщённых теоретических идей. Исходы из этого, одним из эффективных способов повышения уровня качества дизайнерского образования является перевод материалов лекционных курсов и некоторых практических занятий на визуализацию, то есть, метод перевода различной информации в графические образы.

Формирование гибкости мышления человека происходит за счёт его развитого воображения и его нестандартности. Воображение, как психическая функция, способствует качеству и скорости протекания интеллектуальных процессов, нахождению оптимальных решений поставленных задач.

Аналитические способности студентов на лекционных и семинарных занятиях по проектированию оттачиваются в результате проведения сравнительного анализа различных образцов произведений промграфики (корпоративный знак, логотип, плакат, фирменный стиль и пр.). При анализе оценивается и обсуждается не только образная и содержательная составляющие объекта, но учитываются и эстетические критерии его оценки.

Метод сравнительного анализа вырабатывает логическое мышление, развивает умение фиксировать и закреплять в сознании очевидные ошибки в тех или иных работах с тем, чтобы не допускать их в своих будущих проектных решениях.

Общеобразовательные дисциплины (рисунок, живопись, скульптура, основы архитектуры, композиция, цветоведение и др.) занимают центральное место в структуре дизайнерской подготовки, являясь базовой составляющей учебного процесса.

Многие учебные дисциплины, к сожалению, выступают только в качестве проекции соответствующих профессиональных видов деятельности. Отсутствует их взаимосвязь с учебной программой по дизайнерской специализации, тем более, если она является профилирующей дисциплиной. Будущему дизайнеру необходимы знания, полученные при изучении гуманитарных и социально-экономических дисциплин (философия, психология, социология, физиология, история искусств, культурология, комбинаторный анализ, статистика, программирование, менеджмент, эргономика, маркетинг и др.), которые в сочетании со специальными дисциплинами (при условии согласования

учебных программ) позволят более объективно и углублённо подойти к предпроектным исследованиям предложенной темы, выработке новых функциональных задач и учётом реальных (истинных) человеческих потребностей.

Здесь преследуется двоякая цель. Во-первых, современный дизайнер (тем более, будущий) не должен быть выключен из культурно-исторического процесса. Во-вторых, необходимо научить студента самостоятельно превращать теоретическое знание, полученное на академических кафедрах, в проектный метод, использовать взаимосвязь и взаимодействие всех дисциплин учебного процесса при проектировании различных объектов.

Важнейшим этапом в обучении по дизайнерской специализации является курс пропедевтики, предваряющий процесс проектирования по какой-либо теме. Основой пропедевтического курса являются композиционные упражнения, которые выступают не только в роли средств, специфических для обучения, но и средств творческой художественной деятельности. Перечень и характер упражнений непрерывно меняется. Для каждой конкретной задачи эта последовательность должна быть систематизирована. Цель каждого последующего задания состоит в том, чтобы студент решал не только одну, основную для данного решения задачу, но и включал в каждую композицию все, что было освоено из предыдущих заданий.

Главной задачей композиционных упражнений является нахождение смысловых, композиционно-пластических и цветовых решений, позволяющих определить основу образного ключа объекта проектирования, раскрыть его сущность, индивидуальность и взаимосвязь с окружающей средой.

Стратегическая цель упражнений – способствовать развитию образного мышления, рождающего различные образные ассоциации на заданную тему, позволяющих «вырвать» предмет из стереотипа восприятия.

Одним из средств выявления свойств проектируемого объекта и его совершенствования является дизайнерское моделирование. На исполненных в масштабе макетах, изготовленных из бумаги, картона, дерева, гипса и др. материалов, уточняются пропорциональные отношения элементов его формы, пространственные соотношения объекта и окружающей среды, проверяется пространственно-чувственное воображение студента в целом.

Конечно, очень важным в процессе обучения является наличие тесного творческого контакта преподавателя со студентом, часто в индивидуальном порядке, коллективное обсуждение эскизных предложений на каждом этапе проектирования, а также проведение открытых кафедральных просмотров учебных студенческих работ по итогам семестра.

Поскольку главной задачей обучения является подготовка студентов к практической работе дизайнера, представляется полезным проективные задания связывать с имитацией в максимально реальной форме трудностей, с которыми чаще всего можно столкнуться в профессиональной сфере. Это может происходить в ходе учебной игры, в которой результаты диктуются реальными задачами (со всеми возможными ограничениями) и студент сам находит их решение.

Кроме того, студент должен уметь выражать свои мысли не только в рисунках, моделях, но и словесных рассуждениях – устных и письменных.

Будущим специалистам в области дизайна потребуется знание различных графических программ для автоматизированного проектирования, например, AutoCAD, ArhiCAD, 3DMAX, Adobe Photoshop, Corel Draw. Это типичные и современные программы, которые имеют дело с важнейшими областями компьютерной графики: растровой и векторной, двухмерной и трёхмерной.

Сегодня необходимо постоянно совершенствовать методику преподавания дизайнерских дисциплин в строгой последовательности от начального этапа обучения до защиты дипломного проекта, включая в творческий процесс новые приёмы и средства, вырабатываемые в процессе совместной работы преподавателя и студента и процесс этого сотворчества бесконечен.

Д.Э. Демин, Т.Н. Вильде
Новый гуманитарный институт

Некоторые аспекты преподавания курса художественной керамики студентам-дизайнерам

В начале третьего тысячелетия в экономической, социальной и политической жизни общества происходят значительные изменения. Развитие научно-технической базы и социокультурные изменения в обществе приводят к перестройке всей системы обучения молодого поколения от дошкольных учреждений до высшей школы. Происходит как изменение самой структуры высшего профессионального образования, так и корректировка отдельных частных моментов образовательного процесса: целевых установок, программ, методик и т.д. Изменяется и традиционный набор профессий и специальностей, которые будут востребованы в новом тысячелетии.

В частности, на рубеже XX и XXI веков зарождается новая профессия – это профессия дизайнера среды. Проектирование среды – это совершенно новая уникальная область проектного творчества, которая требует от будущего специалиста разносторонних знаний умений и навыков. Если говорить упрощенно, плакатно, то дизайнер среды должен владеть основами инженерного творчества и творчества художественного. Проектируя открытые или закрытые общественные и частные пространства дизайнеру необходимо знание традиционных и современных

материалов и способов их обработки. Специфика современной среды интерьера и открытых пространств – наличие произведений монументально-декоративного искусства, поэтому обучение дизайнеров среды предполагает изучение особенностей таких материалов как керамика, дерево, металл, ткань и создание своих творческих работ в разных художественных материалах. Произведения монументально-декоративного искусства наравне с оборудованием интерьеров, архитектурной и ландшафтной ситуацией, а также визуальными коммуникациями создают образ проектируемой среды.

Указанные обстоятельства актуализируют проблему преподавания основ художественной керамики студентам-дизайнерам, специализирующимся на проектировании средовых пространств и формирования у них умений и навыков, необходимых для реализации проектов, включающих декоративные элементы из керамики.

Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования в области культуры и искусства по специальности «дизайн» предусматривается изучение такой дисциплины как «Дизайн и монументально-декортивное искусство в формировании среды». В рамках этой дисциплины, для реализации указанных дидактических единиц, в частности применения визуальных коммуникаций и декоративных решений в интерьере и экстерьере, в Новом гуманитарном институте для студентов-дизайнеров введен курс художественной керамики, на который отводится 40 часов. Студенты очно-заочной формы обучения осваивают этот курс в пятом семестре. Основная задача курса – познакомить студентов со спецификой работы в материале, приобрести элементарные навыки формовки и декорирования керамических изделий. Краткость курса ставит перед педагогами определенные трудности: как за малый объем часов дать студентами необходимые знания и сформировать первичные умения и навыки работы с материалом?

За три года преподавания курса художественной керамики в НГИ корректировалась тематика заданий, совершенствовались методы работы со студентами.

Студенты набора 2004-2005 года поступления кроме прослушивания лекционного материала выполняли следующие практические работы: ручная формовка и роспись рельефного изображения на примере изготовления изразца и выполнение керамической модели объемной декоративной скульптуры для террасного сада. Кроме чисто технических, специальных задач, курс художественной керамики предполагает решение общих задач обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству. Это развитие творческих способностей, фантазии, воображения, композиционного мышления. Поэтому освоение приемов и навыков работы в материале происходило не по готовым шаблонам и образцам, а по собственным эскизам, которые студенты выполняли под руководством педагога. Однако, несмотря на прилагаемые усилия со стороны педагогов,

просмотр выявил определенные недостатки, в частности недостаточно высокий уровень работ, а именно изразцов. Было принято решение увеличить размер рельефов, больше внимания уделять предварительной работе над эскизами.

Для студентов набора 2005-2006 года поступления были заданы большие размеры для изразца: не 20х20 см., а 30х40см. Для активизации работы студентов, был подобран разнообразный иллюстративный материал. Студентами были выполнены изразцы различные по тематике и по композиции. Баринова Алена выбрала анималистическую тематику, Шлякова Марина выполнила сюжетную композицию на тему: «Цирковое представление», Коренкова Лариса сделала лирическую композицию с оконным проемом. Работы были представлены на студенческо-педагогической выставке «Маэстро и ученик». Тематика второго задания осталась без изменения. Это декоративная скульптура в ландшафтной среде. Кроме двух заданий студенты 401 группы в предыдущем учебном году познакомились с приемами изготовления сувенирной продукции, так как Новый гуманитарный институт принимал участие в организации дня города. В связи с этим мероприятием студенты осваивали новый способ формовки – ручную формовку методом набивки. Для этого использовались гипсовые формы, выполненные методом отливки.

В настоящем учебном году тематика рельефного задания также претерпела изменения. Студентам было предложено выполнить рельеф размером не меньше формата А3, украшающего стенной проем над столиком в студенческом кафе. Рельеф необходимо было выполнить в жанре натюрморта. Отсутствие жестких рамок в постановке творческой задачи – сложное испытание для студентов. Такое «свободное задание» позволяет художнику педагогу выявить наиболее творчески одаренных ребят из группы. Далеко не всегда «сильные» учащиеся оказываются на высоте в данном задании, и наоборот, порой «кандидат на вылет» оказывается, что он обладает потенциалом настоящего художника.

Выполняя эскиз, студент должен отразить специфику материала, его пластические особенности и особенности фактуры. На работу над эскизом уходит от 20 минут до нескольких часов. Все зависит от студента, от развития его воображения и фантазии. Задача педагога на данном этапе работы помочь, подсказать, направить мысли в нужное русло. Для решения этой задачи активно используется богатый иллюстративный материал, имеющийся в мастерской. Организация учебного процесса в рабочей мастерской художника-керамиста, на наш взгляд, является одним из способов активизации творческой деятельности студентов, так как работая в окружении большого числа авторских работ, которые создают атмосферу творчества, студенты легче «включают творческую мышцу».

Второй этап работы над рельефом – это ручная формовка. Именно в этот момент целесообразно давать студентам теоретические знания по истории и технологии керамики. На наш взгляд, совмещение лекционного и практического занятия в единую форму обеспечивает оптимальное

использование отведенных на курс часов. В процессе работы складывается доверительная обстановка. Студенты задают множество вопросов, которые вряд ли смогли бы родиться в обычной аудитории.

Для активизации творческого процесса мы также предлагаем включать студентов в работу на гончарном круге после проведения мастер-класса педагогом. Формовка на гончарном круге требует длительной и прилежной тренировки, поэтому результаты таких попыток – более чем скромные. Но поднятие эмоционального настроя, интерес к материалу такие упражнения дают, что способствует повышению творческой активности группы.

Второе задание, которое было предложено в этом году студентам – это выполнение керамического светильника. В тот же стенной проем над столиком для двоих в студенческом кафе студенты должны были сделать светильник. Ставилась задача не только образно-пластическая и функциональная. Необходимо было также представить и продумать игру светотени.

Для первого и второго практического задания в качестве материала была выбрана белая шамотная масса, температура обжига 1150-1200 C^{o}. Выбор шамота обуславливался его наибольшей распространенностью в произведениях монументально-декоративного искусства как интерьера, так и открытых средовых пространств. Белый цвет шамотной массы был выбран для того, чтобы дать возможность студентам попробовать себя в качестве колористов. Из красителей были выбраны ангобы, как самые древние и самые безвредные. Покрытие бесцветной глазурью, если это соответствовало замыслу студентов, осуществлялось педагогом, так как процесс этот не самый полезный.

За три года преподавания художественной керамики была разработана и скорректирована программа курса и предложены определенные методы работы со студентами, а именно совмещение лекционной формы с практическим занятием и проведение мастер-класса по гончарству. Когда студенты берут в руки свои работы, вышедшие из обжига, когда пробуют из бесформенной массы сделать форму кувшина или вазы на гончарном круге, в их сердцах зарождается любовь к материалу и начинается «творческий зуд». Работа в мастерской никого не оставляет равнодушными.

Таким образом, при использовании предложенных методов работы со студентами и погружении студентов в творческую атмосферу реально действующей керамической мастерской, активизируется процесс обучения будущих дизайнеров среды по курсу художественной керамики.

Литература

1. Гзовская О.Л. Малая пластика как средство развития творческой активности студентов. //Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия: гуманитарные науки. Сборник статей. – М.: Прометей, 2004.С 597-598.

2. *Демчев П.Г. Выразительные свойства рисунка в курсе декоративного искусства // Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства. Выпуск III. – М.:Прометей,1999. – С.32-34.*

3. *Ефимов А.В., Лазарева М.В., Шимко В.Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Специальное оборудование интерьера. Учебное пособие. – М.: Архитектура – С, 2008 – 136с, ил.*

4. *Седых В.В. Использование методов обучения в подготовке студентов художественно-творческой деятельности по созданию керамических изделий //Вопросы гуманитарных наук. – М.: ООО «Компания Спутник +», 2008. – №4. С.105-107.*

Е.В. Дьяченко

Московский архитектурный институт
(Государственная Академия)

Принципы и приемы индивидуализации пешеходных туристических маршрутов

Сегодня повсеместно наблюдается тенденция к достижению индивидуальности городских открытых пространств. Особенно важным это становится в «глобальных» городах, являющихся политическими столицами и культурно-деловыми центрами. С позиций архитектуры и градостроительства важно отметить, что именно этим городам присущи процессы унификации архитектурного облика под давлением стандартов глобализации, утраты культурной самобытности, усиления социальных диспропорций и деградации природной среды.

Для Москвы сохранение уникальности архитектурного облика и индивидуализация городских открытых пространств становятся приоритетной задачей в связи с реализацией таких программ как «Золотое кольцо Москвы», «Венок русских усадеб», «Нескучный сад – Москва-Сити», предусматривающих появление новых пешеходных туристических маршрутов (П.Т.М.). Необходима методика архитектурно-ландшафтной организации П.Т.М., учитывающая тенденцию к их индивидуализации на всех таксономических уровнях. Так же, как город, претендующий на роль туристического центра, должен сохранять свое лицо, быть непохожим на другие, и тем самым привлекать, так же и его П.Т.М. должны интриговать своей самобытностью и свежестью дизайнерских решений. Реализация данной парадигмы включает следующие принципы и приемы:

1) Развитие русла П.Т.М. с учетом его уникальности, а также влияния сезонных особенностей климата (зима-лето) и суточных изменений (день-ночь):

Русло П.Т.М. предлагается рассматривать как пространственные ситуации: линейные зоны пешеходных связей, линейные зоны обслуживания. «Выделение в структуре открытого пространства смысловых направлений, выполняющих роль «русел» пешеходных коммуникаций, предполагает необходимость создания широких полос движения с твердым покрытием. В то же время, анализ основных

перемещений пешеходов к точкам преимущественного тяготения позволяет выявить на поверхности улицы островки «затишья», потенциально пригодные для увеличения природных составляющих среды». (Нефедов 2002: 80)

- Увеличение природных составляющих среды позволит не только сформировать дополнительную экологическую инфраструктуру города, но и создаст благоприятный микроклимат на П.Т.М.

- Регенерация исчезнувших или искаженных элементов среды особенно необходима для Москвы, т.к. за последнее время произошли большие изменения, искажающие облик города и снижающие его туристическую привлекательность.

В отличие от Москвы, где пытаются заботиться лишь об отдельных памятниках, в других городах сохраняют целостную историческую среду. Например, в Праге пять центральных кварталов города в 1993 году были включены в число объектов мирового культурного наследия ЮНЕСКО. Да и в целом Прага сохранила свой неповторимый средневековый колорит, чем и привлекает туристов не только с целью осмотра достопримечательностей, но и в связи с проведением культурных, спортивных, общественно-политических, экономических, научных и других международных массовых мероприятий.

- Создание крытых пешеходных улиц-галерей позволит защитить пешехода от неблагоприятных воздействий московского климата. Эпизодическое включение таких объектов позволит путешествовать по городу, например, во время дождя. Предпочтительно разделение такой улицы на полосу транзитного движения и зону торгового обслуживания.

- «Трансфокация» видового кадра (переключение внимания зрителя на разные планы композиции) служит, прежде всего, совершенствованию ориентационной организации пространства. Это становится возможным за счет внесения доминирующих элементов композиционной структуры – крупных зданий, активных осей и др.

- Возможность выбора свободной траектории перемещения (групповой и индивидуальный туризм) заключается в наличии отлаженной информационно-коммуникативной системы, позволяющей легко ориентироваться в городе. Наличие указателей и других средств, идентифицирующих П.Т.М. как часть единой непрерывной системы, поможет беспрепятственно передвигаться по городу всем приезжающим.

- Обозначение и фиксация границ П.Т.М. различными средствами. Например, в Берлине эту задачу решает «использование плит с рельефной поверхностью на границе тротуара и проезжей части для облегчения ориентации людей с ослабленным зрением. Или сочетание защитных ограждений из металлических столбиков с размещением плит покрытия более светлого тона для ориентации слабовидящих людей» (Нефедов 2002: 209)

- Организация специфического вечернего освещения заключается в основном, в решении следующих задач: «создании ночного пейзажа,

привлекающего туристов; создании системы постоянного функционального освещения, связанного с рассматриваемым пейзажем; разработке периодического праздничного или «событийного» освещения участка; использовании сценографического освещения, способного представить пейзаж как достояние города» (Щепетков 2006: 214).

Временные декоративно-световые инсталляции, как, например, в парке «Эрмитаж», в Москве, в День города, в сентябре 2005 года, также помогут разнообразить среду.

Имманентность «плазмы» П.Т.М. его «каркасу» и «ткани»:

Понятия «каркаса», «ткани» и «плазмы» города были впервые введены А.Э. Гутновым. В реальности «каркас» и «ткань» формируются преимущественно архитектурой, а плазма – средствами средового дизайна. «И все три участвуют в формировании масштабности городской среды – качества, которое не имеет промежуточных оценок: среда или масштабна, или нет. Если это сделано нарочно, с умыслом – среда либо подавляет, либо комфортна, либо возвеличивает. Иными словами, делает с нами то, что хочет художник-архитектор-дизайнер» (Шимко 2006: 321).

- Разграничение поверхности П.Т.М. с использованием средств дизайна позволит обозначать границы пространства с определенной функцией, фиксировать места «островной» рекреации в транзитном пешеходном пространстве, включать локальные озелененные фрагменты и т. д.

- Фиксация утраченных памятников и исторически значимых мест городской среды памятными знаками является особенно актуальной для Москвы, т.к. сегодня нет таких знаков на местах снесенных церквей и кладбищ. Кроме того, практически не фиксируются в проектах, не охраняются государством места важных исторических событий, происходивших на территории современного города. Тем не менее, в зарубежной практике существует ряд примеров создания таких памятных знаков.

Например, проект Обменной площади Марты Шварц, созданный в 2000 году на Манчестере, в Великобритании. Эта площадь расположена на границе старого и нового кварталов. Она известна тем, что раньше здесь проходила граница средневекового защитного манчестерского рва. Сложная задача соединения разнородной среды в единое целое была преодолена посредством создания памятных знаков, семантически связанных с историей места. Шварц пишет: «Это походило на склеивание двух частей города вместе… Верхняя часть современного квартала, прохладнее, с бетоном, сталью и гранитом. Более низкая, на стороне собора, составлена из желтого конгломерата (Йоркширского камня – авт.)» (The Vanguard and Gardens of Martha Schwartz: 73). Главным местом в проекте стал наклонный участок, который и сформировал основной структурный элемент – ряд изгибающихся скатов, которые образовали дугу поперек пространства. Расширение площади, где ниже появляются

ступени – стилизованное сухое русло реки из взломанных камней, которое было поддержано небольшими фонтанами и посадками речной березы.

- Обработка поверхности земли с применением разнообразного по форме, цвету и текстуре декоративного мощения не только визуально обогащает среду города, но и может нести определенный смысл. Как, например, в проекте пешеходной аллеи Верхнего Города в Майами. Пешеходная аллея Верхнего Города, выполненная из цветного бетона, демонстрирует мотив, который подражает дизайну найденной в Кенте ткани, носимой в некоторых общинах Африки. Такой мотив тесно связан с историей места, т.к. верхний город рос и процветал, и, в конечном счете, стал самостоятельным районом для африканских американцев, живущих в южной Флориде. (City Squares and Plazas 1997: 164)

- Включение преобразованных компонентов природы является довольно широко распространенным приемом. Например, в Париже «обозначение верхнего уровня лифтового подъемника с помощью модуля растительности на подходе к саду Атлантики на крыше вокзала Монпарнас» (Нефедов 2002: 201)

Еще одним примером является проект Дернового сада Марты Шварц 1988 года, отмечающего завершение Мирового Финансового Центра Нижнего Манхэттена. Здесь Шварц неожиданным образом использует газон. Фасад этого центра, разработанный архитектором Сезаром Пелли, отличает рисунок сетки квадратных окон. Концепция Дернового партерного сада состояла в том, чтобы взять «шаблон» с фасада и применить это в проекте. Квадратные фрагменты торфа были сняты с лужайки, создавая «зеркало» на фасаде здания в виде искусственных квадратов торфа, твердо держащихся на его поверхности. Узор слегка смещен относительно базовых линий фасада, что создает интересный эффект.

3) Театрализация среды:

Как актуальный принцип, театрализация находит свое применение, чаще всего, в преобразовании среды для проведения каких-либо торжественных мероприятий. В связи с развитием событийного туризма это приобретает большое значение.

- Организация временной среды и ее связь со средовыми параметрами стабильно существующих предметно-пространственных структур означает использование разборных и трансформирующихся элементов. Таковы, например, некоторые проекты Марты Шварц. Она говорит: «Много частей моих проектов являются временными… Но это – отражение бюджетных ограничений, возложенных на нас… Если Вы можете преобразовать место для публики в течение одной секунды, это лучше, чем ничего» (The Vanguard and Gardens of Martha Schwartz: 170).

- Использование мультимедийного искусства становится актуальным, т.к. оно активно развивается. Нью-йоркский музей современного искусства (The Museum of Modern Art) даже открыл новый отдел – мультимедийных произведений искусства. Звуковые, цифровые и

интернет-объекты выставляются наравне с живописью, архитектурой и дизайном, графикой, скульптурой, кино, фотографией, печатными изданиями.

Приведенные принципы и приемы являются частью единой методики архитектурно-ландшафтной организации П.Т.М. Очевидно, что средства дизайна также играют здесь немаловажную роль, поэтому сегодня становится особенно актуальным формирование профессиональных компетенций в дизайн-образовании.

Литература

1. *Нефедов В.А. Ландшафтный дизайн и устойчивость среды. – СПб, 2002.*
2. *Шимко В.Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование городской среды. – М.: «Архитектура – С», 2006.*
3. *Щепетков Н.И. Световой дизайн города. – М.: «Архитектура – С», 2006.*
4. *«City Squares and Plazas» – NY, 1997.*
5. *«The Vanguard and Gardens of Martha Schwartz» – Thames & Hudson, London*

Е.А. Заева-Бурдонская

Московский государственный художественно-промышленный университет им. С.Г.Строганова

Традиция – как эволюционный подход к дизайн-образованию

Одним из срезов современной творческой модели проектирования становится все более активное освоение художественного наследия прошлого. Открытое поле проектного эксперимента усилило роль пропедевтических курсов в обретении специфики будущей профессии. Авторский курс «Формообразование», базирующийся на изучении композиции исторической стилевой формы, возник как реакция на требования современной практики дизайна, став творческим продолжением вектора традиций школы. Стилевые формы давно перешагнули за узкие рамки истории архитектуры, станкового и прикладного искусства. Метод стилизации с его вневременным аналитическим подходом и проектно-концептуальной стратегией оказывается полностью встроенным в проектную логику дизайна среды, становясь частью общих усилий в профессиональной подготовке студентов. Однако было бы неправильно рассматривать образовательный процесс на кафедре «Средовой дизайн» в отрыве от традиций, которыми так сильна Строгановка – старейший художественный вуз России.

Данная пропедевтическая дисциплина, несмотря на свою кажущуюся новизну, органична для системы образования, сложившейся в Университете за его долгую историю. Собственно с анализа и копирования иноземных «оригиналов» – как основного метода обучения, началось преподавание в Строгановской школе при ее основании в 1825 году. А. Гартвиг свидетельствует, что « для каждого рода рисования заготовлено надлежащее количество оригиналов… Основатель сего заведения выписал

из чужих краев гравированные лучшими художниками оригиналы во всех нужных родах» [Гартвиг 1901:2]. Повторение орнаментальных образцов, в том числе стилевых, составляло значительную часть подготовки будущих специалистов, поскольку уже с 1844 года основной специализацией «2-ой рисовальной школы, учрежденной гр. Строгановым» были «орнаментовщики» для декоративно-прикладных искусств. Позднее к копиям добавилось знакомство с архитектурными оригиналами в зарисовках с натуры архитектурных памятников Москвы. Метод копирования не предполагал «только механическое подражание…, но имеет место развить способности юноши, научить глазомеру, судить о соразмерности и расположении вещей и ценить красоту в предметах, образует в нем вкус и одаряет его творческим духом» [Гартвиг 1901:2]. Теоретические знания, даваемые ремесленникам, облегчали не только «работу с моделей», но и открывали возможность изобретать самим. Акцент на творческой изобретательской активности будущих специалистов сделал проектное начало ведущим в концепции подготовки. Уже в программе 1838 года звучат задания: «приучение выбирать из отличных образцов предметы для составления полных рисунков», «сочинение рисунков по этой части», в программе 1848 года: «выбор из отличнейших образцов предметов для составления полных рисунков и изобретение новых» и т.д. [Строгановская школа композиции 2005:3].

1860 год можно считать переломным моментом на пути к обретению учебным заведением собственного художественно-технического профиля. В «Строгановском училище технического рисования» вводится преподавание истории – «указание главных эпох всеобщей истории, важнейшие мировые события и более подробные сведения о Российской империи с присоединением археологических сведений», истории Церкви и, что самое важное для будущих художников-прикладников для русской промышленности, курса эстетики – «Краткие понятия о началах изящного в художестве с очерком истории искусства – для ознакомления учеников с различными стилями» [Шульгина, Пронина 2002:5]. В новом учебном плане на первом месте стояли занятия по композиции, которая понималась как «сочинение рисунков и орнаментов», поскольку одним из «разрядов» специального отделения училища был «орнаментный».

Проблемы стилеобразования стали особенно актуальны в период сложения собственного национального стиля. Строгановское училище поставило перед собой трудную задачу «противодействовать чрезмерному стремлению наших промышленников к источникам нам чуждым и к копированию иностранных рисунков и форм … для указания источников самобытного художественного стиля» [Шульгина, Пронина 2002:5] и методическим целям послужил изданный в 1870 году под редакцией В.И. Бутовского альбом «История русского орнамента с X по XVI столетие по древним рукописям». Разработки именно этого адаптированного рукописного книжного орнамента легли в основу формирования «русского стиля» 1870-х годов, противостоявшего традициям уже исчерпавшей к

этому времени свою актуальность классики и официальному «византийскому» варианту национального стиля. Кроме альбома училище подготовило учебное издание «Руководство к сочинению орнаментов в русском стиле, составленное академиком М.В. Васильевым», «Сборник орнаментальных украшений, почерпнутых их греческих и древних русских рукописных книг с X по XVI век включительно», «Элементарная часть Истории русского орнамента», «Строгановский иконописный лицевой подлинник X–XVII столетий», «Учебник для первоначального элементарного обучения линейному и орнаментальному рисованию» преподавателя рисунка и акварели М.В. Васильева. Труд академика Васильева особенно интересен новыми методами обучения орнаментальной композиции. В стилизованную рамку, выполненную на основе подлинного исторического аналога, он помещал реалистично трактованный рисунок растения [Шульгина, Пронина 2002:5].

Старейшим педагогом училища С.Ф. Щеголевым в середине 1880-х годов была разработана методика создания орнамента, применительно к практике будущей специальности. Длительное и глубокое изучение орнаментальных стилей (с первого по пятый класс училища) было практическим требованием времени. Грамотный художник промышленности не мог допустить в проекте безграмотного смешения стилевого декора. С этой целью в рамках единой дисциплины велись курсы по изучению истории орнаментов (первобытного, греческого, римского, египетского, мидийско-персидского, …) и истории ордеров, сопровождавшихся многочисленными копиями в красках элементов из соответствующих таблиц (преп. – архитектор С.У. Соловьев).

Изучение стилей и стилевых орнаментов имело реальный выход на проектные дисциплины. Программа старших курсов включала преподавание специальной композиции в соответствии с будущей специализацией. Пример – проект декоративных керамических панно в стиле итальянского Возрождения (рис. ученика – Н.П. Пашкова), выполненные в керамической мастерской «Строгановки» в 1892 году для фасада здания училища на Рождественке.

Новое содержание в изучение стилей в 1890-е годы внесла задача поиска единого стилевого направления в русской архитектуре в противовес эклектичным и проклассическим тенденциям. Наметившийся конструктивный подход дополнил анализ стилевой формы предметов декоративно-прикладного искусства знаниями особенностей их производства, что было необходимым требованием проектной практики. «В новой учебной системе, сложившейся в училище, … среди художественных предметов было выделено сочинение рисунков в применении к промышленности, обязательное для всех специальностей. Был утвержден и особый предмет «История орнамента» [Шульгина 1996:4]. В период 1880-1890-х годов XIX столетия сухая манера копирования древних орнаментов уходит, и ей на смену приходит новый вариант трактовки «русского стиля». В итоге сложился уникальный

русский «строгановский стиль», принесший славу училищу не только на родине, но и за ее пределами (международная выставка в Париже 1900 года).

В 1898 году в программу входят предмет «Изучение стилей» и ряд дисциплин, посвященных теме стилизации: «Стилизация растений» и «Упражнения в стилизации» (преп. М.А. Врубель, Н.С. Курдюков, П.П. Пашков). С методикой стилизации навсегда уходит в прошлое копировально-натуралистический способ изучения материала, уступая место свободному творческому анализу формы, позволяющему выявить все богатство тектонического и декоративного начала прототипа, почти на сто лет предварив средовой подход, предполагающий анализ предмета не изолированно, а в его историческом и бытовом контексте. Предмет вели архитекторы, в том числе и вновь приглашенные (Ф. Шехтель, Л. Кекушев, С. Ноаковский и др.).

Утверждение национального стиля в его новом варианте в стенах училища представляло собой сложный синтез древнерусских форм и орнаментов со стилизованными природными элементами: растениями, животными, птицами («Сборник композиций учеников Строгановского училища» 1900 года). Метод стилизации, как веяние нового направления модерна, были поддержаны преподавателями-архитекторами и художниками. К началу XX столетия дисциплина была переименована в «Упражнения в стилизации». Преподавание курса строилось на сочетании теоретических лекционных основ с наглядным практическим рисованием на доске. По свидетельству современников, Врубель объяснял принцип стилизации цветка (например, гиацинта), набрасывая орнамент, основой которого являлись гиацинты, постепенно превращая доску в орнаментальный мозаичный ковер [Шульгина, Пронина 2002:5]. Упражнения в стилизации базировались на широких теоретических курсах истории изящных и прикладных искусств. Теория шла рядом с практическими упражнениями, и в 1903 году училищем было издано пособие А.П. Барышникова «Орнамент и закономерности его композиции».

Старая школа собрала и обобщила огромный материал по истории и теории преподавания стилей, ввела в число предметов обучение методу стилизации в его орнаментальном варианте на плоскости предмета. Итогом и целью «теоретического творчества учащихся, подготовленных в школе изучением стилей и творческим рисованием» стала композиция (аналог современного проектирования), традиционно важнейший художественный предмет училища [Строгановская школа композиции 2005:3]. Следующий этап исторического развития училища дал интересные примеры пропедевтических курсов, ориентированных на осмысление объемно-пространственных отношений элементов предметного мира в категориях плоскостной композиции и объемной конструкции – термина уже промышленной эстетики.

В новой политической ситуации орнаментальное продекоративное понимание стиля уступает место новой стилевой концепции в духе философии конструктивизма. ВХУТЕМАС (позднее ВХУТЕИН), нацеленный на подготовку художников-мастеров высшей квалификации для промышленности, исповедовал новые методы профессионального мышления. «Изучать художественную форму студент должен в связи с материалом. Прививая только образный метод мышления, …высшая школа перерабатывает сложившегося производственника в изобразителя. Необходимо заменить «энциклопедическое образование» изучением основ избранной специальности … Прикладничество было изжито, когда поняли, что целесообразная форма, соответствующая функциям вещи и материала, и есть то, что ставит эту вещь выше обычных вещей по качеству» [Абрамова 1996:1]. Акцент в пропедевтических курсах был переведен на теоретическое и практическое обучение абстрактной композиции.

Современный этап развития училища (с 1945 года) обогатил опыт преподавания, сложившийся в пропедевтических курсах периода ВХУТЕМАСа – ВХУТЕИНа, новыми дисциплинами, соответствующими новым художественно-культурным и производственным требованиям времени, предъявляемым к профессии. Становление Строгановской школы дизайна пришлось на эпоху господства в мировой архитектуре и дизайне лаконичных и культурно изолированных идей функционализма, где формообразование получало свое оправдание в функции объекта. Учебная программа, созданная в 60-е годы, в соответствии с идеологией функционально-эргономического дизайна к рубежу тысячелетий перестала отвечать насущной потребности практики. Одним из путей возврата к традиционной модели проектирования можно считать поиск стилеобразующих основ формообразования в средовом дизайне.

Сложившаяся к настоящему времени система преподавания в Университете включает элементы традиционных методик. К ним можно отнести, идущую еще из позапрошлого столетия практику обмеров (архитектурных, предметных), как метод ознакомления с историческим стилевым наследием. Курс «Архитектурные обмеры», существует на кафедре «Художественного проектирования интерьеров» и является частью программы пропедевтических композиционных заданий и летней практики. Обмеры элементов дизайна городской среды (периода эклектики и модерна конца XIX – начала XX столетия, сталинского ампира и т.д.), выполняемые в технике отмывки, являются частью курса проектирования кафедры «Средовой дизайн». На классических архитектурных примерах строится обучение традиционным приемам проектной графики в программе кафедры «Основ композиции, графики и шрифта». Знание истории орнамента и орнаментальных стилей стало основой дальнейшей практики композиционного построения орнаментальных структур (кафедра «Коммуникативного дизайна»), приемов стилизации природного мотива на примере декоративной формы (кафедра «Художественного стекла»). В программах по формообразованию дизайн оставил за собой

наследие 60-х годов, где обучение методам композиции происходит на уровне элементарной формы, что абсолютно логично с точки зрения дидактики «от простого к сложному». Подобный курс на кафедре «Дизайн» (ранее «Художественное конструирование») начинал вести И.А. Ламцов в 60-е годы прошлого века, позднее его дополнила С.Д. Кудряшева. Пропедевтический курс «Тектоника» (или «Объемно-пространственная композиция», автор – В.Д. Кракиновская), созданная в 70-е годы, дополнила и усложнила плоскостные задания абстрактной композиции объемными решениями, поставив целью выявление в них тектонической структуры. Сформировав самостоятельный образно-творческий подход в методике преподавания проектных дисциплин, кафедра «Средовой дизайн» уже на этапе обучения основам композиции усложнила данный курс, введя в графические и макетные учебные задания сюжетно-тематическую основу. Апробацией метода «стилизации» в дизайне среды стал гибкий и вариативный, позволяющий тематическую мобильность, курс «Формообразование (метод стилизации)». В теоретической основе курс опирается на академическую историю стилей, которую на примере архитектуры и изобразительного искусства изучает предмет «История искусств». В границах новой пропедевтики была предпринята попытка придать академической дисциплине прикладной характер, сделать теоретические знания инструментом проектной идеи.

Литература

1. Абрамова А. «Вхутемас – Вхутеин». В сб.: «Художественно-промышленная школа как национальная ценность». М., 1996

2. Гартвиг А. Школа рисования в отношении к искусствам и ремеслам, учрежденная в 1825 году графом С.Г. Строгановым. Ее возникновение и развитие до 1860 г. – М., 1901.

3. Строгановская школа композиции. МГХПУ им. С. Г. Строганова. Москва, 2005.

4. Шульгина Е. Строгановское училище. В сб.: «Художественно-промышленная школа как национальная ценность». – М., 1996.

5. Шульгина Е., Пронина И. История Строгановского училища. 1825-1918.– М., 2002.

В.Б. Ключикова

Московский государственный университет технологий и управления

Значение эскизной работы малого формата в изобразительной грамоте и рисовально-графической культуре

Огромное значение в подготовительной работе над постановкой, как известно, имеют предварительные зарисовки, наброски, малый эскиз. На начальной стадии очень важным условием для успешной работы является выбор места, точка обзора, ракурс, определение формата изображения. Формат обусловлен характером самой постановки, которая построена по

схемам горизонтальной, вертикальной или квадратной композиции. Далее с помощью графических и изобразительных средств в работе определяется необходимое равновесие, пропорциональное соотношение частей, их соподчиненность, ритм пятен и линий, четкость планов, линейно-конструктивное решение, определение главного и второстепенного. В ритме важна повторность элементов, мерность их чередования. Для пластики характерно расположение, движение, протяженность элементов в плоскости и пространстве, пластическое «перетекание» одной формы в другую или лепка из элементов одной большой формы.

Необходимо отметить, что пассивное, натуралистическое изображение уступает перед творчески исполненными работами, композиционным мастерством автора, понимающего эстетическую ответственность своих работ в перспективе. Всё это относится также и к эскизным работам малого формата, в окончательном варианте имеющих самостоятельное значение, своего рода изобразительных миниатюр.

Исторически миниатюра зародилась ещё в давние времена, была известна с древности. Термин миниатюра [итал. miniatura, от лат. Minium] означает сурик, киноварь, красная краска, которой в древности пользовались для расцвечивания заглавных букв в рукописных книгах, а в изобразительных искусствах, – изображение (обычно живописное), отличающееся малыми размерами и особой тонкостью техники исполнения [БСЭ Т.27. 2-е изд-е 1954: 524].

В 1779 году в Российской Академии художеств как особый предмет преподавания, был учрежден специальный класс «миниатюрной живописи», который выпустил немало талантливых живописцев-миниатюристов. В связи с модой на миниатюру, как указывает в своём сочинении барон Н.Врангель, кроме всего прочего занимавшийся также искусствоведческими вопросами, «Академия, как официальный разсадник искусства, не могла не завести и у себя изучение этой отрасли искусства» [Барон Н. Врангель1909: 33-38].

В конце XVIII века в России имелось немало своих превосходных живописцев-миниатюристов, как среди народных мастеров, так и среди художников-профессионалов. Искусством миниатюрного портрета в совершенстве владели В. Боровиковский, Ф. Толстой, К. Брюллов, Г. Чернецов и многие другие известные живописцы того времени.

В миниатюре широко использовались идиллические композиции с гравюр, которые творчески перерабатывались. В сложном синтезе художественной культуры миниатюрная живопись, тем не менее, занимала престижное место, представляя собой элемент репрезентативного искусства.

В связи с этим первостепенное значение в учебном процессе придается изобразительной грамоте и рисовально-графической культуре, владению практическими навыками работы с различными графическими материалами, глубоким знаниям по истории декоративно-прикладного искусства. Сочетание высоких технологий и изобразительной работы

позволит будущим художникам-дизайнерам выйти на более качественный уровень развития материальных и культурных ценностей, создавать художественные изделия оригинального дизайна, осуществлять творческую деятельность в данном направлении. Одним из важнейших факторов развития изобразительного искусства, как известно, является то, что современная индустрия производства требует постоянного обновления ассортимента и создания конкурентоспособной продукции на основе использования новых дизайнерских и технологических концепций. Применение современных компьютерных технологий, их использование в процессе работы над заданием позволяет существенно продвинуться в выполнении и реализации творческого замысла, осуществить поиск декоративных и фактурных проб и вариаций, наилучшим образом представить композиционную подачу изображения, а в конечном итоге профессионально оформить свои работы, создать специальную папку творческих работ, своего рода портфолио.

Учитывая важность заданной темы, которая также определяется потребностями учебного процесса и проблемами дизайн-образования, представляется целесообразным расширить круг рассматриваемых вопросов и придать им практическую значимость.

Успех работы, как показывает практика, во многом определяется выбором формата. Именно от формата, проработанности эскиза, правильности композиционного решения, зависит дальнейшая работа над постановкой.

Выбор изобразительных средств в работе малого формата зависит от поставленных целей и задач, а также обуславливается самим характером постановки, выбирается самостоятельно в зависимости от существующих возможностей воспроизведения, степени подготовки, темперамента, творческой индивидуальности и предпочтений. Характер эскиза малого формата определяется внимательным отношением к поставленной задаче, осмысленным подбором натурных объектов, их расположением в бытовой среде, разнообразием композиционных решений, стремлением к пластическим поискам, определению пространственных связей. Следует подчеркнуть возрастающую роль эскизного рисунка, который во многом определяет результат всей работы, разумеется, требует серьёзного подхода в создании как графической, так и живописной работы малых форм.

К основным целям и задачам эскизной работы относятся: композиционное построение, ритмические и пластические характеристики постановки, объёмно-пространственное решение, светотональные (цветовые, ритмические и т.д.) отношения. Также рисунок должен обладать четким определением больших форм, отбором самого существенного. Важная задача при работе над эскизами и этюдами заключается в нахождении композиционной конструктивно-пластической структуры живописной или графической работы с использованием ритма, обозначением основных осей, организацией изображения по тону, с определением в постановке самого темного и самого светлого с

последующей светотоновой градацией. Преимущество эскиза или этюда малого формата в том, что ясность, читаемость изображения, присутствующие в данной работе, как бы собирают композицию изображения [Живопись 2003: с.138].

Среди важных составляющих изобразительной грамоты является цельное видение, которое заключается в одновременном восприятии всех элементов постановки, своего рода периферического зрения, при котором глаз не сосредотачивается на одной точке, а целиком видит изображение, возникает так называемый эффект «распускания» глаза. Конечно, для этого нужна сноровка, потребуется некоторое время, чтобы добиться подобного эффекта.

Особенность эскизной работы и краткосрочных этюдов ещё и в том, что они ограниченны временными рамками, выполняются на «едином дыхании», держат художника в напряжении, таким образом, активизируется восприятие, что позволяет максимально сосредоточиться на задании, в итоге изображение получается свежим, не затертым. Неряшливость, небрежность в работе влияют на читаемость композиции. Существенным моментом является также впечатление, общее ощущение в конечном итоге от восприятия законченной работы.

Следует также отметить, что в работах подобного рода есть свои плюсы и минусы. Понятно, что в начальной стадии работы над изображением, основное внимание приковано к проблемам композиции, построению, пропорциям, объемам и т.д. Изображение как бы «списывается» с натуры, возникает некоторая скованность восприятия, что может сказаться на рисунке или живописи. Следовательно, преобразование опосредованно обыденных вещей с помощью выразительных живописных и рисовально-графических средств, раскрытие пластических возможностей изображения – одна из первостепенных задач художника. Кроме этого, по мере освоения начальных навыков и развития рисовально-графической культуры на первый план выходит образно-выразительное решение постановки. В живописных работах перед художником одним из условий образного решения композиции является поиск различных декоративных и фактурных проб, их вариативность, как, например, выполнение декоративного натюрморта в технике мозаики или витража и т.п.

Заключительным этапом подготовительной работы является определение наиболее удачного варианта форэскиза (или малого эскиза), выявление наилучшей композиционной подачи изображения, умение «схватить» самое острое впечатление. Выполнение эскизной части постановки предваряет работу над живописью или графикой и являются переходной стадией к изучению непосредственно академического рисунка и живописи. Работа над форэскизами, эскизами малого формата позволяет акцентировать главное, существенное в постановке и подчинять второстепенное. При успешном решении поставленных задач *эскизная работа малого формата* приобретает камерное звучание, может рассматриваться как *самостоятельное миниатюрное изображение*. В

достижении основной цели немаловажная роль отведена методам и средствам реализации идей дизайнера, среди которых также имеют место быть: компьютерное сканирование и специальные техники обработки исходных данных, использование и при необходимости дальнейшая обработка фотографических и изобразительных материалов. На основе выбранного лучшего варианта эскиза выполняется дальнейшая работа.

Литература

1. *Барон Н. Врангель Миниатюра в России. Спб., 1909.*
2. *БСЭ Т.27. 2-е изд-е, 1954.*
3. *Живопись: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.*
4. *Одноралов Н.В. Материалы, инструменты и оборудование в изобразительном искусстве. М., 1988.*
5. *Пособие по рисованию /Под.общ.ред. проф. Кардовского Д.Н. и др. – М.: Издательство «В.Шевчук», 2006.*

В.Н. Кулагина

МОУ СОШ № 5, г.Электросталь

Подготовка школьников к формированию профессиональных компетенций в высшем образовании XXI века

Жизнь общества во всех сферах деятельности нельзя сегодня представить **без использования новых** информационных технологий, позволяющих создавать, хранить, перерабатывать и передавать информацию. Следовательно, современная школа должна идти в ногу со временем. Компьютерные технологии могут улучшить преподавание традиционных, хорошо обеспеченных методически школьных предметов. Использование компьютера и формирование навыков работы с наиболее распространенными программами на уровне пользователя является важной задачей образования. Учитель должен быть не только подготовлен к нововведениям, но и обеспечен техническими средствами и методическими знаниями для решения образовательных задач. Актуальной остается проблема повышения квалификации педагогов возрастной группы в этом направлении. Краткосрочные курсы не решают данную проблему, энтузиастам приходится заниматься самообразованием, что менее эффективно.

Учителя черчения испытывают также трудности из-за отсутствия образовательных электронных изданий и методик проведения уроков с использованием современных средств. Исходя из этого, на городском методическом объединении учителей черчения были высказаны пожелания о том, что логично объединить усилия учителей и каждому разработать отдельные темы или уроки по предмету, для дальнейшего создании банка данных по внедрению опыта.

В настоящее время существенно меняются приоритеты образовательной системы. Кроме прочного усвоения знаний, умений и

навыков, для учащихся создаются возможности занимать активную позицию в учебном процессе. Такой подход к обучению направлен на формирование у учащихся опыта поиска новых знаний и конкретного их применения; на развитие исследовательской и творческой активности. О том, как это делается в нашей школе можно рассмотреть на примере проекта ученицы 11 класса. Обсудив проблему отсутствия образовательных электронных изданий по черчению, и приступая к решению данной задачи, была выбрана тема: «Аксонометрические проекции». Работа над методикой требует изучения уже имеющегося опыта. Первый урок по теме о получении аксонометрических проекций и построении их осей взят в Интернете и частично может быть использован (Аксайская МОУ «СОШ №2» зав. кафедры «Технология» Швецов Н.В.).

Предлагается следующий урок «Аксонометрические проекции плоскогранных предметов», являющийся результатом творческой проектой деятельности ученицы 11 класса Перелетовой Даши под руководством учителя. На уроке рассматривается общий способ построения аксонометрических проекций плоскогранного предмета на примере конкретной детали.

Вначале ученики знакомятся с планом проведения урока и повторяют материал предыдущего урока. Проводится устный опрос нескольких человек. На экране появляется изображение аксонометрических осей с обозначениями. Все учащиеся могут проверить свои знания. Прежде чем, приступить к построению наглядного изображения предмета необходимо представить по плоским изображениям его объемную форму, прочитав чертеж детали по следующему слайду. Повторение темы проецирования заключается в определении видов, размеров, разбивке на простые геометрические тела, обозначении проекций точек на чертеже.

Аксонометрические проекции дают возможность изображать предмет с любой стороны. Положение наглядного изображения в пространстве должно соответствовать заданному положению на чертеже. Исходя из этого, оси аксонометрических проекций расположим в нижний левый угол детали, и вправо будем откладывать по оси x длину, по оси z высоту, по оси y ширину.

С целью формирования у школьников обобщенных умений изложение способов построения фронтальной диметрической и прямоугольной изометрической проекций необходимо вести в параллельном сопоставлении, поскольку в их основе есть много общего и сразу видны отличия.

Работа в классе выполняется в тетради в клетку ФА4 на горизонтально расположенном листе. Для правильного размещения изображений, первое время указывается расположение центров аксонометрических осей от краев листа. На следующих слайдах, начиная с построения передней грани, включается анимация и с каждым щелчком левой клавиши мыши появляются по очереди ребра детали. После

построения фронтальной диметрической и прямоугольной изометрической проекций поясняются правила простановки размеров на аксонометрических проекциях. Наносятся размеры и определяется положение точек А и В, проекции которых были заданы на чертеже.

Построения закончены. Можно показать, как строить деталь более сложной конфигурации, используя дополнительную кнопку.

Осталось записать со слайда домашнее задание и разобрать его по учебнику. Завершается урок подведением итогов и выводами.

На данном уроке рассматривалось построение простой детали. Далее от урока к уроку материал усложняется.

Применение методики урока с использованием компьютерных технологий оправдано, так как эффективность урока возросла, заинтересованность учеников увеличилась, у учителя появилась возможность больше оказывать помощь слабым ученикам. Хочется надеяться, что проблемы, обусловленные отсутствием компьютерных уроков, со временем будут решены.

Ю.А. Лютер

Московский государственный университет технологий и управления

Формирование профессиональной компетенции в высшем образовательном учреждении. Новый способ создания изображения в материале цветного стекла

Формирование профессиональной компетенции в равной степени касаемо и студента и преподавателя. Глобализация образования подразумевает быструю смену приоритетов, способов, методов достижения результатов в различных сферах человеческой деятельности, в области дизайна в том числе.

Методические программы по специальным дисциплинам отделения дизайна в ВУЗе наряду с классическими академическими направлениями должны отражать современный уровень эстетических запросов общества на данный момент и на перспективу.

Проблема создания условий самостоятельности преподавателя в рамках концепции специальности, согласованной и принятой в данном ВУЗе, утвержденной Федеральным агентством по образованию РФ есть гарантия качества учебного процесса. Разумеется, что многое зависит от личности педагога, уровня его профессиональной компетенции.

Таким образом, главным в образовательном процессе будет создание условий самореализации творческого потенциала. Профессиональное самосовершенствование является одним из основных моментов деятельности преподавателя. Человек, дающий знания другим, сам обязан быть профессионалом высокого ранга в своей области. Самосовершенствование – естественное состояние человеческой личности,

тем более профессионала-художника. Вместе с тем необходимо постоянно анализировать состояние образовательного процесса, соотнося его с новейшими достижениями в теории и практике дизайна.

Дизайн, в одном из аспектов, это эстетика формы предмета как такового, предмета в среде, эстетика среды как конструктивно-предметной формы.

Но кроме этого в задачу дизайнера входит и понимание характера, художественных свойств различных материалов. Если ранее можно было говорить о фактуре, текстуре различных поверхностей, то сейчас, проектируя и создавая художественную форму в том или ином материале, надо ставить более глубинные задачи. Проникая внутрь материала, в его строение, художник должен обладать определенными техническими познаниями. В новациях в области обработки подчеркиваются и выявляются новые декоративно-художественные качества.

Например, алмаз научились правильно гранить и соответственно ценить только в конце XIX века. Сейчас век XXI, век новых технологий, век новых возможностей в изготовлении предмета, вещи, формы в самом высоком художественном понимании.

В отличие от алмаза, цветное стекло, как материал, имеет другие декоративные свойства. Изделия из цветного стекла – это предметы быта: посуда, вазы, светильники, витражи в живописи. Если, абстрагируясь от предметно-бытовой темы, выявить художественную ценность, уникальность именно этого материала, то будем иметь – цвет, прозрачность, игру граней.

В традиционном витраже изображение в силу определенных возможностей рисующей полосы гибкого металла или пластика и соответственно этому кусков стекла не имеет глубины проникновения внутрь материала.

Применяя новый способ изображения в материале цветного стекла, мы имеем возможность формировать фактуру материала, как снаружи, так и внутри цветовых слоев. Для создания изображения используются новые технологические возможности. В законченном виде художественное произведение представляет собой пластину толщиной 7-8мм, в которой при графически точном сюжете выявляются декоративные свойства стекла: игра цвета, граней кристалла, заливок расплава стекла.

Причем, возникает пространственная градация расположения кристаллов внутри плоской пластины. Электрическая подсветка еще более усиливает голографический эффект. Пластину изображения может обрамлять массивная рама из керамики, также покрытой расплавом цветного стекла. Материал цветного стекла в разных пространственных качествах на одной вещи, на стеклянной пластине и на керамике обретает новую эстетическую ценность.

Технологическая новация состоит в том. что изображение создается на разных пластинах, которые затем сплавляются в одну. На одной пластине делается графический композиционный рисунок, на второй –

цветная композиция на основе стеклопасты, кристаллов, порошка стекла. Изображение на пластинах фиксируется клеющей субстанцией. Пластины обрабатываются в электропечи неоднократно при различных температурах от 800 до 970 градусов. Затем сплавляются в одну пластину. Графическая пластина с рисунком размещается сверху.

Способ создания изображения в материале цветного стекла является инновационной разработкой. Произведения, выполненные в этой технике, могут украсить пространство любого интерьера.

Кажется уместным в программу преподавания курса дизайна по дисциплине «Материаловедение» ввести изготовление предметов в различных материалах. Критерий оценки качества, выполненной работы должен подразумевать выявление глубинных внутренних качеств материала. Подобные работы могут быть представлены на курсовых защитах, быть частью дипломного проекта.

Практический курс работы с материалом возможен при использовании специализированных мастерских, опытных производств. Это, разумеется, требует дополнительных затрат. Но качество подготовки специалиста здесь дает большую фору в конкурентной борьбе ВУЗов.

Литература

1. Стратегия развития образования: эффективность, инновации, качество// Научные труды XIV Международной научно-методической конференции выпуск 12, т.1. – М., 2008.

М.В. Макарова

Московский государственный университет технологий и управления

Модификация детской игровой среды в структуре современных городов

В настоящее время в большинстве современных промышленно-развитых стран население живет и концентрируется в городах. Население многих сотен городов превышает 1 млн. жителей, а некоторые города мегаполисы имеют население, превышающее 10 млн. жителей: Мехико, Москва, Шанхай и д.р. Город – это сосредоточение общественных зданий и жилых домов, разделенных площадями, улицами, дорогами и дворами. Все это создано человеком и для человека, но как показывает практика проживания людей в городах, городская среда противостоит человеческой сущности и его природе.

С древнейших времён проблема адаптации рукотворной среды к нуждам и потребностям человека стоит довольно остро. И создание в городах гармоничной и комфортной среды для проживания в ней человека актуальна и в наши дни. Во времена Солона и Перикла улицы городов декорировались и оформлялись посадками платанов, в Греции и позже в Риме разбивались общественные и частные сады. В соответствии с мироощущением и мировосприятием того или иного исторического

периода вырабатывались приёмы и методы организации и построения пространства. В зависимости от предпочтения и разнообразия используемых приемов и их различных сочетаний формировался тип и стиль пространства, характерный для каждого исторического периода. Эти исторические пространства отражали политические, социальные, нравственные, философские и религиозные взгляды общества в целом и внутренний мир человека в частности. Так были созданы, сады Средневековья, Возрождения, Романтизма, Барокко и т.д.

В течение многих веков и тысячелетий люди изменяли и благоустраивали города и селения. Градостроительные проблемы были в центре внимания зодчих, художников, инженеров, врачей, философов, общественных деятелей. Они рассматривали организацию городской среды в функциональном, технологическом, архитектурном, санитарно-гигиеническом и социальном аспекте. При разработке концептуальных предложений по развитию городских пространств затрагивались психологические, а также морально-нравственные аспекты. Социалисты-утописты восклицали: “Превратите в красивые и удобные поселения …эти гнилые перенаселённые города, где разлагается одновременно тело, ум и сердце” (Т. Дезами).

Архитекторы разных стран выдвигали идеи и создавали проекты городов, которые получили название – «Город-Сад».

Одним из предвестников идеи городов-садов был французский архитектор эпохи классицизма Клод Никола Леду, который разработал проект своего «идеального» города с овальным планом и свободной расстановкой домов в окружении садов. Основателем же теории города-сада сегодня считается англичанин Эбенизер Говард, который предложил радикально улучшить экологическую ситуацию крупных промышленных городов путем строительства вблизи них «Городов-садов», которые позволили бы сочетать лучшие стороны деревни и города.

К сожалению, в современных городах настораживает прогрессирующее снижение эстетических качеств. К началу третьего тысячелетия при развитии городов и городов-мегаполисов принимается в расчет лишь экономические выгоды, благодаря чему общество оказалось в ловушке. Оно встретилось не только с нарушениями экологического характера городской среды, но и с серьезными медицинскими проблемами, такие как депрессии, хроническое переутомление, нервные перегрузки и стрессы, с которыми человек не в состоянии справиться даже лекарственными средствами.

В среде города, где живет и работает человек, нет единства и гармонии, она агрессивна и враждебна по отношению к человеку. Современный город это искусственная среда предельных контрастов. С одной стороны город «наступает» на человека обилием ярких, кричащих пятен реклам, витрин и вывесок, громких и раздражающих звуков машин, а с другой стороны унылыми, однообразными и не выразительными районами с малыми островками зелени и т.д. Негативное влияние города

на человека усугубляется загрязнением городской среды: почвы, воздуха и воды.

Быстрые политические, социальные, экономические изменения, происходящие в городах, требуют от людей сильного эмоционального, психического и умственного напряжения.

Накопление человеком негативных эмоций и усталости приводит его к болезням, стрессам делает его раздражительным, агрессивным или апатичным. Это вызывает нездоровый эмоциональный фон у взрослого человека. Нет умиротворения и у детей, живущих в городе. Недостаточное пребывание детей в природных условиях, отсутствие активного отдыха приводит к задержке их развития, нарушению психического равновесия, появлению раздражительности, неустойчивости к стрессовым ситуациям, снижению иммунитета. Все это негативно сказывается на взаимоотношениях в семье между родителями и детьми. Об этом говорит статистика, как у нас в России, так и за рубежом.

Для снятия с человека негативных эмоций, нормализации отношений в семье врачи и психологи рекомендуют совместные семейные прогулки и занятия спортом на природе, где члены семьи смогли бы восстановить свое душевное и физическое равновесие.

Однако плотность застройки городского пространства, увеличение урбанистических площадей, загруженность автотрасс машинами, исчезновение и загрязнение существующих парков и скверов бытовыми и техническими отходами, удаленность зон отдыха от мест проживания горожан, не дают возможность в полной мере воспользоваться рекомендацией врачей и психологов.

Существует целый комплекс мер, предпринимаемых для улучшения жизни людей в городах. Одним из средств является озеленение городов, создание парков и скверов, а также реконструкция и благоустройство уже существующих и запущенных территорий, в которых должны быть организованы детские игровые и спортивные зоны, где дети и их родители смогли бы проводить совместно свой досуг.

Объектами, позволяющими не только организовать совместный отдых детей и родителей, но и способствующими всестороннему развитию ребенка в городе являются детские парки. Значимость детских парков в системе городов увеличивается с нарастанием темпов научно-технического прогресса. С появлением новых технологий, научных открытий и технических достижений должна видоизмениться сама сущность детских парков и их архитектурно-планировочные и образно-ассоциативные решения. Для привлечения современных детей в парки необходимо предлагать новые, прогрессивные идеи, модифицировать традиционные решения, соединять старые и новые образы в игровых элементах, установках, механизмах, оборудовании. Детские парки в зависимости от их назначения делятся на четыре основных вида: парки-аттракционы, специализированные детские парки, универсальные парки и детские игровые парки. Однако, из-за удаленности от мест проживания

детей и их родителей, эти парки не всегда доступны для повседневного их использования. В современных городах создание детских парков в каждом районе крайне затруднительно, так как трудно найти новое место для организации детского парка, так как оно должно удовлетворять очень многим требованиям.

Для повседневных прогулок горожан предназначены дворы. В настоящее время дворовая среда находится в антагонизме по отношению к человеку, а особенно к ребенку, так как в наших дворах игнорируются законы композиции, гармонии, игровые элементы и элементы благоустройства, установленные на участке, безучастны и не интересны. Одни не создают динамичной игровой среды, другие не дают ощущения уюта и спокойствия. Благоустройство территории создается без связи форм с особенностями природных условий, с рельефом местности и существующей растительностью.

Современные дети, воспитанные на шоу, играх и развлечениях не воспринимают дворы как интересное место для времени провождения. Современные дворы не могут конкурировать с телевизором и компьютером, за которым подростки проводят много времени.

Пространственное решение детских площадок не дает детям возможности для яркого и активного отдыха и развития. Деревья, кустарники, ландшафт и игровые элементы создают безликую дворовую среду, они аморфны и безразличны по отношению друг к другу, когда как они должны состоять в единой взаимосвязи образного решения, где каждая деталь, будь то форма конструкции или часть планировочного решения, раскрывает тематический образ площадки.

При проектировании двора, безусловно, очень важно выделить разные функциональные зоны: детскую, спортивную площадку, зону отдыха, сантехническую территорию и т.д., но формальное выделение этих зон на участке двора без организации визуальных взаимосвязей и изоляция их друг от друга разбивает пространство двора на отдельные участки.

Двор это единое пространство, целостный мир, модель микромира, в котором ребенок может не только играть, развлекаться и заниматься спортом, но и просто заниматься созерцательством.

Детскую площадку и другие функциональные зоны необходимо интегрировать в пространство двора. Объединение функциональных зон дворового пространства в единую и целостную структуру можно осуществить с помощью создания «сценария» будущего двора, где конструктивные и пластические решения игровых элементов, элементов благоустройства и планировочная структура площадки, а также характер озеленения двора подчинены сюжетными, смысловыми и ассоциативными образами. Создание динамичного, визуально интересного пространства двора, в том числе и игровой площадки, зависит от степени насыщенности пространства светом, цветом, звуком, контрастами и иллюзиями. Добиться единства в объемно-пространственной композиции двора и гармонии игровых, спортивных форм и элементов благоустройства с окружающей

средой и архитектурой можно, если дать возможность композиции развиться не только по горизонтали, но и по вертикали.

Из-за уплотнения застройки в городах дворовые пространства испытывают недостаток в площадях и для насыщения и облагораживания подобных дворов игровыми и декоративными элементами необходим принцип многофункциональности. Это когда в одном элементе соединено сразу несколько функций, например, беседка-песочница, качели-скамейка и т.п. Прием многофункциональности можно использовать и в планировке двора, для этого в пространственную структуру двора можно будет вводить интересные пластические структуры-конструкции. Данные конструкции в зависимости от замысла проектировщика могут находиться на разных высотных уровнях, и по-разному ориентированны в пространстве двора. С помощью колористического и пластического решения подобных конструктивных форм можно будет зонировать пространство двора, не разделяя его на отдельные участки. Данные конструкции можно насыщать разнообразными функциями, например, использовать их под дополнительное освещение двора, детской игровой площадки и мест, предназначенных для отдыха жителей. С помощью дополнительного освещения можно будет в корне изменять пространство двора в вечернее время, придавать ему боле загадочное и сказочное решение. Эти пространственные структуры позволят организовать двор вокруг себя и, по сути, они станут основообразующими элементами всей композиции двора. Появление подобных конструкций, конечно же, не исключает из пространства двора других спортивных, игровых, декоративных, элементов благоустройства.

Неотъемлемыми элементами дворового пространства являются и фасады близлежащих домов. Характер и силу взаимодействия фасадов домов на пространство двора должен определить проектировщик, исходя из внутреннего понимания объемно пространственной композиции того или иного двора и выбранного конструктивного решения.

Для построения объемно-пространственной композиции в современных дворах необходимо проанализировать это пространство с разных уровней: нижней уровень – пространство человека, средний уровень – пространство, воспринимаемое взглядом человека, и верхний уровень, когда человеческий взгляд обозревает пространство не снизу вверх, а, наоборот, сверху вниз. Современные дворы особенно в новых районах окружены высотными домами с верхних этажей, которых просматривается весь двор. Планировочные решения этих дворов закрыты от наблюдателя кронами деревьев. Проектировщики-дизайнеры при работе над проектом двора должны учитывать виды осмотра площадки с каждого этажа. Так как пространство двора это целостное пространство, то при проектировании дворовой среды следует учитывать этот факт. Двор должен быть интересен и увлекателен со всех точек просмотра его зрителем.

В организации пространства двора участвуют и растительные природные формы: деревья, кустарники, травы, цветы. К сожалению, в наших дворах в его пространственной организации участвуют только стволы деревьев. Тогда как у них кроме стволов есть еще и кроны, которые различаются по форме, фактуре, структуре, цвету и т.д. Кустарниковые породы в наших дворах отсутствуют практически повсеместно, а если и наблюдаются, то играют роль разграничителей пространства. Растительные природные формы во дворах не включены в планировочное решение, они исключены из общей композиции двора, они там просто растут. С помощью растительных форм можно выстроить глубинно-пространственную среду двора, применяя в композиции парковые приемы. Организовывая в пространстве двора закрытые и открытые, большие и маленькие, солнечные и тенистые пространства с помощью растительно-природных элементов, повышается динамичность в восприятии самого двора. Кроме того, растительные природные элементы могут нести и другую функцию, из них можно будет создавать лабиринты, укромные уголки, игровые элементы и т.д. В детской среде двора все должно «работать» на ребенка; все элементы, начиная от игрового комплекса и кончая самой природой, должны служить интерактивным пространством для детских игр и занятий.

Раньше люди, не обладая современными технологиями и техникой, застраивали пространство города, не разрушая существующий ландшафт, сохраняя холмы, пригорки, лощины, родники, речушки, и т.д. Это делало среду города ближе и роднее к человеку. Сейчас же при строительстве новых микрорайонов и районов города существующий ландшафт выравнивается и уничтожается бульдозерами. В старые исторические времена дома строились небольшими, на одно или насколько семейств, и дворы были практически продолжением семейного пространства. Двор был родным, он был местом общения для людей всех возрастов. Такие дворы были второй малой родиной. Современный двор, находясь в окружении многоэтажных домов, приобрел общественный и проходной характер. Схожесть внешних очертаний, одинаковость и плоскостность рельефа поверхности дворов позволили проектировщикам внедрять типовое проектирование по отношению к этим пространствам, что привело к обезличиванию пространства двора. Для приобретения особенных отличительных черт дворы нуждаются в индивидуальном проектном подходе. Тем более для создания детского пространства требуется совершенно особый ландшафт, особое пространственное решение. Двор должен не только позволить ребенку пройтись по ровной поверхности, спуститься или подняться по склону, спрыгнуть или залезть куда либо, но и должен давать представление о красоте и эстетичности природных и рукотворных форм, насыщать их внутренний мир детей различными образами и ощущениями. Они должны восхищать и потрясать их, будоражить их восприятие, они должны вызывать желание не только находиться в этом пространстве, но и снова приходить туда. Разнообразная

изменчивая и насыщенная среда позволит ребенку расширить свой кругозор, обогатить его пространственное восприятие среды, научить ее чувствовать и понимать. Дворы снова должны стать индивидуальными с разнообразными пространственными решениями. Двор снова должен стать родным. Среда обитания детей это не только квартира, но и двор.

Современная жизнь такова, что у всех членов семьи очень разные интересы и ритм жизни, что подчас члены семьи встречаются вместе только в выходные дни. Возможность вместе выехать в развлекательные центры или на природу есть не у всех. Но, как известно, совместно проведенное время всех членов семьи скрепляет и улучшает семейные отношения. А самое доступное место, куда семья может выйти и совместно провести время это двор. Поэтому в структуру двора можно включать зоны, где дети и их родители смогли бы совместно проводить время. Такие зоны позволят семьям не только проводить совместный досуг, но и находить друзей и единомышленников среди соседей. Тематика таких зон может быть достаточно разнообразной, это проведение праздников таких как: Новый год, Рождество, Масленица, Пасха и т.д., проводить различные соревнования, музыкальные или театральные вечера.

Наши дворы должны сменить имидж, перевоплотиться из обыденных дворов в мини-парки с самодостаточной выразительной и эмоционально насыщенной средой. Тогда отношение жителей к дворам переменится в лучшую сторону, как изменилось отношение к гадкому утенку, когда он превратился в белого лебедя.

Неяркость наших дворов, обуславливается еще тем, что под дворовыми пространствами проходит много подземных коммуникаций (отопление, водопровод, канализация, телефонные кабели, газопровод и т.д.). Часто из-за аварий этих подземных коммуникаций проводятся земляные работы, что надолго нарушает благоустройство дворов. Уничтожаются посадки, дорожки, площадки. Во дворах возникают котлованы, горы грунта и грязи. Нередко после ремонта остаются уродливые пустыри. В западных странах подобную проблему решили путем строительства подземных коридоров в рост человека, в котором и проложили все коммуникации.

Для того чтобы создать интересное детское пространство, необходим комплексный подход к проектированию. Создать увлекательное, динамичное, разнообразное пространство смогут совместно специалисты ландшафтного, графического, светового, промышленного дизайна и арт-дизайна.

Однако современные дворы представляют собой достаточно небольшие по площади участки, и создать на них разнообразную среду, интересную для детей всех возрастов несколько затруднительно, да и как бы не был интересен двор, всегда хочется посмотреть что-то новое и необычное, испытать новые ощущения и поучаствовать в новых приключениях.

В структуре одного двора увязать столь большие задачи невозможно, для этого потребуется соединить несколько дворов в единую сеть взаимно переходящих пространств. Каждый двор в подобной сети может нести на себе определенную функциональную задачу: спортивную, игровую развлекательную, познавательную и т.д. Переходя от одного такого двора в другой, ребенок, подросток или взрослый будет получать разные ощущения и впечатления, и даже простая прогулка вдоль подобной тропы будет интересна и эмоциональна насыщена.

Чтобы подобные детские пешеходные тропы не были бы хаотично разбросаны в городской среде, их можно будет согласовать с градостроительным планом микрорайонов, районов, города. В каждом районе есть детский сад, школа, художественные или музыкальные школы, торгово-развлекательные центры, кинотеатры, кафе, музеи, парки, реки, пруды, пляжи, стадионы и т.д., мимо которых могут проходить выше предложенные детские пешеходные тропы.

Многие дети и подростки увлекаются катанием на скейтах, роликах велосипедах и т.д. и они вынуждены кататься на не предназначенных для этого занятия дорогах и пешеходных тротуарах. На детских пешеходных тропах можно будет предусмотреть беговые дорожки, на которых будет расставлено специальное оборудование.

Детские пешеходные тропы могут дать возможность детям инвалидам разнообразить свой досуг. Создавать специализированные парки, дома отдыха, пансионаты т.д. сложно, но и многие дети и их родители не могут позволить регулярные посещения подобных заведений. Тогда как детские тропы могут быть в шаговой доступности от мест проживания детей инвалидов. Подобные тропы для удобства эксплуатации ее детьми инвалидами должны быть оборудованы пандусами, перилами, и т.д.

Для ориентации гуляющих пешеходов по детской зеленой тропе можно ввести в структуру этих троп средства визуальной коммуникации: знаки, пиктограммы, указателями, карты (планы), пояснительные и информативные таблички.

Как было уже сказано выше, в самом начале статьи, дворы в наших городах из-за небольшого пространства, из-за неблагоустроенности территорий, из-за отсутствия целостного динамичного игрового пространства, из-за своей однотипности и однообразности не могут удовлетворять новым потребностям горожан. Для изменения существующей ситуации предлагается рассматривать дворы не как пространства, изолированные друг от друга, а как целостную систему последовательно перетекающих и взаимно дополняющих детских пешеходных пространств. Для этого дворовые пространства должны быть соединены в сеть «зелёными» прогулочными маршрутами и влиты в более сложную «зелёную» пешеходно-прогулочную систему города.

Если посмотреть на градостроительный планы городов, районов и микрорайонов, то можно убедиться, что трасы дорог и шоссе,

автомобильные развязки, улицы, бульвары, площади, существующая застройка города и т.д. находятся в структуре пространственной решетки. В зависимости от этой внутренней структуры города образуются дворы разные по площади, конфигурации, по геометрическим очертаниям, степени открытости или замкнутости по отношению к внешнему пространству, по своей планировочной структуре и характеру коммуникационного взаимодействия дворов с целостной системой города.

При построении детских «зеленых» маршрутов дворы, имеющие разное количество «входов» и «выходов» из внутреннего пространства двора и отличия в степени открытости и замкнутости могут иметь разное весовое значение в общей структуре подобных маршрутов. В зависимости от взаимодействия дворов с друг другом, эти «зеленые» детские маршруты могут образовывать линейный характер тропы в городской среде, кольцевой, замкнутый характер и пространственный разветвленный характер.

Пространственная среда этих «зелёных» маршрутов должна быть эмоционально и эстетически насыщенной и разнообразной: контрастной и динамичной, спокойной и тихой, замкнутой и открытой, активизирующей и расслабляющей. Для создания такой системы зелёных городских пространств необходима совместная работа градостроителей, архитекторов, ландшафтных дизайнеров, дендрологов, специалистов графического и промышленного дизайна. Возможно, придется готовить и обучать соответствующих специалистов, которые бы занимались на профессиональном уровне подобными городскими пространствами.

Организация системы «зелёных» пешеходно-прогулочных маршрутов позволит современным городам гигантам приблизиться к мечте многих людей об идеальном «Городе-саде».

Т.А. Миргородская

Московский областной политехнический колледж

К вопросу использования в дизайне природных и искусственных материалов

Дизайн – мир художественного проектирования, по природе, по органике своей постоянно и стремительно обновляющийся. Но какими бы ни были новые веяния, сиюминутные человеческие пристрастия и капризы моды, одним из самых популярных и традиционных отделочных материалов остаётся природный камень.

Универсальный дом современного делового человека отличается удобной планировкой, дизайнерской мебелью, предметами искусства и, конечно, классом внутренней и внешней облицовки. Чтобы интерьер казался легче, дизайнеры используют множество глянцевых поверхностей, на полу, например, полированный чёрный гранит. Большие плиты, уложенные без швов, создают почти зеркальную поверхность. Свет,

падающий из окон, отражается в плитах пола и делает помещение просторнее.

В доме нет керамической плитки – это принципиальное решение. Но есть мозаика, которая превращает любое помещение в оригинальный, неповторимый интерьер. Начиная с античности, каменной мозаикой мастера украшали дворцы и храмы. В XVI веке флорентинцы научились делать инкрустацию из разноцветного мрамора, вишнёвого порфира и зеленоватого серпентина. Каменные фигурные пластины точно подгоняли друг к другу, потом их полировали. Технику так и называли флорентийской.

Русские мастера стали включать малахиты, халцедоны, яшмы, лазуриты, опалы. Мозаичные картины красивы, вечны – не тускнеют, не осыпаются.

Современные технологии позволяют изготавливать из камня нестандартные облицовочные элементы любой сложности, в том числе включающие разнообразные декоративные композиции: от простейших геометрических узоров и растительных орнаментов до сложных сюжетных панно. Иногда всего лишь один удачно декорированный метр однотонного пола или стены придаёт фантастически богатый вид всему интерьеру. Прекрасно смотрится каменная мозаика в ванных комнатах и крытых бассейнах.

Вода и камень – феерическое сочетание в оформлении внутренних двориков общественных зданий и престижных частных владений. В сооружении живописных фонтанов используют влагостойкий мрамор и оникс.

Вспомним, фасады старых московских зданий облицованы кремовым известняком, серым гранитом, зеленоватым габбро, тёмным и светлым лабрадоритом с просвечивающимися синеватыми глазками и радужными переливами. При таких фасадах самая простая форма превращается в индивидуальную архитектуру.

Современные именитые мастера это хорошо понимают. Сергей Чобан, Александр Скокан, Сергей Скуратов используют редкие сорта известняка, серый гранит, бельгийский кирпич ручной выделки в сочетании с деревом, тонированным разноцветным стеклом, патинированной медью.

Автор столичного экстравагантного дома в Брюсовом переулке Алексей Бавыкин украсил его фасад стилизованными деревьями, «стволы» которых выложены шершавым иранским известняком, по фактуре и цвету напоминающим древесную кору, а цокольный этаж облицевал серым гранитом.

Иногда в современных дизайн-проектах используются настоящие необработанные глыбы с трещинами, ракушками, улитками – окаменелыми остатками жизни древних морей, отпечатками растительных остатков. Стены переходов, галерей, выложенные диким камнем,

напоминают о мощных глубинных процессах, происходящих внутри земли, и придают интерьерам особую энергетику и брутальность.

В качестве декоративно-отделочного материала природный камень великолепно вписывается в современные направления дизайна, он никогда не выйдет из моды, а его использование всегда будет признаком хорошего вкуса.

Другая группа отделочных материалов получена искусственным путём, их основу составляют акриловые и карбамидные смолы, полимербетоны, цемент и другие связующие. С 1967 года по технологии лаборатории концерна Du Pont производят искусственный материал кориан – по составу композит из минерального наполнителя, цветовых пигментов и акриловой смолы. Кориан приятен на ощупь, не боится ударов, горячих и острых предметов, влаги, грязи, легко воспроизводит любые формы.

В последнее десятилетие новейшие технологии изготовления и выпуск изделий из искусственного камня освоены рядом отечественных предприятий, в числе которых «Декостоун», «Камелот», «Экометр-Пром», «Архикамень», «Итекс», «Ветолит» и др.

Российские производители используют традиционные, проверенные практикой строительные материалы: портланд-цемент, лёгкие натуральные наполнители, подобные керамзиту, и красители естественного происхождения, а для повышения прочности – добавки, применяющиеся в бетонах. Некоторые фирмы применяют фиброволокно, которое не только повышает прочность, но и препятствует проникновению влаги и предотвращает сколы, которые могут произойти из-за неправильной укладки.

И всё-таки, выбирая материал для отделочных работ, необходимо поинтересоваться его составом, ведь некоторые полимерные основы могут быть небезопасны с точки зрения экологии.

Размер представленных на рынке искусственных облицовочных материалов бывает от 5см² до 0,5м² при толщине 1-2см, а толщина имитаторов дикого камня может достигать 10см.

Искусственный облицовочный материал имеет множество приверженцев, и на это существует несколько причин:

искусственному камню можно придать любую текстуру и окраску, даже самую редкую или вовсе отсутствующую в природе;

в отличие от природного камня он никогда не имеет радиоактивного фона;

по весу искусственный камень в несколько раз легче натурального, поэтому не требует усиления фундамента и укрепления строительных конструкций;

укладка искусственного камня намного проще – его не надо пилить, обрабатывать, подгонять, он хорошо крепится на любую твёрдую поверхность.

Искусственный облицовочный материал превосходно сочетается с деревянными, окрашенными или оштукатуренными стенами, коваными оградами, металлическими элементами лестниц и балконов, черепичными скатами крыш.

Весьма привлекательно выглядят сочетания более рельефных фактур на цоколе и более гладких на верхней части фасадов, либо сочетания различных оттенков одной фактуры.

Благодаря высоким эксплуатационным качествам и декоративному внешнему виду область использования искусственного камня неограниченна. А у архитекторов и дизайнеров всегда есть выбор – природный камень или его искусная имитация. Строгих рекомендаций, какой вид камня использовать для тех или иных проектов, не существует, использовать его следует так, как подсказывает архитектурная логика, художественное чутьё автора и предпочтения заказчика.

Сделать выбор – это всегда непросто, но как важно, чтобы он не был случайным, а подчинялся единому замыслу и законам классической композиции, заключающейся в правильном балансе цвета, формы и материала.

Литература

1. Никола Чиприани. Сокровища Земли. Перевод с ит. – М.:БММ АО, 2001. – 168с.

2. Попов Л.Н. Новые отделочные и декоративные материалы в строительстве XXI века./Строительные материалы, оборудование, технологии XXI века. – 2007, №2 – С.36.

3. Новые подходы к материалам в архитектуре, арте, дизайне. /Интерьер+дизайн. – 2008. – №6, С.115-119.

М.В. Моисеенко

Всероссийский научно-исследовательский институт технической эстетики

Роль культурно-экологического подхода в дизайн-образовании

В настоящее время предъявляются высокие требования к деятельности специалиста-дизайнера, которые направлены на гармонизацию и эстетизацию окружающей среды, основной задачей которых является проектирование элементов предметно-пространственной среды, соответствующих уровню и содержанию социальных и культурных ценностей, формирующих художественный вкус потребителя. В условиях все ускоряющегося экономического и социального развития общества будущий специалист должен иметь глубокую теоретическую и, что особенно важно, практическую подготовку для профессиональной деятельности, чтобы гибко реагировать на новые процессы и творчески подходить к решению профессиональных задач.

В этой связи становятся актуальными вопросы формирования профессиональной компетентности специалистов-дизайнеров в целом и

такого компонента профессиональной компетентности, как культурно-экологическая идентичность, формируемая в процессе обучения *дизайн-проектированию*, и в этом плане значительную роль выполняет профессиональная подготовка в вузе.

Именно поэтому во многих странах направленно поддерживается широкий культурный контекст предметного мира традиционного бытия народов. Это не только музеефицированные произведения народного ремесленного творчества, не только архитектурная и предметная среда, но и национальный ландшафт, ритуалы, фестивали, национальная кухня. Опыт такого строительства лег в основу проектной практики ВНИИТЭ (руководитель проектной практики ст.н.с. Моисеенко М.В.). Основное внимание уделялось акцентированию культурно-экологического компонента при создании проекта культурно-этнографического комплекса. Методика работы со студентами выстраивалась через организацию групповой проектной деятельности. Проектируемый объект разбивался на части, согласно локальным зонам, затем каждая зона проектировалась группами студентов отдельно, после чего объект снова собирался в единое целое. Важной особенностью проектирования в группе является нацеленность на общий результат и создание целостной и гармоничной среды.

Исследования традиционной культуры показывает её фундаментальную связь с природой, выразившуюся в образе жизни и предметно-пространственном окружении. Ландшафтно-средовые условия влияют на формирование образа жизни, и, в определенной степени на обряды и традиции, составляющие суть этнокультурной идентичности. Традиционный жизненный уклад того или иного народа формируется столетиями. По словам В. Белова, все лишнее, не подходящее здравому смыслу, национальному характеру, климатическим условиям отсеивалось временем. [Кондратьева 2000: 113]

Подобная тесная взаимозависимость получила серьезное осмысление в работах академика Д.С. Лихачева. «… экологию культуры нельзя ограничивать только задачами сохранения природной биологической среды. Для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой его предков и им самим. Сохранение культурной среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима человеку для его духовной, нравственной жизни, для его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности». [Лихачев 1983: 82]

К основным знаково-смысловым системам комплекса, относятся системы, выстроенные с учетом культурно-этнографических традиций и усадебной культуры Смоленщины XVIII-XIX вв. – главной проектной темой является «возрождение этнокультурных традиций Смоленщины».

Реализовать этот замысел в комплексе «Смоленское подворье», строящемся в центре г. Смоленска, позволил разработанный во ВНИИТЭ

метод сценарного моделирования. Суть сценарного метода состоит в том, что дизайн-процесс осуществляется по модели театра. Специфика дизайн-театра как метод решения проектных задач состоит в том, что здесь зрителем является, прежде всего, сам дизайнер. Объект сценарного моделирования членится так, что в нем никогда не теряется целостность: целое сохраняется в частности, «…ибо расчленяется не морфология, а тематическое содержание, и выделяются не детали, а тематизмы: сцены, сюжеты, ситуации, роли и т.д.…» [Сидоренко, Чевичелов 1979:167].

Нами была просмотрена модель организации и посещения людьми этого зрелищно-досугового комплекса. В результате была разработана концепция, которая заключается в гармоничном балансе традиционного жилища и современных тенденций под названием « Базарная площадь». Этот выбор также обуславливается и тем, что вплоть до второй половины 19 века площадь, являлась ведущим типом городского пространства, своеобразной планировочно-организационной структурой времени, на смену которой позже, во времена капитализма пришла улица.

В основу методики проектирования были положена пространственно-временная модель. Модель предполагает взаимосвязанное рассмотрение объектов искусственной (дизайн (протодизайн) и архитектура) и естественной (ландшафт) среды на генеральном, локальном, объектном уровнях.

Генеральный уровень взаимосвязи искусственной и естественной среды (*планировочная структура комплекса*) определяется особенностью формирования основных композиционных осей в планировочной структуре комплекса, с учетом ее местоположения в общей системе населенного пункта, направлений развития и роста поселка. Планировочная структура отражает наиболее общие философско-эстетические закономерности времени, где вневременным представлением об идеальном устройстве жизни является наличие сада. Архитектура не мыслится в отрыве от природы.

Композиционные закономерности элементов жилой среды комплекса звучат в диалектике архитектурного объекта и природного ландшафта, становящихся элементами «естественной» навигации. Ось композиции – это своеобразная силовая линия, показывающая условные направления концентрации визуальных связей между художественно значимыми слагаемыми среды. В проекте «Смоленское подворье» центральная ось симметрии становится главной планировочной закономерностью построения среды, организующей три основные информационно-функциональные зоны: Базарную площадь, хозяйственную зону с мастерскими и постоялый двор с кафе. Соседние зоны выделены разноуровневым рельефом местности (разделяют культурно-этнографическую часть сельца от утилитарно-досуговой части постоялого двора и кафе), разграничены изменением геопластики покрытия (брусчатка – утоптанный грунт), вечнозелеными декоративными изгородями, металлическими и деревянными решётками, увитыми зеленью.

Сценарий планировочной и объемно-пространственной и организации интерьерных и экстерьерных пространств комплекса, создал образ целостной среды, где плавный переход от одной информационной зоны к другой влечет за собой последовательную смену эмоций и впечатлений. Стремление дизайнера к осознанному, многократно проконтролированному движению по пространству средового объекта отражено в логике его сценарной модели и формулировке проектных установок и требований к его информационному зонированию.

чяи деревянными решётками, увитыми зеленью.

Совмещение традиционного и современного аспектов в организме сложного городского объекта выдвигает определенные требования к созданию проектной концепции информационной среды. Спецификой данного проекта становится разработка информационных взаимосвязей среды комплекса с учетом его объемно-планировочной структуры, условий функционирования на фоне своеобразных видов деятельности при заданных художественно-эстетических требованиях к объекту, объединяющему в себе различные по выразительной природе стилевые художественные системы.

Дополнив проектный замысел интерпретацией социально-психологической модели бытия человека в данной поликультурной и этнографической среде, мы сможем поставить информационную систему во взаимосвязь с объемно-планировочным решением и художественно-композиционным своеобразием объектов предметно-пространственной среды. В результате учета всей палитры поликультурных и социально-психологических тенденций среды комплекса приобретает ряд особенностей и проектируется с учетом:

- планировочного решения комплекса (*генеральный уровень*), где четко выделенная информационная доминанта (средовой объект – композиционный центр комплекса) организует вокруг себя ряд дополнительных или промежуточных функциональных зон связанных между собой системой визуальной навигации;

- информационных элементов системы средовой навигации и коммуникации, строящихся с использованием существующих образных и стилевых тенденций (*локальный уровень)*;

- создания дополнительных видов информационных систем (с помощью новейших мультимедийных технологий, иллюстрирующих возможности непредсказуемости и многовариантности возможных соподчинений и иерархий, разнообразных архитектурно-дизайнерских средств в формировании конкретных фрагментов открытых пространств). Подобная инфраструктура закладывает постепенное и полное восприятие основной эстетической информации от интерьера до открытого пространства (*объектный уровень*).

Объектный уровень (*предметно-пространственная среда комплекса*). В поле зрения попадают объекты протодизайна искусственной и парковой среды комплекса, в том числе и ландшафтный дизайн.

Функциональная структура усадебного пространства является основой ее объектного наполнения, охватывая ее праздничное и повседневное состояния.

Наличие традиционных начал позволяет расширить границы проблемы рассмотрения функциональной и эстетической составляющих компонентов информационной системы в дизайн-проекте, представив их как сумму утилитарно-практического потенциала и художественно-композиционных возможностей объектов не только искусственной, но и естественной среды. Искусственно-техническая вторая природа и естественные элементы ландшафта формируют относительно самостоятельные структурно-функциональные и информационные зоны, «говорящие» на «своих» языках.

Этнические мотивы были востребованы дизайном на основе глубокого научного анализа местных региональных традиций. Декоративный и информационный образ современного этнографического комплекса складывается в границах эклектического смешения языка стилей, образуя насыщенную, лишенную визуальной монотонности среду. Поэтика проектируемой среды современного городского культурного центра базируется на подчеркнуто авторском дизайне, в основе которого лежат сюжетное моделирование и авторская концепция построения пространства.

Традиционные начала, востребованные современным этнодизайном, закладывают ярко выраженную диалектику традиции и инновации не только в формообразующих тенденциях (например, метод стилизации), но и в методах проектирования, соединяя традиционную методику с новыми культурно-экологическим и проектным подходами в дизайн-образовании (построение сценария, средовых, компьютерных моделей и т.д.).

Литература

1. *Кондратьева К.А. Дизайн и экология культуры. М., 2000. – С. 113.*
2. *Колодин К. И. Формообразование объектов загородной среды: Учебное пособие для вузов. – М.: Архитектура-С, 2004. – 256 с.*
3. *Лихачев Д.С. Земля родная. – М., 1983. – С. 83*
4. *Сидоренко В.Ф., Чевичелов Ю.П. Идея сценарного моделирования// Теоретические и методологические проблемы художественного конструирования комплексных объектов. Труды ВНИИТЭ: Сер. Техническая эстетика. Вып. М., 1979. С. 167 (с.137–149).*

М.А. Семенова

Московский городской педагогический университет

Формирование профессиональных компетенций будущих учителей изобразительного искусства средствами акварельной живописи

Работа акварелью является важным аспектом в формировании художественных, творческих, мыслительных способностей будущих педагогов-художников. Изучение акварели и обучение ее приемам важный

аспект преподавания живописи. Важно отметить, что педагогу в школе необходимо уметь работать в первую очередь акварелью. Акварель удобна и мобильна, с ее помощью преподаватель всегда может продемонстрировать наглядную иллюстрацией своих слов на уроке, провести мастер-класс, по объясняемой теме, показав необходимые приемы работы акварелью. Глубокое изучение разнообразных методов и технических приемов работы акварелью положительно влияет на формирование художественно-образного мышления студентов, оставляет опыт, необходимый для дальнейшего творчества педагога и художника. Начинающим художникам нередко материал диктует определенный художественный образ, получившийся из акварельных разводов и цветовых пятен. Поведение акварели должно учитываться в работе. Возможность предвидеть результат возникает только при наличии большого художественного опыта и развитого чувства материала.

Известно, что под термином «техника» в искусстве принято понимать «совокупность специальных навыков, способов и приемов, посредством которых исполняется художественное произведение». Понятию «техника» в узком смысле слова обычно соответствует прямой, непосредственный результат работы художника специальным материалом и инструментом, умение использовать художественные возможности этого материала.

Акварельный этюд можно выполнять, как по предварительному рисунку, так и без него, хотя последнее – значительно сложнее. Тем не менее, этот способ следует освоить, так как он является одним из лучших упражнений, способствующих профессиональному умению видеть будущее изображение в материале, умению работать уверенно, сочетая моделировку формы с решением колористических задач. В акварельных этюдах, продолжительность одного сеанса работы с натуры колеблется от нескольких минут до нескольких часов, применяются приемы быстрого письма.

Рассмотрим основные приемы акварельной живописи, благоприятно влияющие на формирование профессиональных компетенций студентов художественных факультетов педагогических вузов.

Лессировка – один из приемов живописной техники, состоящий в нанесении очень тонких слоев прозрачных и полупрозрачных красок поверх высохшего слоя. Основное назначение лессировок в достижении особой легкости и звучности тона. Студентам с первых упражнений следует познакомиться с этим приемом. Лессировки применяют в живописи для придания цвету новых цветовых оттенков, иногда для создания нового цвета, а также для усиления или приглушения интенсивности цвета, для обобщения, цветовой гармонии живописного произведения. Большое распространение лессировка имеет в акварельной живописи. Лессировки уместны при создании длительных, постановочных работ, рассчитанных на большое количество времени. При работе лессировкой обобщаются многие детали, но цвет не всегда остаётся

прозрачным. При выполнении заданий, целью которых является общий колористический цветовой тон, перед началом работы делают одноцветную подложку акварелью. Это может быть нейтральный холодный оттенок или любой теплый тон. При наложении сверху прозрачных слоев краски эта подложка просвечивает и гармонично объединяет общий строй этюда по цветовой гамме. Таким образом, достигается единство и гармония цвета.

Живопись по предварительно увлажненному листу бумаги (по-сырому) – метод акварельной живописи, который следует освоить студентам. Перед началом работы по-сырому, бумагу равномерно смачивают водой. Когда вода впитается в бумагу и немного подсыхает, начинают писать акварелью. Мазки краски, ложась на влажную поверхность, расплываются, сливаются друг с другом, создавая плавные переходы. Так живописец достигает мягкости в передаче очертаний предметов, воздушности в передаче пространства изображения, различных состояний природы. В акварели с целью объединения деталей и смягчения резкости границ изображение покрывается чистой водой. Кисть должна быть достаточно влажной, чтобы можно было положить сочный мазок, красивую цветовую плоскость.

A la prima – метод, заслуживающий внимания, означает живопись в один приём, за один сеанс. Может исполняться как по сырому, так и по сухому листу. Этюды и эскизы, написанные таким образом, состоят как бы из цветовой мозаики. Работа пишется без предварительных прописок и подмалевка. Такой прием требует навыка цельного видения натуры и изображения, что у неопытных студентов часто ведет к пестроте и дробности. Работа ведётся цветовыми заливками иногда в сочетании с широкими цветовыми прокладками нужного цвета. Акварельный метод *a la prima* активизирует процесс формирования живописных навыков, быстроту, художественный вкус.

Изучение специфических художественно-выразительных возможностей метода *a la prima*, ставящего художника перед необходимостью краткосрочного, целостного, эмоционально-образного восприятия натуры мы считаем наиболее важным в подготовке будущих педагогов изобразительного искусства.

Рассмотрим некоторые методические рекомендации при работе акварелью.

При работе акварелью часто возникает необходимость снять избыток краски. Очень удобно в работе акварелью пользоваться морской губкой, ей можно смочить лист, и когда нужно убрать избыток цвета, не повредив при этом бумагу. Развитые навыки управления движениями кисти позволяют в каждом мазке варьировать положение руки. Движение руки с кистью зависит от того, надо ли собрать с бумаги излишек воды и краски или наоборот. Не следует допускать излишка воды на бумаге. Наклон планшета, обтянутого бумагой, можно менять во время работы. Этим регулируется стекание воды с краской вниз. Пластиковая папка с успехом

может заменить роль планшета, лист обильно смачивается водой и крепится к папке. Пластиковая основа предотвращает высыхание бумаги, тем самым можно удлинить сеанс выполнения этюда, если это требуют творческие задачи. Для покрытия ровным красочным слоем большой поверхности, также необходим определенный навык, позволяющий избежать пятен. Кистью можно рисовать, делая штрихи и мазки по форме изображаемого. Если требуется передать тонкие тональные и цветовые переходы, уместно применить письмо «по-сырому», работа ведётся на сближенных цветовых отношениях. Такой способ рекомендуется при передаче теневых участков натуры, отличающихся обобщенностью, также в передаче световоздушной перспективы в пейзаже. Умелое использование различных методов акварельной живописи, таких как лессировки, a la prima, живопись по предварительно увлажненному листу, в одном произведении обогащает акварельный этюд. Передний план прописывается более четко и предметно. Для живописи переднего плана целесообразно использование лессировок. По мере удаления от зрителя под воздействием световоздушной перспективы пространственные планы решаются более обобщённо, для достижения желаемого в передаче пространства используют a la prima, предварительно увлажнив лист бумаги. В работе акварелью переделка завершенных мест практически невозможна и нежелательна, эти свойства акварельной техники важны и особенно актуальны для формирования изобразительных навыков. Процесс выполнения этюда требует продуманности, собранности, постоянного самоконтроля и владения изобразительными средствами акварельной живописи. У студентов часто возникает соблазн работать как «красивым мазком», так и «эффектным затеком». В свою очередь творческий подход при создании акварельных работ часто предполагает комплексное использование приемов, методов и не приемлет стереотипных решений выполнения. Профессиональные приемы владения материалом не остаются нейтральными по отношению к содержанию, а подчинены художественно-образному замыслу произведения и являются средством его воплощения. Профессионализм живописца заключается в уверенном и свободном владении мастерством акварели для достижения выразительности художественного образа средствами живописи.

Владение живописными приемами работы акварелью в сочетании с отработанными навыками, выполнение методических рекомендаций, последовательности работы над изображением являются средствами для создания художественного образа. Изучение и использование вышеперечисленных техник обеспечивает формирование профессиональных компетенций будущих художников-педагогов. Владение материалом акварельной живописи обеспечивает свободу в написании этюда, в передаче свого впечатление от натуры, которая, порой, сама определяет применение того или иного материала, технического приема. Главным является художественно-образное отражение окружающего мира посредством творческого использования акварели.

Литература

1. *Борев Ю.Б. Эстетика. – М.: Политическая литература, 1988. – 495 с.*
2. *Лемари Жан. Акварель. Швейцария, IRL., Лозанна, 1995. – 140 с. ил.*
3. *Михайлов А.М. Искусство акварели. – М.: Изобразительное искусство, 1995. – 200с. с ил.*
4. *Назаров А.К. Основные способы акварельной живописи. – М.: Орбита, 2004. – 62 с. с ил.*

С.В. Серов

Новый гуманитарный институт

Роль информационных технологий в процессе обучения студентов-дизайнеров

Сегодняшнее состояние подготовки специалистов в области дизайна вызывает необходимость использования в процессе обучения информационных технологий. При обучении студентов-дизайнеров хотелось бы видеть эрудированного студента, способного решать задачи дизайна различного уровня.

В фокусе образования оказалась методологическая подготовка студента по каждой дисциплине и, прежде всего, – по профилирующим дисциплинам. Особое значение начинают приобретать не только прочность и глубина, но и востребованность фундамента, на котором выстраивается профессиональная подготовка. Общность фундаментальной подготовки способствует творческому развитию и самореализации личности.

Проблема ориентации образования при подготовке квалифицированного специалиста в области дизайна отражает две взаимосвязанных и дополняющих тенденций – фундаментальность и профессионализм.

Фундаментальность связана с овладением профилирующих дисциплин по данной специальности, таких, как например, начертательная геометрия, теория графики и живописи, колористика.

Профессионализм – это знания, необходимые в профессиональной деятельности, степень умения, мастерства, свойственные профессионалу. В современных условиях информационные технологии являются незаменимым инструментом в работе дизайнера. Поэтому необходимо уделить им особое внимание в процессе обучения в вузе.

Студент-дизайнер должен обладать не только навыками работы с программами пакета Microsoft Office (в частности, редактор WORD, PowerPoint), но знать основы работы с такими прикладными программами, как, например, CorelDraw, Photoshop, 3D-max, AutoCad и т.п.

Интернет-технологии – еще один важный инструмент в работе дизайнера. От того, как быстро дизайнер может найти необходимую информацию в Интернете, представить в Интернете свой проект, использовать те или иные средства и возможности, которые предоставляет Интернет, зависит очень многое.

Кроме этого, студенту-дизайнеру необходимо уметь работать с различным презентационным оборудованием, которое поможет наглядно представить тот или иной проект.

Таким образом, информационные технологии в процессе обучения студентов-дизайнеров на современном этапе играют огромную роль и позволяют намного эффективнее решать следующие задачи:

подготовить проект с использованием специального программного обеспечения;

внести любые изменения в проект с минимальной затратой времени;

подготовить техническую документацию и описание проекта;

разместить проект в Интернете;

продемонстрировать проект перед заказчиком и большой аудиторией.

Литература

1. Гамаюнов В.Н. Арт-дизайн изящных фигур. М., изд-во МГОПУ, НОУ,1998. – 252с.

2. Корешков В.В. Развитие творческих способностей студентов художественных специальностей в процессе занятий компьютерной графикой. – М.: 2000.

3. Симанская Е.С. Феномен информационной культуры и образование./Высшее образование сегодня. 2008, №12. – С.63-65.

4. Стратегия развития образования: эффективность, инновации, качество/ Материалы XIV Международной научно-методической конференции. Проблемы дизайна: теория, практика, образование. – М., МГУТУ,2008. – 236с.

А.А. Слученков

Московский государственный университет технологий и управления

Теория формы и цвета как фундамент в подготовке специалиста в области дизайна

«Почему в России станки красят в зеленый цвет, а в западных странах и в Америке в яркие сочные цвета?» – такой вопрос задал нам студентам на лекции по «основам художественного проектирования» 20 лет назад профессор Борис Васильевич Нешумов.

Мы молчали, и тогда он задал второй вопрос, – «С чего начинает свой рабочий день наш рабочий?» – и сам ответил – «С перекура. Потому что, от вида грязных стен и зеленых станков в цехе ему делается плохо, и только приняв «допинг» в виде никотина, он способен «включиться» в работу. Американский рабочий, придя на работу в цех, получает свой «допинг» от ярких гармоничных сочетаний цветов в окраске стен и станков. От действия ярких цветов у него учащается пульс, увеличивается физическая и умственная активность, улучшается настроение, и он сразу приступает к работе. Но через два часа глаза привыкают к яркому цвету, и активность снижается, и тогда в работе американского рабочего предусмотрен «перекур». Он идет в комнату отдыха, где интерьер

выдержан в «мягких»” нейтральных тонах, звучит спокойная музыка, приглушен свет. Рабочий курит, сидя в мягком кресле. За 10 минут такого перерыва глаза рабочего успевает отдохнуть от ярких цветовых сочетаний, и, войдя после «перекура» в цех, он, опять подвергаясь цветовому воздействию, начинает активно трудиться.

Как известно, больше всех в мире трудятся американские рабочие. Интенсивность их труда во многом объясняется правильной работой психологов в различных областях, в том числе и в области дизайна. Вопросам “визуальной экологии” в современном производстве уделяется все большее внимание.

Давно прошли те времена, когда КРАСОТА осмысливалась философами, как категория противоположная пользе и любому интересу. Сегодня уже доказано положительное воздействие КРАСОТЫ на физиологическое состояние человека, его настроение, самочувствие и здоровье. Преобразовать мир по законам красоты, создать комфортные условия для труда и отдыха человека – важнейшая задача современного дизайна.

Философами уже более двух тысячелетий ведутся споры о природе прекрасного, но однозначного мнения по этому вопросу не существует. Однако, в области практической эстетики накоплены значительные знания, которыми успешно пользуются, как художники, так и дизайнеры. Эти знания сформировали новое самостоятельное направление в эстетике – техническую эстетику. Являясь теоретической основой дизайна, она впитала в себя новые достижения в области философии, психологии, биологии, физики, химии, эргономики и др. наук. Но по-прежнему фундаментом этой науки остается учение о форме и цвете, композиции и перспективе. С изучения этих дисциплин начиналось обучение в первых школах дизайна БАУХАУЗе и ВХУТЕМАСе, и в современных учебных заведениях они занимают достойное место.

В отличие от художника-живописца, дизайнер не может опереться в своей работе на образцы природы, а должен создавать свои произведения, руководствуясь знаниями теории, и учась на примерах своих предшественников. Но чтобы не впасть в копирование чужих идей, он должен хорошо разбираться в принципах формообразования и в законах цветовых гармоний. Прежде всего, начинающему дизайнеру необходимо понять, что красота имеет объективный объяснимый характер, она основана на гармонии формы и цвета, соразмерности и целесообразности. Но как достичь красоты, создавая новую форму, в чем она заключается, из чего складывается? Что такое « цветовая гармония», сколько видов их существует и как ими пользоваться?

ТЕОРИЯ КРАСИВЫХ ЛИНИЙ, ПЛОСКОСТЕЙ И ФОРМ

При движении точки возникает линия, при движении линии возникает плоскость, от пересечения плоскостей возникает форма. Если точка будет двигаться по некрасивой траектории, то мы получим некрасивую линию. Если будем двигать некрасивую линию, то получим

некрасивую плоскость. Если соединим некрасивые плоскости, то получим некрасивую форму. Таким образом, в основе красивой формы лежит красивая линия.

Нетрудно заметить, что линии бывают красивыми и некрасивыми, от чего это происходит? Почему одни линии нам кажутся красивыми, а другие нет? Линии лепестков свежей розы нас радуют, а завядшей нет. Круглое яблоко радует взгляд, а надкусанное уже нет. А огрызок и вовсе вызывает отвращение. Есть ли какой-то закон, объясняющий эти явления? Да, он есть – это закон красивых линий. Дело в том, что красивыми человек считает только «математически правильные» линии. К ним относятся прямая, окружность, эллипс, синусоида, парабола, гипербола и спираль Архимеда. Все эти линии могут быть выражены через математические формулы. Недаром математику считают королевой всех наук, даже красота ей подчиняется. Все другие более сложные красивые линии образуются из перечисленных путем сопряжения, т.е. путем соединения их дугой окружности. Все эти линии отличаются «упругостью». Возьмем железную линейку, в спокойном состоянии она, сохраняя свою упругость, представляет прямую линию. Если мы начнем ее изгибать, то получим дугу окружности. Если и вовсе соединим концы линейки, то поучим идеальную окружность. Упругая часовая пружина имеет форму спирали Архимеда, форму улитки. Вот почему выглаженная одежда нам нравиться, а мятая нет. Все перечисленные линии относятся к плоским линиям, но существуют и пространственные линии, например винтовая линия. Но и в этом случае линия подчиняется математическим законам.

Чтобы получить красивую плоскость, надо красивую линию двигать по красивой траектории. При движении прямой линии по прямой траектории мы получим прямую плоскость, а при движении по окружности получим цилиндр. Вращая окружность вокруг оси, получим шаровую поверхность и т.д. Все плоскости, полученные таким путем, будут представлять собой красивые элементы для объемного проектирования. Соединяя красивые плоскости в различных комбинациях, мы сможем создать бесконечное множество красивых форм. Важно заметить, что все молодое, растущее и развивающееся в природе, обладает упругими выпуклыми закономерными формами, которые воспринимаются нами, как красивые. Формы увядающей природы теряют свою упругость и закономерность, и воспринимаются нами как некрасивые.

Работа гончара – это хороший пример формообразования. Руки гончара создают красивую линию, которая при движении по красивой траектории окружности, создает красивую форму. Однако надо не забывать и о пропорциях.

Еще древние греки при строительстве своих храмов использовали пропорцию, которая позднее получила название «золотого сечения». Существует формула «золотого сечения», а также графический способ ее нахождения. Любой отрезок прямой можно разделить в красивом

соотношении. Если принять отрезок за единицу, то больший отрезок составит 0,618, а малый – 0,382. Эта пропорция является неотъемлемой частью большинства красивых форм, в том числе и тела человека. Если взять кисть человека, то легко заметить, что фаланги пальцев находятся в пропорции «золотого сечения» по отношению друг к другу, а кисть руки находится в той же пропорции к предплечью. Пропорции красивого человека находятся в строгой математической зависимости, открытой еще древними греками. Этими пропорциями успешно пользовались строители разных эпох.

Как известно, пропорции дорической и ионической колонн соответствуют пропорциям красивого мужского и женского тел. Поэтому так важно дизайнеру изучать пропорции тела человека, занимаясь рисунком на практических занятиях. Практические навыки в определении красивых пропорций необходимы дизайнеру, т.к. во многих случаях они помогают создавать объекты, где применение измерительных приборов затруднено.

ТЕОРИЯ ЦВЕТОВЫХ ГАРМОНИЙ

Важной частью теории формообразования является наука о цвете. Способность цвета оказывать физиологическое воздействие на организм человека, давно используется специалистами в области дизайна. Можно с уверенностью сказать, что гармоничные сочетания цвета благотворно влияют на психическое и физическое состояние человека.

В одних случаях они вызывают в человеке активность, в других – спокойствие и расслабленность. Хорошее знание дизайнером цветовых гармоний позволяет ему находить правильные решения в любой сфере творческой деятельности. Однако в учебной литературе по теории цвета этот вопрос освещается либо недостаточно ясно, либо слишком кратко, что не позволяет читающему легко и быстро усвоить материал. Поэтому возникает необходимость более ясного и понятного изложения этого материала.

Существует семь типов цветовых гармоничных сочетаний, используя которые художник или дизайнер может успешно создавать свои произведения. Своим возникновением теория цветовых гармоний обязана И.Ньютону, открывшему закон разложения светового луча на составляющие цветные лучи. Позднее, на основе цветовых тонов радужного спектра был создан цветовой круг. Закономерное расположение цветов в этом круге позволило создать теорию, объясняющую порядок образования гармоничных цветовых сочетаний. Оказалось, что цвета, расположенные напротив друг друга являются наиболее контрастными и образуют ГАРМОНИЮ ПРОТИВОПОЛОЖНЫХ ЦВЕТОВ. Цвета, расположенные рядом друг с другом, создают ГАРМОНИЮ СОСЕДНИХ ЦВЕТОВ. Если в цветовой круг вписать равносторонний треугольник, то вершины его укажут на три гармоничные цвета. Такая гармония называется ГАРМОНИЕЙ ЦВЕТОВОГО ТРЕУГОЛЬНИКА. Если же брать цвета, равноудаленные друг от друга, числом более трех, то получим

ГАРМОНИЮ МНОГОЦВЕТЬЯ. Однако существуют гармонии, образованные по другому принципу. К ним относится ГАРМОНИЯ СЕРЫХ ТОНОВ. Эта гармония образуется на основе сочетания оттенков серого цвета от белого до черного. Примером такой гармонии может служить кусок серого отполированного мрамора. Существует также и ОДНОЦВЕТНАЯ ГАРМОНИЯ, которая состоит из оттенков одного какого-либо цвета. И последняя гармония – это ГАРМОНИЯ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ ОДНОГО ЦВЕТА. Такая гармония подобна изображению, увиденному через цветное стекло, где общий объединяющий цвет связывает все другие цвета в одно целое.

Цветовой гармонией называется стройное созвучие цветовых тонов, составляющих одно целое. Цветовая гармония не может существовать вне цветовой композиции, т.к. гармония определяется не только наличием нужных цветов, но и их количеством, и взаимным расположением. Поэтому, при создании цветовой гармонии надо использовать законы композиции: закон равновесия темного и светлого, закон равновесия цветовых тонов, закон равновесия движений, законы композиционного центра, ритма и др.

Целью этой статьи ставилась задача подчеркнуть важность теоретической и практической подготовки будущих дизайнеров в области теории формы и цвета, а также дать основы теории по этим вопросам, необходимые при проведении занятий по рисунку, живописи, скульптуре и теории цвета.

В.В. Степакова

ГОУ Педагогическая академия

Альтернативная форма контроля

К наиболее трудно формируемым профессиональным умениям будущего дизайнера следует отнести умение формулировать основные положения дизайн-концепцию, умение подготовить краткую, но емкую презентацию проекта, умение беседовать с заказчиком, отстаивать идеи и принимать противоположную точку зрения в профессиональном разговоре, слушать и слышать оппонента, потребителя услуг.

Понимание задач по формированию названных выше профессиональных умений позволило нам пересмотреть содержание и методику практических занятий на факультете Дизайна, что повлекло за собой необходимость пересмотреть форму проведения семестрового контроля.

В настоящее время в практику высшей школы прочно вошли различные типы контроля: межсеместровый, семестровый, государственная аттестация, защита диплома, осуществляемые в различных формах: зачет, экзамен, просмотр, защита и др.

В творческих вузах достаточно распространенной формой контроля является просмотр, проводимый группой преподавателей «при закрытых

дверях» с последующим объявлением итогов студентам. Устоявшаяся традиция в проведении просмотра вступила в противоречие с демократическим характером взаимоотношений участников образовательного процесса, установившимся в последние десятилетия в вузах, а также методикой обучения в творческих мастерских.

В связи с этим, мы апробировали форму «открытого просмотра» на который пригласили студентов всех курсов. В открытом просмотре результаты творческих поисков студентов обсуждались преподавателями в присутствии студентов с привлечением последних к дискуссии. Каждый студент активно участвовал в просмотре: сообщал дизайн-концепцию, представлял проект, отвечал на вопросы, отстаивал свою позицию либо соглашался с оппонентами. Другие участники просмотра брали на себя роль «капризного заказчика» не соглашающегося с предложениями дизайнера. Студент, презентующий проект, должен был убедить заказчика в правильности и оптимальности выбранного решения. Такая форма контроля с элементами деловой игры позволяла решить целый ряд задач:

продолжить формирование умения вести деловой, принципиальный, профессиональный диалог;

закрепить навыки отстаивания собственной точки зрения при позитивном восприятии негативных суждений в адрес проделанной работы, и контраргументов;

формировать умение адекватно воспринимать похвалу и порицание, «успех» и «неудачу»;

овладевать умением быстро и кратко отвечать на вопросы оппонента в позитивном ключе и др.

Такая форма проведения просмотра фактически выравнивает значение обучающей и контролирующей функций контроля, оказывая благотворное влияние на профессиональное становление дизайнера.

Следует отметить, что вначале студенты не сразу включались в предложенную форму контроля, считая, что их суждения, вопросы могут негативно сказаться на оценке работы сокурсников. Поняв, что деловая игра никоим образом не влияет на оценивание проектов, они активно включились в обсуждение. Отрадно было наблюдать, что в процессе обсуждения студенты актуализировали знания смежных дисциплин. Педагогические наблюдения за реакцией студентов на «неудобные» вопросы позволяют констатировать, что многим из них приходилось подавлять негативные эмоции.

Доброжелательность тона педагогов, юмористические паузы способствовали снятию напряжения и концентрации внимания студентов на художественном решении профессиональных задач. О серьезном подходе к просмотру можно судить по тому, что многие из них пришли с фотоаппаратами.

Наблюдения и высказывания студентов об альтернативной форме проведения контроля, позволяют высказать мнение о необходимости

совершенствования этой формы контроля, который органично вписывается процесс работы мастерских.

Юсупова Р.Х.

Московский государственный университет технологий и управления

Специфика обучения рисунку будущих дизайнеров

«Надо понять разницу между «глядеть» и «видеть».
Глядят все, но видят немногие».
Д.Н. Кардовский

В процессе развития творческой личности важно обучаемого не только научить рисовать, необходимо также приучить его самостоятельно мыслить.

Педагог – это, прежде всего художник находящийся в постоянном поиске доходчивых средств обучения предмету, поэтому индивидуальные приемы обучения художественным дисциплинам, таким как рисунок ведут к высоким результатам развития творческой личности.

Нельзя забывать, что преподавание рисунка усложнено тем, что начинающий студент не имеет практически никаких навыков рисования. Поэтому для приобретения основ и навыков рисования приходится начинать с самых азов, т.к. без школы нет знаний.

Успех обучения рисунку зависит, прежде всего, от личности, умения, мастерства и творческого опыта самого преподавателя. Так в основе своего обучения рисунку я использую не только практические советы, но и провожу регулярные мастер-классы.

Многие начинающие студенты наивно считают, что уметь рисовать натуру незачем, что свои проекты они могут сделать и на компьютере, однако, это глубокое заблуждение.

Рисунок – интереснейшая и сложнейшая дисциплина, требующая глубокого, профессионального изучения и большого умения, организующая глаз и руку рисующего. И чем больше человек умеет, тем больше он видит и чувствует, приобретая и опыт и мастерство.

Великие архитекторы, дизайнеры, художники прикладного искусства прекрасно рисовали, все они овладевали общеобязательной художественной грамотностью, понимая, что рисунок является основой всякого искусства.

Итак, начинать рисовать нужно с легкого и быстрого очертания натуры в самых легких линиях без особых деталей. Важно хорошо расположить абрис рисунка на плоскости листа.

Любой сложный предмет имеет свое лицо, является передней частью предмета, т.е. имеет так называемый свой фас, определяющий композиционное построение предмета в листе.

Следует помнить, что лицо предмета требует пространства как бы для взгляда, поэтому перед ним стоит оставлять в листе больше места, чем для задней части, его «затылка».

Для облегчения композиционного поиска предмета изображения удобно пользоваться поисковым «окошком», вырезанном на небольшом листе в масштабе пропорционально соответствующему формату выбранного листа для рисования.

Понятно, что предмет имеет трехмерное пространство. Свойства глаза позволяет четко видеть первоплановые предметы и изображать их контрастнее, чем предметы лежащие на втором и третьем планах.

При грамотном композиционном заполнении листа учитывается размер изображаемого предмета, его ракурс, глубина, создается иллюзия пространства.

Выбор «точки зрения» определяет развитие предметного пространства и перспективное развитие лежащих на плоскости предметов. Каждой «точке зрения» соответствует раскрытие определенных плоскостей горизонтально расположенных предметов. При верхней «точке зрения», все горизонтально расположенные предметы раскрываются верхними плоскостями, нижней – нижними, при угловых – боковыми.

Когда сделан абрис, найдена композиция, необходимо начинать работать над формой. Умение видеть форму позволяет ее ощущать так же, как скульптор, который вырубает форму от большой массы, последовательно переходя к частностям.

Все виды изобразительных искусств имеют дело с пластической формой. Поэтому в основу упражнений по рисунку и живописи должно быть положено изучение законов изображения формы.

Существует несколько наглядных способов построения формы предмета через условные приемы.

Форма имеет характер подобно геометрическим телам: кубу, шару, цилиндру и т.д.

Выдающийся педагог профессор Д.Н. Кардовский учил строить форму по методу «обруба», это значит, что живая форма в схеме приближается к геометрическим формам, повторяя те же законы.

Пространственное построение формы предмета можно решить и через универсальную, абстрактную форму «куба», так как в «куб» можно вписать любую форму предмета, что позволяет плоскостно-конструктивно решать задачи построения формы.

Построить формы предмета позволяет свет. Форма в натуре воспринимается и передается только тогда, когда на нее упал свет. Свет определяет раскрытие поверхностей формы, диктуя закономерность светового разложения по поверхностям предмета. Приближаясь к источнику света, форма предмета более четкая, контрастная, дальше от источника света форма приобретает обобщенный характер, все детали исчезают, возникает эффект «воздушной перспективы». Свет в рисунке передается тоном. Однако, в некоторых случаях, используя закономерную

условность, можно минимальными средствами выявить форму, для этого вовсе не обязательно сильно зависеть от законов света.

Литература

1. *Кардовский Д.Н. Пособие по рисованию. – М.: Изд-во «В.Шевчук», 2006.*
2. *Строгановская школа рисунка. – М.: Изд-во «Сварог и К», 2001.*
3. *Атавин Ю.А. Предмет и пространство в учебном рисунке. – М., 2004.*
4. *Иоханнес Итен. Искусство формы. – М.: Изд. Д. Аронов, 2004.*
5. *Дейнека А.А. Учитесь рисовать. – М., 1961.*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Т.С. Монина
Компетентностный аспект формирования филолога в современном вузе 3
Ю.Н. Крючков
Проблемы подготовки специалистов-дизайнеров 8
Н.Б. Ульянова
Формирование компетентности в процессе обучения графическому дизайну в ВУЗе 11
В.С. Юдов
Педагогический потенциал курса «Культурология» в вузе 14

Раздел I.
Формирование профессиональных компетенций специалистов в области межкультурной коммуникации XXI века

А.Я. Багрова
Методика проведения занятий по домашнему чтению в курсе второго иностранного языка 17
И.А. Башкирова
О некоторых аспектах лингвокультурологической интерпретации текста романа М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита» *(русский и английский варианты)* 23
В.А. Букина
К вопросу о теории полинационального языка 26
О.В. Галустян
Современный подход к обучению иностранному языку в системе высшего профессионального образования 30
Н.И. Горбачева
Развитие исследовательских способностей у старшеклассников 34
Н.П. Дедов
Социально-психологические особенности формирования позитивного мышления у первокурсников высшей школы 36
Е.И. Дьяченко
Профильно-ориентированное обучение английскому языку в школе 41
М.В. Дьяченко
О профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам 44

М.В. Евстифеева
Внедрение информационных технологий в сфере высшего профессионального образования..... 48
Н.А. Егорова
Неологизмы в структуре лингвистической компетенции студентов 51
В.С. Ермилов
Изучение причастных конструкций как лингвистической и культурологической составляющих в подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации 54
А.З. Измайлов
К вопросу формирования языковой личности в процессе подготовки специалиста в области межкультурной коммуникации 60
С.А. Казанцев, Т.С. Монина
Антонимические оппозиции глагольных форм времени 66
О.В. Коковихина
Русская тема в немецкой литературе от Средневековья до эпохи Просвещения *(К вопросу о формировании межкультурной компетенции)* 69
Т.А. Коротких
О стилистическом использовании пословиц в современной немецкой прессе 73
И.Е. Красилова
Проблемы создания виртуальных образовательных сообществ 79
И.А. Краснова
Особенности перевода поэтических произведений 83
Е.А. Линева
Использование Интернет ресурсов в обучении аудированию в подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации 88
Е.О. Матвеева
Курс «Психология рекламной деятельности» в формировании профессиональных компетенций рекламиста как специалиста по межкультурной коммуникации..... 91
Н.А. Медведева
Роль межкультурной коммуникации на уроках английского языка 95
О.Б. Назарова
Нормативный подход к рассмотрению языка как одна из проблем современной лингвокультурологии 98
И.М. Николаева
Современные мировые тенденции и перспективы развития педагогического образования..... 101
М.Н. Николаева
Лингвокультурные единицы и анализ поэтического текста *(на примере произведений современных британских поэтов)*..... 105

Е.Д. Новикова
Культурный коннотативный компонент лексики 113
И.Н. Пучкова
Лингвокультурологический аспект изучения темы “Theatre” на языковых факультетах вузов 117
Н.А. Разумовская
Проблема формирования межкультурной компетенции лингвиста на занятиях СМИ 120
А.Г. Рябов
Метафорический перенос значения в межкультурной коммуникации *(на примере русской и английской военной терминологии)* 124
Г.Н. Савельева
Лингвокультурологические составляющие курса по формированию переводческих компетенций 129
И.Ф. Сыванич
О роли словообразовательного аспекта при изучении английского сленга 133
Г.В. Утенков
Сокращения в сфере электронной коммуникации 138
Johan Maurer
Teaching English-language idioms: a thematic approach 144

Раздел II.
Формирование профессиональных компетенций специалистов в области дизайна

Е.П. Баздарева
Лекции с использованием презентаций MS PowerPoint 150
Т.Н. Блохина, Т.Н. Вильде
Об особенностях использования новых красителей для ручного декорирования тканей и обучения работе акрилом студентов-дизайнеров 153
О.В. Бондарева
Специфика преподавания и освоения дисциплины «Художественная графика и графическая композиция» студентам-дизайнерам на художественно-графических факультетах 155
Т.Н. Вильде
Графические задания по дисциплине «Рисунок» – одна из ступеней формирования профессиональных компетенций студентов-дизайнеров 159
И.В. Горбунов
Специфические особенности подготовки специалиста-дизайнера 163

Д.Э. Демин, Т.Н. Вильде
Некоторые аспекты преподавания курса художественной керамики студентам-дизайнерам 166
Е.В. Дьяченко
Принципы и приемы индивидуализации пешеходных туристических маршрутов 170
Е.А. Заева-Бурдонская
Традиция – как эволюционный подход к дизайн-образованию 174
В.Б. Ключикова
Значение эскизной работы малого формата в изобразительной грамоте и рисовально-графической культуре 179
В.Н. Кулагина
Подготовка школьников к формированию профессиональных компетенций в высшем образовании XXI века 183
Ю.А. Лютер
Формирование профессиональной компетенции в высшем образовательном учреждении. Новый способ создания изображения в материале цветного стекла 185
М.В. Макарова
Модификация детской игровой среды в структуре современных городов 187
Т.А. Миргородская
К вопросу использования в дизайне природных и искусственных материалов 195
М.В. Моисеенко
Роль культурно-экологического подхода в дизайн-образовании ... 198
М.А. Семенова
Формирование профессиональных компетенций будущих учителей изобразительного искусства средствами акварельной живописи .. 202
С.В. Серов
Роль информационных технологий в процессе обучения студентов-дизайнеров 206
А.А. Слученков
Теория формы и цвета как фундамент в подготовке специалиста в области дизайна 207
В.В. Степакова
Альтернативная форма контроля 211
Юсупова Р.Х.
Специфика обучения рисунку будущих дизайнеров 213
Сведения об авторах 220

Сведения об авторах:

Багрова А.Я., *канд.педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков Новый гуманитарный институт (НГИ), г. Электросталь*.

Баздарева Е.П., *ст.преподаватель, Московский институт стали и сплавов (МИСИС).*

Башкирова И.А., *канд. филологических наук, НГИ, г. Электросталь*.

Блохина Т.Н., *НГИ, ст.преподаватель, г. Электросталь.*

Бондарева О.В., *ст. преподаватель, зам. декана по учебно-воспитательной работе, Омский государственный педагогический университет, факультет искусств, кафедра рисунка, член СХ РФ, график*.

Букина В.А., *канд.филологических наук, доцент, зав. кафедры английского языка Московского государственного областного педагогического института (МГОПИ), г. Орехово-Зуево*.

Вильде Т.Н., *канд.педагогических наук, декан факультета дизайна, НГИ, г. Электросталь*.

Галустян О.В., *преподаватель кафедры иностранных языков, Таганрогский технологический институт Южного федерального университета (ТТИ ЮФУ)*.

Горбачева Н.И., *аспирант кафедры методики преподавания биологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ)*.

Горбунов И.В., *заслуженный художник России, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова*

Дедов Н.П., *канд.психологических наук, доцент филиала РГСУ, г. Дедовск.*

Демин Д.Э., *ст.преподаватель НГИ, г. Электросталь.*

Дьяченко Е.В., *аспирант, Московский Архитектурный Институт* (*Государственная академия)*.

Дьяченко М.В., *канд.педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков естественных факультетов МПГУ*.

Дьяченко Е.И., *ассистент преподавателя, аспирант кафедра иностранных языков естественных факультетов МПГУ*.

Евстифеева М.В., *канд.филолог. наук, ст.преподаватель кафедры лингвистики НГИ, г. Электросталь*.

Егорова Н.А. ст. *преподаватель кафедры лингвистики, НГИ, г. Электросталь*.

Ермилов В.С., *аспирант кафедры английского языка МГОПИ, г. Орехово-Зуево*.

Измайлов А.З., *канд.филологических наук, доцент кафедры лингвистики, НГИ, г. Электросталь*

Заева-Бурдонская Е.А., *канд.искусствоведения, профессор МГХПУ им. С.Г. Строганова*.

Казанцев С.А., *доцент кафедры лингвистики, НГИ г. Электросталь*.

Ключикова В.Б., *канд.исторических наук, доцент кафедры рисунка, живописи, скульптуры, Московский государственный университет технологий и управления (МГУТУ).*

Коковихина О.В., *преподаватель немецкого языка кафедры второго языка Московский институт лингвистики*.

Коротких Т.А., *канд.филологических наук, доцент кафедры немецкого языка МГОГИ, г. Орехово-Зуево*.

Красилова И.Е., *ст.преподаватель кафедры английского языка МГОГИ, г. Орехово-Зуево*.

Краснова И.А., *канд. филологических наук, Московский государственный областной университет, Московский институт лингвистики*.

Крючков Ю.Н., *доктор технических наук, профессор, Гжельский художественно-промышленный институт.*

Кулагина В.Н., *МОУ СОШ №5, г. Электросталь.*

Линева Е.А., *канд. филологических наук, ст.преподаватель кафедры методики и преподавания иностранных языков МГОПИ, г. Орехово-Зуево*.

Лютер Ю.А., *ст.преп. кафедры рисунка, живописи, скульптуры, МГУТУ.*

Макарова М.В., *ст. преподаватель кафедры дизайна МГУТУ.*

Матвеева Е.О., *канд. педагогических наук, профессор, Московского государственного университета культуры и искусств*.

Медведева Н.А., *ст.преподаватель кафедры методики и преподавания иностранных языков МГОПИ, г. Орехово-Зуево*.

Миргородская Т.А., *канд.технических наук, Московский областной политехнический колледж, г. Электросталь.*

Моисеенко М.В., *ст.н.с., Всероссийский научно-исследовательский институт технической эстетики (ГУ ВНИИТЭ)*

Монина Т.С., *докт. филологических наук, профессор, ректор Нового гуманитарного института, г. Электросталь*.

Назарова О.Б., *ст.преп. кафедры лингвистики НГИ, г. Электросталь*.

Николаева И.М., *аспирант кафедры математики и методики преподавания математики МГОГИ, г. Орехово-Зуево.*

Николаева М.Н., *канд.филологических наук, доцент, проректор по научной работе Нового гуманитарного института, г. Электросталь*.

Новикова Е.Д., *аспирант кафедры английского языка МГОПИ, г. Орехово-Зуево.*

Пучкова И.Н., *канд. филол. наук, доцент кафедры лингвистики, НГИ, г. Электросталь*.

Разумовская Н.А., *ст.преподаватель кафедры лингвистики, НГИ, г. Электросталь*.

Рябов А.Г., *аспирант кафедры английского языка МГОПИ, г. Орехово-Зуево*.

Савельева Г.Н., *канд.филолог. наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва*.

Семенова М.А., *доцент кафедры живописи и композиции факультета изобразительных искусств и дизайна Московского городского педагогического университета.*

Серов С.В., *ст.преподаватель, НГИ, г. Электросталь.*

Слученков А.А., *ст.преподаватель кафедры рисунка, живописи, скульптуры, МГУТУ.*

Степакова В.В., *доктор педагогических наук, профессор кафедры культуры и гуманитарного образования ГОУ.*

Сыванич И.Ф., *аспирант кафедры английского языка МГОГИ, г. Орехово-Зуево*.

Ульянова Н.Б., *доцент, зав. кафедрой рисунка, живописи, скульптуры, МГУТУ.*

Утёнков Г.В., *ст.преподаватель кафедры лингвистики, НГИ, г. Электросталь*.

Юдов В.С., *канд. филологических наук, доцент НГИ, г. Электросталь*.

Юсупова Р.Х., *член МСХ, СХ России, доцент кафедры рисунка, живописи, скульптуры, МГУТУ.*

Johan Maurer, *Portland, Oregon, USA*.

Для заметок

Научное издание

Сборник научных трудов

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В XXI ВЕКЕ

Материалы Международной научно-практической конференции.

20 марта 2009 года

Новый гуманитарный институт, 2009

Электросталь