**Министерство образования и науки Российской Федерации**
**НОВЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ**

# ДИАЛОГ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

**Материалы Второй Международной заочной научно-практической конференции**

**22 марта 2012 года**

**Электросталь**
**Новый гуманитарный институт**
**2012**

УДК 491.701.-.75(082)
ББК 81.-2Р

**Диалог языков и культур в современном мире**: Материалы Второй Международной заочной научно-практической конференции. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2012. – 175 с.

ISBN 978-5-905127-31-1

Сборник научных работ подготовлен по материалам докладов участников Второй Международной заочной научно-практической конференции, состоявшейся 22 марта 2012 года в Новом гуманитарном институте.

Сборник содержит интересный и разнообразный материал, посвященный исследованию диалогу языков и культур в современном мире, вопросам межкультурной коммуникации, применению инновационных технологий в процессе обучения иностранным языкам и культурам в высшей и средней школе. В Сборнике также представлены труды, рассматривающие проблемы дизайн образования и туристики.

Издание адресовано специалистам в области лингвистики и межкультурной коммуникации, искусствоведения и дизайна, туристики, а также всем, кто интересуется современными методами обучения иностранным языкам и дизайна в различных типах учебных заведений.

Тексты публикуются в авторской редакции.

Ответственный редактор:
кандидат филологических наук, доцент М.Н. НИКОЛАЕВА
Новый гуманитарный институт

УДК 491.701.-.75(082)
ББК 81.-2Р

ISBN 978-5-905127-31-1

© Новый гуманитарный институт, 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I

### ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

**Дмитренко Т.А.**
ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ..... 8
**Евстифеева М.В.**
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОСНОВНЫХ ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ..... 11
**Егорова Н.А.**
ОБИХОДНЫЕ АНГЛИЙСКИЕ НАЗВАНИЯ ДЕКОРАТИВНЫХ РАСТЕНИЙ С КОМПОНЕНТОМ ЗООНИМОМ ..... 14
**Змеёва Т.Е.**
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ..... 17
**Назарова О.Б**
БИЛИНГВИЗМ: ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ..... 20
**Николаева М.Н.**
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ОКРАШЕННОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «АНГЛИЙСКИЕ ДЕНЕЖНЫЕ ЕДИНИЦЫ» ..... 23
**Пучкова И.Н.**
ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧЕВОГО АКТА «КОМПЛИМЕНТ» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ ..... 30
**Шепелева П.М.**
ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В КИНО (НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕСЕРИАЛА США «КЛИНИКА»)..... 33

### РАЗДЕЛ II

### СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

**Аникина Ю.В.**
НЕКОТОРЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 36
**Балабас Н.Н.**
О КОНЦЕПТЕ “FREUNDSCHAFT“ (ДРУЖБА) В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРНЫХ ДЕФИНИЦИЙ И АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА) ..... 39

**Башкирова И.А.**
ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ ..... 42
**Гришенко В.Д.**
НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ..... 44
**Звягина И.Ю.**
ОЦЕНКА ПОНЯТИЯ «ТУРИСТСКАЯ ДЕСТИНАЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ТУРИСТИКИ ..... 47
**Монина Т.С.**
ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ..... 51
**Никогосян Р.М.**
СОВПАДЕНИЕ, ПЕРЕСЕЧЕНИЕ, РАСХОЖДЕНИЕ КОНЦЕПТА «ЧЕЛОВЕК» В ДИСКУРСЕ ТРЕХ ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПОДРОСТОК ..... 54
**Юдов В.С.**
ТВОРЧЕСТВО А.ПЛАТОНОВА КАК СПЛАВ ОБЩЕКУЛЬТУРНОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО ..... 57

## РАЗДЕЛ III

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

**Багрова А.Я.**
МОТИВАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ЕЁ СВЯЗЬ С СОДЕРЖАНИЕМ ОБУЧЕНИЯ ..... 60
**Балабас Н.Н.**
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ..... 65
**Богданчик Л.В.**
БЫСТРОЕ ЧТЕНИЕ И ЕГО ТАЙНЫ ..... 68
**Боровкова И.В.**
МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО АРТИКЛЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО ..... 70
**Бурыкина В.Г.**
ЗНАЧЕНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ..... 73
**Варнавская Ж.Г.**
ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКИ НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «АКЦЕНТОЛОГИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»..... 76

**Ильина Е.А.**
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА..... 79
**Коротюк Т.С.**
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ (КАРТИНОК) В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПРИ РАБОТЕ СО СТРАНОВЕДЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ..... 82
**Красилова И.Е.**
РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СООБЩЕСТВА В ПОВЫШЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ..... 85
**Johan Maurer**
A GAPFILL EXERCISE WITH SONGS: ENJOYABLE AND USEFUL ..... 88
**Павлова О.В.**
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ – КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ..... 91
**Полетаева М.И.**
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ..... 94
**Разумовская Н.А.**
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕДАКТИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА ..... 96
**Саакян С.А.**
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 98
**Синельник С.В., Николаева М.Н.**
РОЛЬ ОПОРНЫХ СХЕМ В РАЗВИТИИ НАВЫКА УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ..... 102
**Стрекалова К.В.**
ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ЮРИДИЧЕСКИМИ ПРЕЦЕДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУЯЗЫКУ ..... 105
**Фетисова А.А.**
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ..... 108
**Шмелёва А.Н.**
О ЧЁМ ПИСАТЬ И КАК ПИСАТЬ? ВЗГЛЯД НА ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НАПИСАНИЮ АРГУМЕНТИРОВАНОГО ЭССЕ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 111

## РАЗДЕЛ IV

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ

**Болдова Т.А.**
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ СЕТЕВОМУ ДИСКУРСУ В СЕТИ WWW . 118
**Дудина М.Г.**
ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ ..... 120
**Крупина Е.С.**
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИГРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ POWER POINT..... 122
**Малоокая Ж.Ю.**
ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ СОГЛАСНО НОВЫМ СТАНДАРТАМ..... 124
**Телякова И.Х.**
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСОВ ..... 127
**Филиппова Л.С.**
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ РАЗНОСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 129
**Чугунова Н.В.**
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАНОМУ ЯЗЫКУ ..... 132

## РАЗДЕЛ V

## ИСКУССТВО КАК ЯЗЫК ДИАЛОГА КУЛЬТУР. СТИЛЬ И ОБРАЗ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КУЛЬТУР

**Дмитриенко Н.Е.**
СИНТЕЗ МУЗЫКИ И ЖИВОПИСИ..... 135
**Заева-Бурдонская Е.А.**
СТИЛИЗАЦИЯ В ДИЗАЙНЕ – МЕЖДУ СТИЛЕМ И ОБРАЗОМ… ..... 138
**Кардапольцева В.Н., Пахотина А.М.**
ИСКУССТВО ЮВЕЛИРНОГО ДИЗАЙНА УРАЛА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ..... 141
**Сурова Е.М.**
СТИЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ..... 144

## РАЗДЕЛ VI

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ДИЗАЙН ОБРАЗОВАНИИ

**Аверкин Ю.А.**
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ ..... 147
**Вильде Т.Н.**
О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПРИ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ..... 150
**Вильде Т.Н.**
О РОЛИ ВЫПОЛНЕНИЯ РИСУНКОВ МНОГОУРОВНЕВЫХ НАТЮРМОРТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДЫ ..... 153
**Городецкая С.В.**
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА МАГИСТРА НА ПРИМЕРЕ ДИЗАЙНА ИНТЕРЬЕРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФИТОДИЗАЙНА..... 157
**Махоткин А.М., Вильде Т.Н.**
О РОЛИ И НЕКОТОРЫХ ПРИЕМАХ ЭСКИЗИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЖИВОПИСЬ» У СТУДЕНТОВ ДИЗАЙНЕРОВ ..... 160
**Миргородская Т.А.**
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ В ДИЗАЙНЕ ..... 163
**Миргородская Т.А.**
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СФЕРЕ ДИЗАЙНА ..... 166
**Шилов А.А.**
К ВОПРОСУ О ФОРМООБРАЗОВАНИИ В ПРОМЫШЛЕННОМ ДИЗАЙНЕ ..... 169

# РАЗДЕЛ I

# ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

**Дмитренко Т.А.**

*Московский Педагогический Государственный Университет*

## ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Формирование конкурентоспособных специалистов, свободно владеющих своей профессией на уровне международных стандартов, является приоритетной задачей высшего языкового образования. Владение иностранным языком является одним из главных требований в подготовке конкурентоспособного специалиста, готового к работе в изменяющихся условиях рынка труда. Достижение поставленной цели предполагает как знание иностранного языка, позволяющего осуществлять международное сотрудничество между специалистами, так и компетентность в сфере межличностных контактов представителей различных языков и культур, знание особенностей их поведения в различных коммуникативных ситуациях, а также обладание высоким уровнем владения межкультурной компетенцией, который позволяет эффективно участвовать в межкультурной коммуникации.

В условиях единого социокультурного пространства Европы требуется не только знать язык, но и воспринимать иную культуру и взаимодействовать с ней в целях достижения взаимопонимания и обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для постижения национальных ценностей, духовного наследия культуры народа страны изучаемого языка, преодоления культурного шока и возможных кросс-культурных конфликтов, процесс обучения иноязычному общению предполагает в настоящее время интеграцию культур, что ведет к обогащению культурного опыта и взаимопониманию.

В процессе взаимопроникновения культур обучающиеся более интенсивно приобщаются к культуре страны изучаемого языка, начинают хорошо ориентироваться в ходе межкультурного взаимодействия и действовать в соответствии с общепринятыми в данной культуре нормами. Специалист, достигший высокого уровня овладения межкультурной

компетенцией, обладает способностями налаживать контакты между представителями разных культур, нивелировать и предотвращать межнациональные конфликты, вызванные несоответствием культурно-поведенческих норм и процессов, а также национальных ценностей.

Ориентация на конечный результат формирования межкультурной компетенции и способности к межкультурной коммуникации у личности требует иных подходов к организации занятия по иностранному языку. Новые образовательные технологии позволяют сегодня не только повысить мотивацию в обучении иностранным языкам и более эффективно формировать межкультурную компетенцию у студентов, но и расширить границы учебного времени, увеличить объем практико-ориентированного использования иностранного языка, развить самостоятельность учащихся. Кроме того, новые технологии обучения иноязычному общению обеспечивают процесс становления и развития личности, способной эффективно участвовать в межкультурной коммуникации.

Социокультурные пробелы в знаниях студентов чреваты не только лингвистическими, но и психологическими и политическими конфликтами и, в конечном счете, взаимонепониманием и конфронтацией между народами. Для адекватного понимания и конструктивного общения с представителями другой культуры нужно быть не просто в курсе быта, политики и философии как своей страны, так и страны изучаемого языка, но и хорошо знать реалии жизни данных народов. Межкультурная компетенция подразумевает не только знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, но и способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры. Помимо этого, для адекватного межкультурного общения предполагается знание национальных стереотипов, в которых проявляются представления друг о друге у разных народов, умение преодолевать эти стереотипы, а также умение гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями иных культур, что позволяет эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями.

Собственная культурная идентичность гораздо лучше проявляется, а затем и осознается через соприкосновение с другой иноязычной культурой, через понятие и воплощение иных ценностей и идеалов. Для адекватного поведения обучающегося в реальных ситуациях иноязычного общения у него должны быть сформированы определенные компоненты межкультурной компетенции: в лингвистической сфере – знание особенностей грамматических структур иностранного языка; в социолингвистической сфере – схема выбора и проявления средств выражения; в стратегической сфере – умение видеть действия в двойной перспективе, учитывая разницу в моделях речевого поведения в иноязычной и собственной культуре; в социокультурной области –

знакомство с социокультурным контекстом, в котором используется язык, что подразумевает знание правил и поведенческих норм, традиций, истории, литературы, а также особенностей национального характера и менталитета, системы жизненных ценностей носителей языка; в социальной области – умение адаптировать собственное поведение к реальности иноязычной культуры и вести себя в соответствии с ее нормами, что подразумевает также умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившимися ситуациями.

Формирование речеповеденческих стратегий может базироваться на специально разработанной системе заданий в процессе соизучения языка и культуры на занятиях по иностранному языку. Усвоению новых знаний, формированию навыков и умений поведения в инокультурной среде в значительной мере способствуют практико-ориентированные задания, нацеленные на формирование интеллектуальной гибкости и толерантности по отношению к иноязычной культуре и ее носителям. Такие задания провоцируют эмоциональную реакцию студентов и вызывают у них особый интерес. Для продуктивного осуществления межкультурного общения обучающиеся должны обладать способностью управлять своими эмоциями, уметь выражать собственные чувства приемлемым образом, что предполагает не только знание собственных эмоций, но и управление ими, а также умение их сдерживать. Умея контролировать свои эмоции, специалист в сфере межкультурных коммуникаций способен быстрее приспосабливаться к любым изменяющимся условиям. Ведь в процессе общения на межкультурном уровне сталкиваются различные культуры, разные склады мышления, разные уровни развития, традиции и установки.

В новой системе подготовки будущих специалистов в сфере межкультурных коммуникаций усвоение иноязычной культуры становится целью обучения иностранному языку. Особенно важно развитие у обучающихся восприимчивости к иной культуре, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах. Такое познание помогает воспитать не только национальную терпимость, но и понимание другого народа через его культуру. В ходе формирования межкультурной компетенции у студентов языковых факультетов создаётся модель культуры народа страны изучаемого ими языка. Этому способствует моделирование на занятии культурного пространства для достижения целей формирования межкультурной компетенции.

Приобретение опыта межкультурного общения при моделировании культурного пространства на занятии нацелено на достижение такого уровня кросс-культурной грамотности, который предполагает культурное погружение: взгляд на культуру изнутри и способность принимать ее как свою. Способность к эмпатическому восприятию предполагает отстраненность и умение концептуализировать происходящее в двух

различных системах культурных ценностей и видеть конкретное событие одновременно в двух перспективах: собственной и перспективе собеседника. Эмпатия как психологическое умение служит одним из условий обеспечения продуктивности межкультурного общения.

Практико-ориентированные задания способствуют формированию умений ориентироваться в ситуации, анализировать информацию, сравнивать вербальные и невербальные средства общения, сопоставлять факты, развивают умения двойного видения одной и той же ситуации на основе эмпатического отношения к другим участникам коммуникации. Помимо этого у обучающегося развиваются умения управлять своими эмоциями в процессе межкультурного взаимодействия.

**Евстифеева М.В.**

*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОСНОВНЫХ ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В силу определенных политических, культурных, экономических причин в настоящее время наблюдается усиление роли американского варианта английского языка, который все чаще используется как средство международного общения в рамках процессов мировой глобализации. Поэтому современному пользователю английского языка просто необходимо разбираться в вопросах различий между его американским и британским вариантами.

При этом следует принимать во внимание не только фонетические и лексические, но и грамматические языковые особенности, поскольку «основой грамотной речи является обязательное следование правилам грамматики, доведенное до автоматизма» [Назарова 2003: 23]. Следовательно, знание грамматики иностранного языка, а также любого из его национальных вариантов, является обязательным условием успешной коммуникации, способствует преодолению языкового барьера и достижению взаимопонимания в межкультурной коммуникации.

Сравнительный лингвистический анализ американского и британского английского свидетельствует об отсутствии инвентарных расхождений в области грамматики, но позволяет выявить определенные дистрибуционные различия [Швейцер 2003: 104]. Границы между различительными грамматическими элементами обоих вариантов в ряде случаев оказываются весьма подвижными, но все же в американском варианте английского языка существует сложившаяся норма употребления

грамматических форм и конструкций со специфическими, свойственными именно английскому языку США особенностями.

- Практически полное исчезновение вспомогательного глагола *shall* для обозначения первого лица в Present Simple – тенденция, которая проникла и в современный британский английский: *I will go*.
- Сохранение архаичной для британского английского нерегулярной формы спряжения глагола, оставшейся с момента обособления американского варианта: *to dive – dove* (AmE), *dived* (BrE); *to prove – proven* (AmE), *proved* (BrE).
- Существование в системе американского языкового варианта как регулярной, так и нерегулярной формы глагольного спряжения (*burst – burst / bursted*, *dream – dreamt /dreamed*, *learn – learnt /learned*, *smell – smelt /smelled*), применение которой в ряде случаев зависит от следующей за ней грамматической конструкции: *The patient sweat during the night*. /*The doctor sweated the patient*.
- Возможность использования формы Participle II в активной функции: *A crouched tiger is ready to spring on* (AmE) – *A crouching tiger is ready to spring on* (BrE).
- Возможность замены времени *Present Perfect* на *Past Simple* для описания недавно прошедших событий, даже при использовании наречий *already, just, yet*: *I already saw this movie* (AE) – *I've already seen this film* (BE); *I just arrived home* (AE) – *I've just arrived home* (BE).Частично это явление переходит и в британский английский (недавний рекламный слоган '*Cable broadband just got faster*').
- Повсеместное употребление глагола *have* для выражения принадлежности: *How many brothers do you have?* (AmE) – *How many brothers have you got?* (BrE)
- Более высокая частотность использования формы *Gerund* против формы *Infinitive*: *I like to climb mountains* (AmE) – *I like climbing mountains* (BrE).
- Употребление эллиптической формы грамматической конструкции *'had better do sth'*: *I better go there* (AmE) – *I had better go there* (BrE).
- Отсутствие в придаточных предложениях модального глагола *should* после глаголов *demand*, *insist, require* и некоторых других: *He insisted that the boy apologize* (AmE) – *He insisted that the boy should apologise* (BrE).
- Изменение порядка слов в словосочетаниях, обозначающих географические реалии: *Hudson River* (AmE) – *River Thames* (BrE).
- Употребление в притяжательных словосочетаниях зависимого компонента в общем падеже: *a doll house* (AmE) – *a doll's house* (BrE).

- Использование собирательных существительных преимущественно с глаголом единственного числа: *The audience was amazed* (AmE) – *The audience were amazed* (BrE).
- Возможность употребления существительного *way* в качестве усилительной частицы: *They are way ahead of us. I feel way better today.*
- Частое использование прилагательного в функции наречия:*I felt awful sleepy* (AE) – *I felt awfully sleepy* (BE).
- Изменение места наречия в предложении со вспомогательным глаголом: *I seldom am late for work* (AmE) – *I am seldom late for work* (BrE); *He probably has arrived* (AmE) – *He has probably arrived* (BrE).
- Отсутствие артикля перед существительным, определяемым *of-phrase*, и в обстоятельственных словосочетаниях со словом *all*: *Smell of roses filled the morning air* (AmE) – *The smell of roses filled the morning air* (BrE); *all week* (AmE) – *all the week* (BrE).
- Изменение места артикля в словосочетаниях с существительным *half*: *a half hour, a half dollar, a half dozen*.
- Употребление предлога управления *with* после глагола *to meet*, нетипичное для британского английского: *I met with Betty recently* (AmE) – *I met Betty recently* (BrE).
- Отсутствие предлогов управления в некоторых устойчивых словосочетаниях, обозначающих отрезки времени, местонахождение, воздействие: *I start my vacation Friday* (AE) – *I start my holiday on Friday* (BE); *Is he home?* (AmE) – *Is he at home?* (BrE); *They battled the winds and waves* (AmE) – *They battled with the winds and waves* (BrE); *The citizens had to protest the government decision* (AmE) – *The citizens had to protest against the government decision* (BrE).

Помимо указанных нормативных особенностей, имеющих системное применение в американском варианте английского языка, лингвистический анализ позволяет выявить отстоящие от литературной нормы случаи употребления грамматических форм и конструкций.

- Употребление в разговорной речи формы вспомогательного глагола *do* с местоимением третьего лица единственного числа в отрицательных предложениях: *She don't care*.
- Вытеснение формы глагола-связки первого лица единственного числа *am* другими глагольными формами при построенииэмфатических отрицательных предложений: *Aren't I lucky to have you around? I ain't cry any more!*
- Окказиональное употребление формы множественного числа местоимения второго лица *yawl* (в значении *'you all'*): *Yawl wait, the show will start in a minut*e.
- Фиксация в сниженной речи иной формы прошедшего времени некоторых глаголов: *to ride – ridd, to creep – crop, to show – shew.*

- Сокращение в сниженной речи глагольных конструкций *‘want to, going to, have got to’* как *‘wanna, gonna, gotta’*: *I don’t wanna do that! We gonna die here! Gotta get out!*

В целом, грамматика американского и британского английского практически одинакова, а количество различительных элементов в грамматической системе меньше, чем в звуковой и лексической. Однако, детальное ознакомление с особенностями основных национальных вариантов, их сравнение с нейтральными в вариантном отношении единицами на всех языковых уровнях является необходимым, поскольку способствует развитию умения «переключать коды» и, в конечном итоге, более успешному овладению английским языком.

***Литература***

Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. – М.: Р.Валент, 2005. – 192 с.

Домашнев О.А. О лексикографическом отражении американского стандарта английского литературного языка //Лингвистические исследования. Структура языка и языковые изменения. – М., 1985. – С. 70-79.

Назарова Т.Б. Филология и семиотика. Современный английский язык: Учеб. пособие. – М.: Высш.шк., 2003. – 191с.

Швейцер А.Д. Литературный английский язык в США и Англии. – М., 2003. – 200 с.

**Егорова Н.А.**

*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

## ОБИХОДНЫЕ АНГЛИЙСКИЕ НАЗВАНИЯ ДЕКОРАТИВНЫХ РАСТЕНИЙ С КОМПОНЕНТОМ ЗООНИМОМ

Данная статья посвящена исследованию некоторых особенностей обиходных названий декоративных растений.

К данной категории, как правило, относятся растения, культивируемые для оформления садов, парков, скверов и других участков городских и сельских территорий, предназначенных для отдыха, либо служебных, производственных и жилых помещений (в последнем случае они часто называются комнатными растениями).

Большинство декоративных растений выращивают ради цветов (красивоцветущие), другие – ради листвы необычной окраски или формы, а также хвои (декоративно-лиственные). В некоторых случаях декоративными могут быть и другие примечательные особенности растения, как, например, кора деревьев, соцветия злаков или колючки

кактусов. Немаловажным в декоративном садоводстве является форма и размеры растения.

Таким образом, к декоративным растениям могут быть отнесены почти все разряды – деревья, кустарники, травы, мхи, папоротники и т.д.

Номинация различных предметов, окружающих человека, строится на системе знаний, взятых из личного опыта и сохраненных в коллективной памяти. Исследование данной области, по мнению многих ученых, способствует выявлению культурологических особенностей представителей той или иной нации.

В данной статье рассматриваются флористические наименования, включающие зооним. Следует отметить, что, являясь наиболее частотным разрядом онимов, участвующим в образовании обиходных названий различных растений, зооним уже становился предметом научного изучения [Котова 2007], однако не все его потенции были раскрыты.

Итак, под зоонимами традиционно понимаются имена, обозначающие животных и их клички. Напомним, что в науке за термином «животные» закреплено широкое значение, поэтому к ним, помимо млекопитающих, относится огромное множество других организмов: рыбы, птицы, насекомые, паукообразные, моллюски, морские звёзды, всевозможные черви и т.д.

Среди названий диких животных в названиях декоративных растений встречаются следующие: *bear, possum, polecat, hare, fox, zebra, kangaroo, monkey, panda, buck/stag.*

В исследованном нами материале зооним *bear* является наиболее частотным. Несмотря на то, что данное животное имеет яркую символическую нагруженность, символизируя, с одной стороны, воинственность, силу и отвагу, а с другой воскрешение, теплоту и заботу, в наименованиях объектов флоры эксплуатируются в основном его внешние характеристики. Появление данного зоонима в названии декоративного растения чаще всего указывает на опушенность листьев и/или стебля:

*bearberry – букв. медвежья ягода (толокнянка обыкновенная),*

*bear corn – букв. медвежий корм (чемерица),*

*bear's breeches – букв. медвежьи штанишки (акант мягкий).*

Широкое распространение в названиях декоративных растений получили зоонимы *buck* и *stag* (олень). Использование данных имен обусловлено рядом внешних сходств некоторых представителей флоры с животным: строения листьев с рогами оленя; цвета плодов, стеблей и веток с его окрасом:

*staghorn moss – букв. мох олений рог (плаун булавовидный),*

*buckeye – букв. олений глаз (каштан конский),*

*buckthorn – букв. олений терн (крушина).*

Нередко появление животного в названии растения является необоснованным и происходит в силу созвучия двух имен. Так, например,

обиходное название *вахты трехлистной – bogbean (болотный боб)* – со временем за счет оглушения трансформировалось в *buckbean (олений боб).*

Среди других широко распространенных животных отметим зайца, который обычно представляется бесхитростным и безобидным, в связи с чем данный зооним используется для смягчения образа ворсистых и немного колючих растений:

*hare's-foot fern – папоротник заячья лапка (давалия),*

*hare's thistle – заячий чертополох (осот обыкновенный).*

Особый интерес представляют названия растений, в которых фигурируют животные, до определенного времени встречавшиеся только в далеких от Великобритании странах и британских колониях в Америке, Австралии и Африке: *кенгуру, опоссум, панда, зебра, обезьяна.* Появление подобных зоонимов в английских названиях флоронимов свидетельствует о значительном расширении картины мира, произошедшем в 17-19 веках.

В большинстве случаев имена экзотических животных используются в названиях комнатных растений схожих с ними по цвету или принципу окраски. Например, *калатея зебровидная (zebra plant – букв. растение зебры)* представляет собой цветок с двуцветными полосатыми листьями. По тому же принципу получило название и *каланхое войлочное (panda plant – букв. растение панды)*, листочки которого имеют ворсинки бело-серого и коричневого цветов.

Иногда в основу названия положены повадки животного. Так, известно, что опоссум ведет преимущественно ночной образ жизни и малозаметен в дневное время. *Падуб или остролист (possumhaw – букв. боярышник опоссума)* также выделяется на фоне других деревьев только в период созревания своих яркоокрашенных плодов. Употребление зоонима *monkey* в названии *непентеса (monkey cup – букв. обезьянья чашка)* объясняется привычкой обезьян пить из кувшинобразных листьев этого растения.

Обогащение и расширение картины мира является непрерывным процессом, который происходит и в наши дни, о чем свидетельствует появление таких флоронимов, как, например, *guppy plant (букв. растение гуппи).* Имя guppy обозначает маленькую яркую пресноводную рыбу, обитающую в Южной Америке. Появившееся в английском языке лишь в 1925 году благодаря аквариумистам, оно послужило эталоном для более позднего описания красивых цветов *гипоцирты*.

***Литература***

Котова Н.С. Лингвокультурологический анализ концептосферы «цветы»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М, 2007. – 24с.

Чибисова О.И. Новый англо-русский биологический словарь. – М.: ABBYY Press, 2008. – 874 с.

The Ultimate Gardener's Index – URL: http://www.thegardenhelper.com/index.html

List of Flower Names – http://www.keepandshare.com

**Змеёва Т.Е.**
*Национальный Исследовательский Университет «Высшая Школа Экономики» (Москва)*

# О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Стремительная интеграция России в мировое сообщество, глобализация, смешение и перемещение народов и языков, возникновение многочисленных культурологических связей неизбежно приводят к перераспределению ценностей, ориентиров и мотиваций в системе образования.

В этом контексте обучение межкультурной коммуникации приобретает особую значимость. Теоретики и практики обучения иностранному языку сходятся во мнении, что современное преподавание иностранного языка невозможно без привития учащимся иноязычной культуры, а обучение межкультурной коммуникации не может существовать без включения лингвострановедческого аспекта в процесс обучения. Меняется статус и роль страноведческой информации, которая должна соответствовать опыту, потребностям и интересам обучающихся и быть сопоставленной с аналогичным опытом их ровесников, коллег (в зависимости от уровня обучения) в стране изучаемого языка.

Перед преподавателями неязыковых ВУЗов стоит задача обучения иностранному языку как средству общения между специалистами разных стран. Задачей обучения иностранному языку в неязыковых вузах является формирование у обучающихся профессиональной иноязычной компетенции, которая, в свою очередь, является неотъемлемой частью профессионализма выпускника современного высшего учебного заведения.

В современных условиях курс иностранного языка в неязыковом вузе следует рассматривать как многоаспектный и комплексный образовательный продукт с чёткой профессиональной направленностью.

Вместе с тем новое время ставит перед образованием и новые задачи: воспитание и развитие международно-ориентированной личности, гуманистическое развитие обучающихся средствами иностранного языка в контексте диалога культур [Сафонова 1996]. Современный специалист любого профиля должен обладать знаниями о политической и экономической системах страны изучаемого языка, особенностях культуры, образа жизни и мировосприятия нации, представители которой могут стать в будущем деловыми партнёрами.

Не стоит забывать и о том, что общение – не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий общения, правил этикета, знания невербальных форм общения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого. Очень часто для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур надо преодолеть не только языковой барьер, но и барьер культурный. Именно поэтому языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Среди компонентов иностранной культуры обычно выделяют следующие элементы, несущие на себе национально-специфическую окраску:

- традиции, а также обряды, которые можно воспринимать как традиции;
- традиционно-бытовую культуру;
- повседневное поведение;
- национальные картины мира, которые отражают специфику восприятия окружающего мира;
- художественная культура, которую можно также отнести к элементам этнографии и этнологии. [Верещагин 2001]

Нам хотелось бы остановиться на исследовании голландского учёного, социолога и специалиста в области международного менеджмента Гирта Хофстеда, посвящённом изучению влияния особенностей национальной культуры на культуру предприятия, в частности его менеджмент. Автор исследования считает, что культурную самобытность нации определяют четыре универсальных параметра: иерархическая дистанция, способность управлять рисками (неуверенностью в завтрашнем дне), степень индивидуализма членов общества, соотношение гендерных ценностей в обществе.

Так, первый параметр, отражаясь во всей социальной и институциональной организации страны, оказывает существенное влияние на жизнь предприятий: на предприятиях стран, где иерархическая дистанция невелика, наблюдается тенденция к децентрализации и сокращению численности управленческого аппарата (Германия, скандинавские страны и др.). Противоположные процессы происходят на предприятиях в странах, где иерархическая дистанция значительна (Франция, Бельгия, Италия и др.)

В странах, спокойно относящихся к возможным рискам завтрашнего дня и умеющих их контролировать (Франция, Бельгия, Италия и др.), руководители предприятий более инициативны, не боятся рисковать и принимают необходимые меры для обеспечения стабильности и наиболее безболезненной реакции на неизбежные риски. В странах со слабым контролем рисков чаще всего отсутствует инициатива, так как менеджмент

предприятия боится рисковать и брать на себя персональную ответственность (скандинавские страны, страны Юго-Восточной Азии, развивающиеся страны).

Дух индивидуализма проявляется в необходимости иметь время на личную жизнь, быть свободным в своей трудовой деятельности, иметь возможность защищать свои права, что, в свою очередь, является проявлением независимости по отношению к организации. Дух коллективизма проявляется в потребности в хорошей профессиональной подготовке, хороших физических условий труда и адекватном использовании профессиональных способностей, что подчёркивает зависимость индивида от организации. Степень индивидуализма, свойственная обществу в целом, отражается на деятельности предприятий, в частности на отношениях между работодателем и работниками, на условиях принятия решений (на основе личных отношений или принципов объективности), на отношении к конфликтам внутри предприятия.

Что касается гендерных ценностей, присущих тому или иному обществу, то считается, что женские ценности ориентированы на качество жизни, в то время как мужские ценности связаны с экономическими успехами. Данный элемент культуры страны отражается на организации труда, в частности на его качественных характеристиках (в культурах с преобладанием мужских ценностей высококачественным трудом будет считаться тот, который позволит человеку сделать карьеру и реализовать свои возможности, тогда как в странах, где доминируют женские ценности, более важными качествами труда являются наличие реального сотрудничества между работниками и комфортных условий труда) и на способах решения трудовых конфликтов (открытых и жёстких в странах с мужской доминантой, неофициальных и щадящих в странах с женской доминантой). Среди стран с доминированием женских ценностей можно назвать Францию, Испанию, Португалию и др. Доминирование мужских ценностей наблюдается в Японии, Мексике, Колумбии, Германии, Италии и др. [Bollinger 1987]

Рассмотренные выше факторы и их соотношение влияют на структуру предприятия, стиль менеджмента, мотивации работающих на нём людей и их поведение в профессиональной деятельности, в частности на стратегию и тактику переговоров с иностранными партнёрами.

Данная информация представляет, на наш взгляд, большой интерес для студентов экономических специальностей, изучающих иностранный язык, так как вооружает их знаниями об особенностях общей и деловой культуры будущих иностранных партнёров.

***Литература***

Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Страноведение и преподавание русского языка как иностранного. – М.: Наука, 2001. 251 с.

Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

Bollinger Daniel, Hofstede Geert. Les différences culturelles: comment chaque pays gère-t-il les hommes? – Les Editions d'Organisation, 1987. 268 p.

**Назарова О.Б.**

*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

## БИЛИНГВИЗМ: ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Билингвизм как явление межкультурной коммуникации представляет несомненный интерес для всех категорий лингвистов, особенно для преподавателей иностранного языка, от которых в значительной степени зависит эффективность практики межкультурной коммуникации. Также билингвы и полиглоты представляют интерес для психологии, социологии и лингвистики, билингвизм изучается в рамках психолингвистики и социолингвистики, социальные аспекты билингвизма являются одним из направлений социолингвистических исследований. Массовый билингвизм может быть актуальной особенностью языковой ситуации.

По возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают ранний и поздний билингвизм. Также различают:

- рецептивный/врожденный билингвизм, связанный и взаимопроникновением культур;
- репродуктивный, связанный с историческими факторами, повлиявшими на развитие языка;
- продуктивный/приобретенный, связанный с получением образования (по данным Википедии).

Современный цивилизованный мир нуждается в едином языке международной коммуникации в связи с бурным развитием аспектов сообщества. В силу ряда социально-исторических причин английский язык опередил все другие языки по распространенности и популярности в мире и стал "lingua franca" в большинстве стран. Однако повышение роли английского языка в мире называют «интеллектуальной катастрофой» в связи с вытеснением роли других языков либо в связи с «интервенцией» элементов английского языка в языковые системы других языков. Многовековая целенаправленная политика экспорта английского языка во многие страны мира, исходившая прежде всего из имперских интересов Великобритании, а также современная политика исключительно английского языка (The politics of English Only) в англоговорящих странах с многонациональным населением привела к интенсивному развитию

билингвизма и образованию многочисленных вариантов английского языка (World Englishes, New Englishes).

Социальный эффект языковой вариативности, вызванной контактом английского языка с другими языками, весьма важен. В США, например, английский язык, используемый иммигрантами, маркирован значительным воздействием их родного языка. Признано, что акцент в английской речи иммигрантов имеет сильный отрицательный социально-коммуникативный резонанс. В связи с этим многие ученые заняты изучением «синдрома иноязычного акцента» (Honey J., Chreist F. M., Crystal D., Giles, Crawford J.), а также разработками современных технологий по уменьшению степени «чужого качества» в речи (Foreign Accent Improvement, Foreign Accent Reduction, Foreign Accent Syndrome, Foreign Accent Management, etc.).

Изучение языковых изменений в речи билингва, вызванных подобной фонетической интерференцией, важно с точки зрения ее коммуникативного эффекта, так как отношение носителя языка к произносительной вариативности может быть как положительно, так и отрицательно, и зависит от комплекса его собственных социальных, культурных, политических, национальных и других убеждений, ассоциаций и предрассудков, а также от его языкового опыта. Произносительная сторона речевой коммуникации, в частности, просодические параметры голосового тона, темпа говорения, тембра говорящего также выполняет немаловажную роль в формировании суждения о личности собеседника, так как фонетические характеристики звучащей речи содержат информацию о говорящем, которую носитель языка может легко расшифровать, поскольку он обладает естественным даром – речевым слухом, воспитанным в культуре данного языка. Носитель языка моментально фиксирует слухом и опознает «чужое качество» в речи говорящего, хотя не всегда может определить природу иноязычного акцента. Именно благодаря речевому слуху можно составить фонетический портрет человека, в котором отражены индивидуальные, социальные, территориальные, классовые, национальные характеристики его речевой культуры.

Акцентная речь характеризуется не только искажением произносительной стороны речи, в ней отражено стремление билингва к упрощению используемых ресурсов произносительной системы приобретенного языка вследствие недостаточно свободного владения им. Такое упрощение приводит билингва к использованию ограниченного набора фонетических и других языковых средств в неродной речи и, вследствие этого, к усилению эффекта иноязычного акцента.

Адекватная реакция билингва на речь носителя языка является необходимым условием активного двустороннего контакта в процессе общения. Неспособность оценить лингвистическую ситуацию приводит к

снижению возможности воспринять индивидуальное своеобразие речи, оценить ее выразительность и воздейственность. Хорошее владение иностранным языком только на уровне продуцирования речи не обеспечивает готовности билингва к участию в речевом общении. Отсутствие навыка восприятия беглой иноязычной речи билингвом заводит его общение с носителем языка в тупик и, соответственно, создает отрицательный коммуникативный эффект.

В отечественной лингвистике изучение социальной значимости речи билингва постепенно приобретает системный характер, поскольку вопросы повышения культуры языка общения в многонациональном российском обществе чрезвычайно актуальны. Чаще всего акцент оценивается носителем языка отрицательно, поскольку восприятие речи билингва, насыщенной «помехами» (акцентными ошибками, отклонениями от нормы не только на фонетическом уровне), затруднено и приводит к снижению заинтересованности носителя языка в акте общения. С другой стороны, известны и случаи положительного воздействия иноязычного акцента на носителя языка, когда небольшие отклонения от нормы в речи билингва не затрудняли восприятие его речи, а следовательно, и процесс коммуникации. Таким образом, фонетические особенности собеседника являются богатым источником информации для коммуникантов и иногда играют решающую роль в обеспечении успешности межкультурного общения.

***Литература***

Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты. Иваново, 1997.

Шишкина Т.Г. Русский «акцент» в письменном переводе (морфологический уровень): Дисс. ...канд. филол. наук. М., 1996.

Crawford, James. Hold Your Tongue. N. Y., 2000.

Chreist F.M. Foreign Accent. N. Y., 1964.

Crystal D. English as a Global Language. Cambridge, 1997.

Giles. Evaluative reactions to Accents //Educational Review. 1970. # 22.

Honey, John. Does Accent Matter?: The Pygmalion Factor. L., 1989.

http://ru.wikipedia.org/wiki/билингвизм

**Николаева М.Н.**
*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

# ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ОКРАШЕННОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОЕНТОМ «АНГЛИЙСКИЕ ДЕНЕЖНЫЕ ЕДИНИЦЫ»

Названия денежных единиц относятся к реалиям страны изучаемого языка. В реалиях наиболее полно проявляется связь между языком и культурой страны, им характерен национальный и/или исторический колорит.

Денежная единица – это одна из сторон материальной культуры народа, а названия денежных единиц являются частью фоновых знаний о стране. К лексическим единицам, обозначающим названия английских монет, относятся '*crown, farthing, florin, groat, guinea, noble, pence, penny, pound, shilling, sovereign, sterling, teston (testoon)*'. Этот список можно пополнить наименованиями английских монет, представляющих собой сложные слова, одним из элементов которых является слово half-, например *half-crown/ half a crown, half-guinea, half-penny/ half-pence,* а также *half-sovereign*. Названия большинства английских монет сейчас малоизвестны широкому кругу, так как многие монеты уже вышли из обращения. Однако за названием каждой английской монеты скрывается определенная историческая информация, знание которой будет полезно всем изучающим английский язык, английскую культуру и историю Великобритании.

Как известно, национально-культурная специфика языка отчетливо проявляется в области фразеологии, в частности в паремиях (пословицах и поговорках). К сожалению, паремий с лексемами, обозначающими английские денежные знаки, немного, но все же достаточно, чтобы представить себе образ жизни и мировосприятие представителей англо-саксонской нации.

Объектом исследования в данной статье являются лингвистические особенности и национально-культурная специфика фразеологизмов с компонентом 'penny'. Анализ фразеологизмов, содержащих в качестве стержневого компонента наименование английских монет, показывает, что наибольшее количество фразеологизмов образовано с компонентом 'penny'.

К фразеологизмам, содержащим лексему 'penny', в английском языке относятся поговорки, пословицы, крылатые фразы и устойчивые выражения. Как правило, в этих фразеологизмах стержневой компонент 'penny' употребляется в переносном значении. Более того, многие

фразеологизмы с исследуемым компонентом имеют стилистическое значение.

Кроме указанного значения словом ‘penny’ обозначалась ‘небольшая сумма денег’ или ‘деньги вообще’. Форма множественного числа ‘pennies’ обозначает количество отдельно взятых монет, а не сумму целиком [ED, 1935: 369]. Для обозначения суммарного эквивалента английских разменных денег, а также монет большего номинала используется более частотная форма множественного числа слова ‘pence’ (пенсы), например two pence (a two pence piece), five pence (a five pence piece), ten pence (a ten pence piece) и т.д.

Во многих примерах обнаруженных паремий слово ‘penny’ часто реализует значение «небольшая сумма денег» или «деньги вообще». В значении «деньги вообще» слово ‘penny’ является синонимом слову ‘money’. При этом лексема ‘money’ выступает в качестве названия и ядерной семы концепта «деньги» в английском языке.

Английское производство монет началось с серебряного пенса (пенни) (silver penny), выпущенного в 790 г н.э. Оффой (757-796), королем Мерсии, могущественного королевства того времени на британских островах. Стоит отметить, что лексема ‘penny’ сохранилась в английском языке с тех давних пор, в отличие от других наименований английских монет. Это можно объяснить, очевидно, тем, что ‘penny’ был и остается частью английской денежной системы. Являясь древнейшей разменной английской монетой, в разные времена ‘penny’ представлял собой серебряную, медную или бронзовую монету.

Сегодня монету ‘penny’ изготавливают из меди. Она является самой мелкой разменной монетой Великобритании, равной 0,01 фунта стерлингов. До 1971 г. один пенс в Великобритании равнялся 1/12 шиллинга = 1/240 фунта стерлингов. Следует сказать, что в США и Канаде самую мелкую разменную монету ‘cent’ (цент) часто в разговорной речи называют ‘penny’.

Этимологический словарь английского языка указывает на англо-саксонское происхождение слова ‘penny’, имевшего в то время формы ‘pening, penig’; более древней формой этого слова является ‘pending’, в котором основа ‘pend-’ соответствует английскому слову ‘pawn’, немецкому ‘pfand’, голландскому ‘pand’, имеющим значение’a pledge’ (залог, заклад). Все эти слова, в свою очередь, происходят от латинского слова ‘pannus’, означающего ‘a rag, a piece of cloth’(тряпка, лоскут) [ED: 369].

Как показывает анализ обнаруженных паремий, лексема ‘penny’ выполняет разные синтаксические функции в предложении – подлежащего, дополнения, определения и именного сказуемого. Такое своеобразное употребление лексемы ‘penny’ объясняется, ее

многозначностью и способностью встречаться в различных разговорных выражениях.

Лексема ‘penny’ в функции подлежащего употребляется в многочисленных пословицах: *A penny saved is a penny gained* «пенни, сбереженное все равно, что пенни заработанное» (вариантом этой пословицы является *A penny saved is a penny got /earned*) – «важно не только уметь заработать, но и сберечь заработанное». Стилистической особенностью обеих пословиц являются маркированная постпозиция определения к подлежащему (частичная инверсия), что не характерно для английского языка (saved, gained, got /earned). В этих примерах наблюдается также актуализация приема антитезы, сопровождаемого параллелизмом, создающим ритм и рифму в высказывании. Указанные стилистические приемы делают эти пословицы экспрессивными и способствуют лучшему запоминанию пословицы. Пословицы (а) *Penny and penny laid up will be many* и (б) *A penny more buys the whistle* [Буковская, 1990:141] являются синонимами двух предыдущих. В примере (а) мы снова наблюдаем частичную инверсию, а также лексический повтор стержневой единицы ‘penny’, создающий ритм и рифму. Пословица (б) основана на метонимическом переносе, она также содержит частичную инверсию определения *more*, и сложно объяснимое с точки зрения смысла употребление в данном контексте слова ‘the whistle’. Здесь вспоминается строка «Будет вам и белка, будет и свисток» из стихотворения «Старик» русского поэта Алексея Плещеева (1825-1893): «Ты хотел мне нынче сказку рассказать! – Посулил ты белку, дедушка, поймать! – Ладно, ладно, детки, дайте только срок, Будет вам и белка, будет и свисток! Сейчас эта строка имеет стилистическую помету *шутливое значение*: всему свое время, всё, что обещано, будет исполнено.

В пословице *A bad penny always comes back* «Фальшивая монета всегда возвращается» стержневой компонент ‘penny’ также является подлежащим. В основе этой пословицы лежит прием олицетворения. Другим стилистическим приемом, усиливающим эффект олицетворения в этой пословице, является эпитет ‘bad’, обозначающий качественный признак исследуемой денежной единицы и одновременно выражающий негативную оценку объекта в данном контексте. Интерпретация смысла этой пословицы следующая: если мы хотим пустить в ход фальшивую монету, то рано или поздно она снова окажется в нашем кармане. В переносном смысле под фальшивой монетой здесь понимается бездельник, никчемный член семьи. Пословица может быть применена к молодым людям, которые с позором изгоняются из дома и после долгого отсутствия возвращаются туда, надеясь, что все будет прощено [Райдаут: 27].

Пословица *The penny drops* представляет собой простое нераспространенное предложение с субъектно-предикативной парой, где лексема ‘penny’ полностью теряет свой первоначальный смысл. Данный

фразеологизм основан на метафорическом перифразе и имеет значение «понять смысл, дойти до сознания», например: He puzzled over her remark for a moment and then at last the penny dropped [LDLC, 2003: 997].

В пословице *A friend in court is better than a penny in purse* лексема ‘penny’ реализует значение «деньги вообще». Перевод этой пословицы в словаре Дж.Сейдл и У. Макморди «Идиомы английского языка и их употребление» [Сейдл, 1983: 63] звучит как «Друг во дворе лучше, чем пенни в кошельке». Русский перевод сочетания слов ‘in court’ «во дворе» в значении «площадка при доме для совместных игр или досуга» (courtyard), на наш взгляд, искажает смысл английской пословицы.

Слово ‘court’ имеет ряд других значений и среди них в качестве первого значения в современных словарях английского языка фигурирует значение «суд (здание суда, где проходит судебный процесс), «корт» (место для занятия спортом, в частности теннисом), «королевский двор», и последним выступает значение «двор (открытое пространство). Учитывая национальный характер англичан и закрытость их личного мира, обозначаемые словом ‘privacy’, можно предположить, что в английской пословице речь идет или о суде или о дворе короля. Второй вариант, кажется более адекватным. В английском языке есть выражение *A friend in/at court*, используемое в переносном смысле и имеющее значение «протекция». Оно употребляется для обозначения человека, который Вам благоволит и, используя свое влияние, может оказать вам помощь.

Английская пословица *A penny soul never came to twopence* «Копеечная душа никогда не возвышалась до двух копеек» (другой вариант перевода «Мелочный человек никогда не достигнет успеха») [Васильева, 2006: 235] представляет собой случай стилистической конвергенции приемов: метафоры, эпитета ‘a penny soul’ и антитезы ‘a penny’ – ‘twopence’. В этой пословице содержатся две лексемы, обозначающие английские деньги: ‘penny’ и ‘twopence’. Лексема ‘a penny’ выполняет синтаксическую функцию определения, выражающего негативную характеристику человека.

В пословице *Who will not keep a penny never shall have any* «Копейка рубль бережет» [Буковская, 1990: 141] лексема ‘penny’ реализует свое основное словарное значение «мелкая разменная монета» и выполняет функцию прямого дополнения. Одним из свойств данной английской пословицы является ее дидактичность. Стилистическая особенность этой пословицы заключается в актуализации модальных глаголов ‘will’ и ‘shall’, являющихся в данном случае контекстуальными антонимами; ‘will’ выражает нежелание, отсутствие стремления, а ‘shall’ передает пророчество, дурное предсказание. Негативная оценка, представленная в пословице, усиливается за счет отрицательных слов ‘not и ‘never’, причем ‘never’ выполняет еще и экспрессивную функцию, находясь в

инвертированной позиции. Реализуемая в своем словарном значении, лексема ‘penny’ не теряет своей национально-культурной специфики.

Следующие паремии с лексемой ‘penny’ имеют структуру эллиптического высказывания (а) *Penny wise and pound foolish* «умен на пенни, а глуп на фунт», т.е. рискующий большим ради малого, обращающий внимание на мелочи, а не на основное; экономный в мелочах и расточительный в крупном; «копейку сэкономил, а рубль потерял», а также (б) *a penny worth of anything = a good bargain* – «выгодная сделка»; (в) *not a penny to bless oneself with /not a penny to one’s name* – «не иметь ни гроша за душой». В пословице (а) отмечается актуализация стилистических приемов антитезы, инверсии и метафоры. При использовании дефисной графической формы ‘*penny-wise and pound-foolish’* и *‘penny-wise-and-pound-foolish’* наблюдается изменение лексического статуса компонентов пословицы и синтаксической функции устойчивого выражения. Компоненты пословицы образуют сложные слова и начинают выполнять функцию сложного или фразового эпитета, например: We have no penny-and-pound-foolish policy (Th. Dreiser. The Genius, Book II, ch.XXXVI) [пример заимствован из Англо-русского словаря фразеологизмом А.В. Кунина, 1955: 805]. Пословица (б) является примером метонимического переосмысления, сопровождаемого преувеличением. Денежная единица ‘a penny’ реализует в данном контексте значение «могущество, власть денег». Пословицы (в) базируются на метафорическом переносе. Лексема ‘a penny’ участвует в примере (в) в создании экспрессивной окраски и эмоционально-оценочного значения этих пословиц.

Анализ языкового материала показывает, что большинство паремий со стержневым компонентом ‘penny’ являются поговорками. В отличие от пословиц поговорки не являются цельнопредикативной конструкцией, построенной по действующим моделям простого и сложного предложений.

Среди общего количества исследуемых поговорок чаще всего наблюдаются поговорки глагольного типа, например: *to cost a pretty penny* – стоить уйму денег, недёшево обходиться, обойтись в изрядную сумму; *get one’s pennyworth – разг.* 1) полностью оправдать свои расходы, получить свое, 2) получить хорошую взбучку; *think one’s penny silver – уст*. быть о себе высокого мнения; *to be two /ten a penny – разг*. быть очень недорогим, дешевым или легким для получения и поэтому не представляющим большой ценности или *to look twice at every penny* – «жалеть каждую копейку, трястись над каждой копейкой».

В некоторых поговорках в качестве базового глагола используется ‘turn’ в значении «становиться, превращаться», например: *turn an honest penny* – 1) честно зарабатывать; 2) иметь дополнительный заработок, подрабатывать (тж. turn a penny); *turn a useful penny* (by) – неплохо, недурно зарабатывать (чем-л.).

Фразовый глагол ‘turn up’ «появляться, возвращаться» употребляется в выражении *a bad penny,* где *a bad penny* означает «фальшивая монета». Например, *turn up again like a bad penny /come back again like a bad half-penny (penny или shilling)* – возвращаться к владельцу против его желания (о предметах или животных); опять свалиться кому-л. на голову, снова появиться вопреки желанию кого-л., например: If the whole thing were not disposed of within the next few months, the fellow would turn up again like a bad penny (J. Galsworthy. In Chancery, part II, Ch.IV) [Кунин, 1955: 805].

Фразеологизм ‘*to spend a penny’* (потратить один пенс) – является эвфемизмом для выражения «сходить в туалет». Он напоминает о времени, когда посещение общественного туалета в Англии стоило один пенс. Это было до перехода на десятичную денежную систему в Англии в 1971 г. Это устойчивое выражение употребляется до сих пор [Локетт, 2008: 583].

К поговоркам субстантивного типа относятся *pennies from heaven* – деньги с неба свалились; ≈ манна небесная; *a bad pennyworth* – плохая, невыгодная сделка [Кунин, 1955: 806]; *a good pennyworth* – хорошая, выгодная сделка [Кунин, там же]; *no paternoster, no penny* ≈ не потопаешь, не полопаешь (так как нет денег); *not a penny the worse [the better]* – нисколько не хуже [ни лучше]; *not a penny the wiser* – ни на грош ума не прибавилось. Поговорка *a penny for them /for your thoughts! разг.* о чём вы задумались? «пенс за ваши мысли» часто обращена к человеку, который какое-то время находился в течение разговора в задумчивом или молчаливом состоянии. Примечательно, что эта фраза употребляется с XVI века.

Поговорка *a pretty penny – разг.* «большая, изрядная, кругленькая сумма денег» служит основой для образования других устойчивых выражений, например: *to cost a pretty penny – разг.* влететь в копеечку, например: *Jack’s new house must have cost him a pretty penny to build!* [Сейдл, 1983: 28]; *to make a pretty penny out of nothing* – хорошо заработать на чем-л., подзаработать на чем-л.; *to inherit /to come in for a pretty penny* – получить большое наследство.

Сложное слово ‘*a pennyworth’* «количество товара, которое можно купить на один пенни», встречается в поговорках: *not a pennyworth of food in the house разг.* «в доме ни крошки»; *not a pennyworth of grudging «*ни тени недовольства». Как видим, в этих поговорках ‘*a pennyworth’* употребляется в переносном значении.

Среди предложных поговорок наиболее известной является *In for a penny, in for a pound – разг.* «потратил пенни, потрать и фунт //если вы вложили деньги и силы в какой-то проект, доведите его до конца, даже если он обойдется дороже и окажется труднее, чем вы предполагали раньше», например: Now gentlemen, I am not a man who does things by halves. Being in for a penny, I am ready, as the saying is, to be in for a pound. You must do with me what you please, and take me where you please (Dickens)

[Буковская, 1990: 141]. Русским эквивалентом этой пословицы считается «семь бед – одни ответ».

Фразеологизм ‘*penny plain and twopence coloured’ ≈ пренебр.* «дешёвый и показной» является примером авторского устойчивого выражения. Оно было создано английским писателем Р.Л. Стивенсоном в книге ‘Memories and Portraits’; у автора данное выражение употребляется в буквальном значении (о дешевых сборниках пьес) – пенни за обычное издание (‘penny plain’) и два пенса за красочное (‘twopence coloured’). Но со времени своего создания это выражение приобрело переносный характер «дешевый и показной, мишурный» [Васильева, 2008: 235].

*Peter’s penny /Peter-penny – ист.* лепта св. Петра (ежегодный налог в один пенни с каждого дома и собора в пользу Римско-католической церкви, который платили жители Англии). Налог был отменен Генрихом VIII Тюдором в 1534 г. после разрыва с римско-католической церковью и создания Англиканской протестантской церкви во главе с английским королем. В этом фразеологизме имеет место упоминание имени Святого Петра, чьим именем назван главный католический собор Ватикана, на реставрацию которого взимались деньги в виде указанного налога. В словаре отмечено, что данный фразеологизм употребляется в религиозной сфере, поэтому он также имеет и стилистический компонент значения.

В следующих поговорках *a penny dreadful /blood – разг.* «дешевый, сенсационный роман, в частности, детективный роман, «роман ужасов» в дешевом издании» и *a penny wedding «*свадьба, устраиваемая гостями в складчину» анализируемая денежная единица является стилистическим эпитетом с эмотивно-оценочной коннотацией.

Лексема ‘*penny’*, используемая в переносном значении и сохраняющая национально-культурную специфику, встречается также в паремиях, в которых присутствуют другие лексемы, обозначающие английские денежные единицы, например:

*It’s a pound to a penny* – это фунт против пенни (является синонимом выражения All Lombard Street to a China orange) «Вся Ломбард-стрит против фарфорового апельсина». Выражение можно сравнить с русским «даю руку/голову на отсечение». Оно используется, когда хотят подчеркнуть абсолютную веру и убежденность в чем-либо. Имеется в виду устойчивое финансовое положение (по крайней мере, в те времена, когда выражение появилось) делового района Лондона, в том числе и Ломбард-стрит, где находятся банки [Локетт, 2008: 20]. В этом примере обе лексемы, обозначающие английские денежные единицы, создают национально-культурную окрашенность высказывания.

Как видим, главными признаками этих и других фразеологизмов с компонентом «английские денежные единицы» являются их семантическая устойчивость, во многих случаях переосмысленность

значения стержневого компонента ‘penny’, а также наличие оценки и национально-культурной окрашенности.

***Литература***

Буковская М.В, Вяльцева С.И., Дубянская З.И. Словарь употребления английских пословиц: 326 статей. – 3-е изд. – М.: Рус.яз., 1990. – 240 с.

Васильева Л. Краткость – душа остроумия. Английские пословицы, поговорки, крылатые выражения. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2006. – 350 с.

Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. М.: Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1955. – 1455с.

Локетт Б. Английский язык: вчера, сегодня и завтра /Брайан Локетт. – 3-е изд. – М.: Рус.яз. – Медиа, 2008. 689, [7] с.

Райдаут Рональд; Уиттинг, Клиффорд. Толковый словарь английских пословиц. – СПб: Лань, 1997. – 256 с.

Сейдл Дж., Макморди У. Идиомы английского языка и их употребление /Предисл. Медниковой Э.М. – М.: Высшая школа, 1983. – 226 с.

ED – Chamber’s Etymological Dictionary of the English language. – Ed. By Andrew Finlater, M.A., LL.D. Edinburgh, 1935. – 685 p.

LDLC – Longman Dictionary of English Language and Culture: Pearson Education Limited, sixth impression, 2003 (ISBN 0582 30203 X)

**Пучкова И.Н.**

*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

## ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧЕВОГО АКТА «КОМПЛИМЕНТ» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

В последнее время рекламный текст все чаще привлекает к себе внимание лингвистов. Можно утверждать, что реклама является одной из генетических разновидностей речевого акта уговаривания, поскольку ее конечной целью является воздействие на потребителя с целью побудить его купить товар или воспользоваться услугой.

Развитие потребительской культуры привело к тому, что потенциальный покупатель или клиент начал осознавать манипулятивный аспект рекламы и выражать негативное, предвзятое отношение ней. Следовательно, рекламодателям приходится изыскивать новые способы воздействия не только на сферу сознательного (разум), но и на сферу бессознательного (инстинкты, эмоции), которая не поддается произвольному контролю. Авторы рекламных текстов дают почувствовать адресату неудовлетворенность той или иной его потребности, что вызывает у потребителя желание воспользоваться услугой или купить товар. Одной из таких потребностей является потребность в уважении, сохранении чувства собственного достоинства, стремление завоевать

престиж и одобрение со стороны общества. Важным средством, позволяющим реализовать подобную потребность или создать иллюзию ее реализации, является комплимент.

Как следует из словарных дефиниций, комплимент – это лестное замечание, похвала, лестный отзыв в адрес кого-либо:

compliment n.

1. An expression of praise, admiration, or congratulation.

2. A formal act of civility, courtesy, or respect. [The American Heritage Dictionary of the English Language]

Комплимент относится к фатическим речевым актам [Арутюнова:2003], его иллокутивной целью является выражение одобрения, а перлокутивной (ожидаемым воздействием) – улучшение эмоционального состояния адресата, вызов положительных эмоций. Анализируя данный речевой акт по параметру бенефактивности, следует отметить, что он совершается в интересах адресата.

В ситуации рекламного дискурса параметр бенефактивности смещается в сторону адресанта, поскольку положительное эмоциональное состояние потребителя рекламы – это всего лишь средство сподвигнуть его на совершение действия, соответствующего интересам рекламодателя.

Наблюдения за языковым материалом показали, что в рекламе комплимент может служить:

-внешность (Perfect to you – Wella, You too can have a body like mine – Charles Atlas)

1. хороший вкус (When you care enough to send your best – Hallmark)
2. лидерские качества, и предприимчивость (For the men in charge of change).
3. коммуникативные навыки (You are holding a great beer and you have wonderful friends – New Belgium beer company)
4. компетентность (People who know their cars choose the Thunderbolt, You know a good deal when you see one.)
5. успешность (because you are worth it – L' Oreal)

Адресатом комплимента в рекламном дискурсе в 57% проанализированных примеров выступают женщины, в 28% случаев мужчины, в 15% – широкий круг потребителей. Более широкое использование комплиментов в рекламе женских товаров объясняется тем, что женщины при выборе товара, как правило, руководствуются эмоциями, в то время как мужчины – рациональными соображениями.

Лингвостилистическими средствами реализации речевого акта «комплимент» в рекламном тексте могут выступать:

- гипербола (Because mums are *heroes* – рекламный слоган сети гипермаркетов «Iceland». Лексема hero имеет следующие значения, актуализирующиеся в данном тексте: 1. someone who has done something

brave, e.g. saving a person's life or risking their own life. 2. someone you admire for their intelligence, abilities or personal qualities [Macmillan]. Естественно, что применительно к домохозяйкам подобные характеристики носят явно преувеличенный характер, но это льстит самолюбию адресатов рекламы, повышает их эмоциональный настрой и самооценку и создает положительный образ компании в глазах женщин-домохозяек).

- сравнение (Dell-purely you. Как известно, это марка, под которой выходит компьютерная техника и периферия. Отождествление свойств и характеристик электронного устройства и человека – это комплимент в адрес интеллектуальных качеств последнего.
- игра слов, основанная на многозначности (You are really *smoky*. В рекламе теней для макияжа в технике smokey eye фирмы Covergirl используется многозначность слова *smoky*. Первое значение – «дымчатый»; второе – «таинственно-привлекательный»).
- использование лексики с положительно-оценочной семантикой. Следует отметить, что в рекламе женских товаров доминирующей семой в данном случае будет выступать сема «привлекательность» (You'll be *lovelier* each day, with fabulous pink Camay – реклама косметического мыла Camay. Anew make-up is for women who want *glamour* and instant anti-ageing results from their make-up. – реклама Avon). Если потенциальным потребителем товара является мужчина, то самой распространенной ключевой семой является сема «сила», например: Mazda Fighter. *Men* only (реклама автомобиля Mazda B2500) или реклама Volkswagen GTI – For boys who were always *men*. В обоих текстах можно наблюдать комплимент, адресованный силе и мужественности их потенциальных владельцев, поскольку налицо актуализация такого словарного значения лексемы man как «someone who is brave and strong as man is traditionally expected to be)
- риторический вопрос (Of course I drink Schmitt's beer – I'm worth it. Aren't you?)
- морфологические и графические средства (You are *the Controller*! – Kinect for Xbox360. Использование определенного артикля и заглавной буквы призваны усилить эмоциональное воздействие на адресата, подчеркнуть его уникальность и исключительность)
- синтаксический параллеллизм (You work hard. You expect quality. You deserve it)

Итак, используя комплимент, рекламодатели играют на потребности человека в высокой самооценке, которая включает уверенность в своих силах, состоятельности, успехе, привлекательности, высокой репутации, добром отношении со стороны окружающих. Комплимент в рекламном тексте, как правило, выступает как средство манипуляции потребителем и по своим характеристикам граничит с таким речевым актом, как «лесть».

***Литература***

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы – 3-е изд., стер.. — М.: Едиториал УРСС, 2003. – 383 с

The American Heritage Dictionary of the English Language, Fourth Edition 2000 by Houghton Mifflin Company.

Macmillan English Dictionary for advanced learners. International Student Edition.

http://smallbusiness.chron.com/flattery-advertising-22755.html

**Шепелева П.М.**

*Московский Государственный Областной Университет*

# ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В КИНО (НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕСЕРИАЛА США «КЛИНИКА»)

Реалия – предметы или явления материальной культуры, этнонациональные особенности, обычаи, обряды, а также исторические факты или процессы, обычно не имеющие лексических эквивалентов в других языках [ru.wikipedia.org/wiki/Реалия]. К таким реалиям также относятся имена собственные. В разных странах, культурах есть персонажи, исполнители, артисты, которые известны лишь узкому кругу людей. При создании фильма или сериала режиссер опирается на свою культуру и обычаи и ориентируется на зрителей – представителей своей же культуры. Однако в связи с широким распространением кинопродукции по всему миру, возникают трудности в передаче и, соответственно, в понимании некоторых реалий. Имена собственные без сохранения своего значения не могут функционировать в другой среде. Поэтому необходимо искать способы донести представителям другой культуры интенцию автора.

Способов перевода имен собственных немного. Некоторые исследователи выделяют «прием замены реалии, приведенной в исходном тексте, на реалию языка перевода [Влахов, Флорин 1980: 101]». Тем не менее, следует отметить, что такая замена ведет к подстановке или утрате колорита и к резкому выделению реалии на фоне всего текста. Например, в Америке комедийный актер *Джерри Сайнфелд (Jerry Seinfeld)* очень знаменит. Он известен комедийными монологами на бытовые темы, а также участием в сериале «Seinfeld» про самого себя. Однако в России мало кому знакомо это имя. Таким образом, при упоминании этого имени у американских зрителей возникнут особые ассоциации с его стилем и его манерой шутить. Русские же зрители оценить юмора не смогут. Следовательно, по способу замены можно подобрать похожего исполнителя на российской сцене с тем, чтобы вызвать подобные

ассоциации. В данном случае мы можем предложить имена: *Эдди Мерфи, Джим Керри*.

В фильмах и сериалах часто сценаристы дают «звучные» имена своим персонажам, не только главным, но и второстепенным. «Термином «говорящие имена» («значащие имена», в частности «характеристические имена», «смысловые фамилии») можно обозначить все имена собственные с более или менее уловимой внутренней формой. Мы различаем такие, которые 1) обычно не подлежат переводу, так как их назывная функция все же преобладает над коммуникативной (план выражения заслоняет план содержания), 2) подлежат переводу в зависимости от контекста, который может «высветлить» их содержание, и 3) требуют такого перевода или такой постановки, при которых можно было бы воспринять как назывное, так и семантическое значение (каламбуры) [Влахов, Флорин 1980: 216]». Если говорить о сериале «Клиника», то его действие в основном разворачивается вокруг пяти-шести основных героев. Примечательно, что имена почти всех героев второго плана придуманы по каким-либо аналогиям: внешний вид, характер, манера поведения. Таким образом, эту деталь тоже необходимо сохранить при переводе. Вот несколько таких имен и варианты их перевода:

*The Todd.* Имя Todd ничем не примечательно, однако все герои постоянно добавляют к его имени артикль *the*. Этот персонаж помешан на сексуальных темах и из каждого слова он может сделать что-то неприличное. Он считается глупым, но не в делах медицины. Поэтому, мы считаем, что его коллеги видят в нем уникальность, хоть и не в лучшем смысле этого слова.

*Beardfacé*. По сюжету имя этого персонажа произносится на французский манер, то есть ударение падает на последний слог. Если разбить эту фамилию на две части то получиться: *beard – борода, face – лицо*. На лице этого героя действительно есть борода. Юмор состоит в том, что все главные герои продолжают называть его на английский манер, а он неустанно исправляет их на французский. Эта деталь прослеживается на протяжении всего телесериала, сохраняя этого героя среди актерского состава. Таким образом, мы можем предложить варианты перевода: *Бородач – Бородауч, Усач – Усыч*. Но возможно обойтись и без перевода, транскрибировав фамилию.

*Colonel Doctor*. Настоящее имя этого второстепенного персонажа упоминается всего раз за весь сериал, все остальное время к нему обращаются по прозвищу, которое он получил из-за внешнего сходства с Гарландом Дэвидом Сандерсом, более известным под псевдонимом Полковник Сандерс. Полковник Сандерс является основателем сети ресторанов быстрого питания Kentucky Fried Chicken («Жареный цыплёнок из Кентукки», KFC). Его стилизованный портрет традиционно изображается на всех ресторанах его сети и на фирменных упаковках.

Следует отметить, что у русского зрителя таких ассоциаций может не возникнуть. Следовательно, перевести фамилию этого героя можно по аналогии – *Военврач*. Однако не у всех русских зрителей возникнет ассоциация с основателем ресторанов быстрого питания.

*Snoop Dog intern*. Этот герой получил свое прозвище тоже благодаря внешнему сходству с известным афро-американским реп исполнителем Snoop Dog. Возможный перевод – *интерн Снуп Дог*. Этот исполнитель довольно известен в России, особенно среди молодых людей, поэтому затруднений в понимании возникнет немного.

*Private Brian Dancer*. Этот персонаж – рядовой, был ранен во время боя и попал в клинику. В английском языке слово *private* омонимично и имеет два значения: *рядовой и личный/частный/приватный*. Фамилия героя *Dancer* переводится как *танцовщик*. Когда врачи обращаются к нему как *Private Dancer,* то у них возникают определенные ассоциации, потому что это выражение является аллюзией на песню Тины Тернер «Private dancer», но и может подразумевать человека исполняющего приватный танец. При этом существует известный фильм «Спасти рядового Райна», поэтому слово *private* может быть переведено и как *рядовой*.

*Rowdy, the dog.* У главных героев есть чучело собаки, к которому они очень привязаны и воспринимают его как живую собаку: считаются с его чувствами, кормят его. В словаре Апресяна дается следующий перевод слова *rowdy:* 1)шумный, буйный; 2) упрямый (о скоте). Из перевода становится очевидна абсурдность клички этой неживой собаки. И если англоязычный зритель сможет уловить иронию, то у русскоязычного зрителя кличка Rowdy не вызовет никаких ассоциаций. Возможный вариант перевода: *Шустрик*.

Таким образом, можно сделать вывод, что переводчик при работе со сценарным текстом фильма или телесериала обязан обращать внимание не только на речь персонажей, но и на их имена. Ведь нередко именно «звучное» имя героя помогает зрителям оценить его характер или его роль в кинопроизведении. Если же оставить его без перевода, то для зрителя страны языка перевода оно будет не более чем просто имя.

***Литература***

Апресян Ю.Д., Новый большой англо-русский словарь. – М., 2003.

Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М.: Международные отношения, 1980. – 340 с.

Денисова Г.В. Чужой среди своих: к вопросу о переводе художественных фильмов и их восприятии в рамках иноязычного культурного пространства //Университетское переводоведение. Выпуск 7. – СПб., 2006. – 640 с.

Нелюбин Л.Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматичный аспект). – М.: Флинта: Наука, 2009. – 216 с.

Скоромыслова Н.В. Теоретический аспект перевода художественных фильмов. //Вестник Московского государственного областного университета. Лингвистика. Выпуск 1. – М.: МГОУ, 2010. – 214 с.

# РАЗДЕЛ II

# СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

**Аникина Ю.В.**

*МОУ «Калачеевская СОШ № 6», г. Калач, Воронежская область*

## НЕКОТОРЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что *языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.*

Для этого необходимо изучать язык и культуру разных этносов, их образ жизни и менталитет. Эффективность общения между представителями разных культур зависит от нескольких факторов. Во-первых, это преодоление языкового барьера. Во-вторых, процесс межкультурного общения зависит и от преодоления барьера культурного.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску можно отнести как минимум следующее:

1) традиции;

2) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

3) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения;

4) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления (то есть менталитет) представителей той или иной культуры;

5) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса [Сепир 2002: 19].

**Мента́льность** (от лат. *mens, mentis*, «разум, ум, интеллект») – обозначение понятия (напр. англ. *mind*), не имеющего точного аналога в русском языке. Ментальность – это интеллектуально-эмоциональные особенности индивида, мысли и эмоции которого неразделимы, где мысли – диктуются культурой, а эмоции – реакция на изменения внешней среды, которая опирается на культурные ценности индивида.

Ментальность формируется в процессе воспитания и обретения жизненного опыта. Таким образом, ментальность – это то, чем различаются индивиды, получившие воспитание в различных культурных средах.

В традиционном значении «ментальность» синонимична «менталитету» (нем. *Mentalität*) и подразумевает (как правило, в социологических контекстах) тот или иной «склад ума», то есть устойчивые интеллектуальные и эмоциональные особенности, присущие тому, или иному индивиду (обычно как представителю некоторой социальной группы).

Ментальность – способ видения мира, в котором мысль не отделена от эмоций.

Таким образом, следует акцентировать внимание на социокультурном обучении учащихся иностранным языкам, под которым понимается свод знаний и опыта, позволяющий ученикам быть адекватными участниками межкультурной коммуникации [Антипов и др. 2003: 37].

Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку ведущие методисты рассматривают по трем направлениям: средства социокоммуникации, национальную ментальность и национальное достояние. Поскольку и культура, и язык связаны с ментальностью народа, т.е. его мироощущением и мировосприятием, возникает необходимость осмыслить проблему соотношения культуры и языка с ментальными категориями. Например, модальные глаголы могут использоваться как варианты выражения языковой ментальности [Зверева и др. 1967: 43].

В группу модальных глаголов входит небольшое число глаголов, выделяющихся среди всех глаголов целым рядом характерных особенностей в значении, употреблении и грамматических формах. Эти глаголы не имеют ни одной собственно глагольной грамматической категории (вида, временной отнесенности залога); у них могут быть лишь формы наклонения и времени, являющиеся показателями сказуемого. В силу этого, а также в силу отсутствия у них непредикативных форм (инфинитива, герундия, причастий), модальные глаголы стоят на периферии глагольной системы английского языка.

По роли в предложении модальные глаголы являются служебными. Они обозначают возможность, способность, вероятность, необходимость совершения действия, выраженного смысловым глаголом. В предложении модальные глаголы всегда сочетаются с инфинитивом, образуя с ним одно сочетание, которое называется составным модальным сказуемым. В качестве отдельных членов предложения модальные глаголы не употребляются.

Модальные глаголы передают различные оттенки предположения, начиная с предположения, граничащего с уверенностью и заканчивая

предположением, в котором говорящий не уверен. Их можно свести к следующей таблице. [Хаймович, Роговская 1967: 28]

| VERB | USES | PRESENT/FUTURE | PAST |
|---|---|---|---|
| MUST | 95% уверенности | Mary isn't in class. She must be sick. (только настоящее) | Mary must have been sick yesterday. |
| MAY | Менее 50% уверенности | Where is John? He may be at the library | He may have been at the library |
| MIGHT | Менее 50% уверенности | Where is John? He might be at the library | He might have been at the library |
| SHOULD | 90 % уверенности | She should do well on the test. (только будущее) | She should have done well on the test. |
| OUGHT TO | 90 % уверенности | She ought to do well on the test. (только будущее) | She ought to have done well on the test. |
| WILL | 100 % уверенности | He will be here at 6:00 (только будущее) | |
| COULD | Менее 50% уверенности | Where is John? He could be at the library | He could have been at the library |

В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидным радикальное повышение уровня обучения коммуникации. Общение между людьми разных национальностей может быть достигнуто при учете социокультурного фактора, при использовании ментальных языковых форм.

***Литература***

Антипов Г.А., Донских О.А., Морковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Компетенции в обучении иностранному языку. М., 2003.

Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. Грамматика английского языка. М.,1973.

Виноградова Л.П. Грамматика английского языка. М., 1954.

Ганшина М.А., Василевская Н.М. Грамматика английского языка. (English Grammar) М.,1964.

Гордон Е.М. Грамматика современного английского языка. (A Grammar of Present-day English). М., 1986.

Зверева Е.А., Труевцева О.Н., Щукарёва Н.С. Модальные глаголы в английском языке. Сборник упражнений. М., 1967.

Натанзон Е.А. Косвенные наклонения и модальные глаголы в английском языке. (Oblique Moods. Modal Verbs). М., 1968.

Сепир Э. Коммуникация //Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 2002.

Хаймович Б.С., Роговская Б.И. Теоретическая грамматика английского языка. (A Course in English Grammar). М., 1967.

**Балабас Н.Н.**

*Московский Государственный Областной Университет,*
*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

# О КОНЦЕПТЕ “FREUNDSCHAFT“ (ДРУЖБА) В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРНЫХ ДЕФИНИЦИЙ И АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

В последнее десятилетие внимание лингвистов приковано к рассмотрению вопросов о взаимообусловленности и неразрывной связи языка и культуры. В основе лингвокультурологии лежит идея антропоцентричности языка, сформулированная Вильгельмом фон Гумбольдтом. Концептуальная модель мира складывается из совокупности представлений о нём.

Каждый язык имеет свою картину мира, которая, в свою очередь, характеризуется концептами.

Концепт – это абстрактно-обобщённое, ментальное представление объекта, выраженное вербально. Самая распространённая модель описания концепта заключается в определении его ядерной и периферийной зоны. Ядерная зона отражает обязательные признаки, а периферийная – менее значимые ассоциации. При определении состава концепта применяют анализ словарных статей лингвистических словарей и анализ результатов проведённых ассоциативных экспериментов.

Анализ словарных статей лингвистических словарей даёт возможность определить ключевые слова, относящиеся к концепту «Freundschaft» (дружба). Эти 6 лексических единиц, выражающих человеческие отношения, составляют ядро рассматриваемого концепта: Freundschaft (дружба), Sympathie (симпатия), Gewogenheit (расположение, благосклонность, благоволение), Wohlwollen (благосклонность, расположение, доброжелательность), Gegenseitige Anhänglichkeit (взаимная привязанность), Kameradschaft (товарищество, товарищеские отношения, дружба).

Следующим этапом исследования стало проведение направленного ассоциативного эксперимента, дающее возможность уточнить выявленную структуру ядра концепта. В направленном ассоциативном эксперименте носителям немецкого языка предлагалось расставить пять ассоциатов слова “Freundschaft“, то есть те слова, которые вошли в ядерную зону

концепта, по степени значимости в порядке убывания. Результаты обрабатывались методом количественного подсчёта. Сначала были выписаны реакции всех респондентов на каждое предложенное слово. Затем было подсчитано, сколько испытуемых поставили данное слово на первое <…> пятое место по значимости. Наибольшее количество реакций на данное слово определило его место среди других. Далее число информантов, определивших слово на конкретное место, было показано в процентном соотношении от общего числа испытуемых. Благодаря полученным данным удалось провести ранжирование всех слов, составляющих ядро концепта: 37% всех информантов на первое место по значимости поставили Kameradschaft, 26% на второе – Gegenseitige Anhänglichkeit, 31% на третье – Wohlwollen, 44% на четвёртое Gewogenheit, 40% на пятое – Sympathie. Ранжировать синонимы, составляющие ядро концепта, достаточно сложно, так как одинаковое число респондентов поставили слово Gegenseitige Anhänglichkeit на второе и третье место. В данном случае для точного определения места слова в пределах семантического поля концепта возможно применение такого метода как подсчёт среднего арифметического каждого компонента входящего в состав ядра, то есть сложить все числа (места, на которые информанты поставили конкретное слово) и поделить на количество ответов по данному слову. При анализе полученных данных необходимо учитывать не только целые числа, но и сотые, ранжируя слова от наименьшего среднего арифметического к наибольшему. Это позволяет точно указать место каждого синонима внутри ядра, начиная с наиболее близкого: Sympathie – 3,2; Gewogenheit – 3,20; Wohlwollen – 2,9; Gegenseitige Anhänglichkeit – 2,82; Kameradschaft – 2,05.

Таким образом, компоненты ядра концепта расположены в следующем порядке (начиная с самого близкого синонима в порядке убывания): Kameradschaft, Gegenseitige Anhänglichkeit, Wohlwollen, Gewogenheit, Sympathie.

Проведение свободного ассоциативного эксперимента позволило уточнить структуру ядра изучаемого концепта и определить состав ближней и дальней периферии. В ходе исследования носителям языка было предложено написать 5-7 наиболее часто употребляемых слов или выражений, которые ассоциируются у носителей языка со словом-стимулом «Freundschaft».

Благодаря полученным данным стало возможным расширить ядро концепта, включив в него слово Vertrauen, которое указали в качестве ассоциата 54% всех испытуемых, и определить состав ближайшей и дальней периферии.

Таким образом, ядро концепта “Freundschaft“ состоит из 7 лексических единиц: Freundschaft, Kameradschaft, Gegenseitige Anhänglichkeit, Wohlwollen, Gewogenheit, Vertrauen, Sympathie.

В зону ближней периферии целесообразно включить 14 слов, представляющих ценностные характеристики понятия «Freundschaft»: Brüderschaft (братство, братская любовь), Zuneigung (склонность, симпатия, расположение), Verständnis (понимание), Treue (верность, преданность), Glaube (вера, доверие), Hilfe (помощь, поддержка, содействие), Hilfsbereitschaft (готовность помочь), Hilfsbereitsein (готовность помочь), Gegenseitige Unterstützung (взаимопомощь), Zusammenhalt (единение, солидарность, сплочённость), Zusammensein (единение, солидарность, сплочённость), Offenheit (откровенность, искренность), Gegenseitigkeit (взаимность, обоюдность), Zuverlässigkeit (надёжность), Herzlichkeit (сердечность, искренность, задушевность). Дальняя периферия представлена 17 словами: Einverständnis (согласие, соглашение), Verhältnis (отношение, связь), Gemütlichkeit (приветливость, добродушие, общительность), Aufmerksamkeit (внимание, внимательность, любезность, предупредительность), Flexibilität (гибкость), Eintracht (единодушие, согласие), Bund (союз, объединение), Spaß (шутка, забава, потеха, удовольствие, развлечение), Glück (счастье, благополучие), Liebe (любовь), Treffen (встреча), Trost (утешение), Party (вечеринка, вечер, компания), Freizeit (свободное время, досуг), Harmonie (гармония, согласие), Gemeinschaft (связь, общение, единство, единение, сообщество, содружество), Freude (радость, удовольствие, веселье).

В эксперименте приняли участие 55 немецких респондентов, все – жители Дюссельдорфа.

Итак, проведённые исследования дали возможность удостовериться в том, что концепт имеет сложную, многослойную структуру. По когнитивным характеристикам ядро и ближняя периферия более однородно, чем дальняя периферия, состоящая из самых разнообразных компонентов. Использованные методы анализа словарного и экспериментального материала позволяют достаточно полно отразить структуру концепта. В ходе эксперимента было установлено семантическое поле изучаемого концепта. Таким образом, было выявлено, что концепт “Freundschaft“, на данном этапе исследований состоит из 38 лексических единиц.

***Литература***

Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. –397с.

Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта, Наука, 2008. – 294с.

Маслова В.А. Homo lingualis в культуре. – М., Гнозис, 2007. – 320с.

**Башкирова И.А.**
*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

# ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

Ракурс исследования языка и культуры народа как два взаимосвязанных понятия и взаимодополняющих явления прочно укрепился в современной лингвистической науке. Такой аспект изучения представлен в работах Н.Д.Арутюновой, А.Вежбицкой, Г.В.Колшанского, Ю.Н.Караулова и многих других авторов. В работах упомянутых авторов освещаются вопросы, связанные со способами выражения русской языковой ментальности в единицах различных уровней языка. Наибольшее отражение русской языковой ментальности, по мнению авторов, наблюдается в лексике - словарном составе языка, в том числе и фразеологизмах, пословицах и поговорках. С этим нельзя не согласиться, поскольку прежде всего лексика любого языка как нельзя лучше отражает сферу материальной и духовной жизни народа; за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием, национальной ментальностью представление о мире [Тер-Минасова 2000].

Философы и лингвисты, характеризуя особенности русского менталитета, говорят о таких чертах характера русского человека, как «склонность к устремленности в бесконечность, безграничность, космос, неспособности адекватного объяснения мира, фатализму; эмоциональности, иррациональности, неагентивности [Бердяев 1990; Вежбицкая 1997; Арутюнова 1999 и др.].

Языковая ментальность не менее очевидно проявляется в грамматическом строе языка, в частности, на синтаксическом уровне в системе односоставных предложений.

Специфика односоставных предложений заключается в наличии одного главного члена предложения. А.А.Шахматов в своей работе «Синтаксис русского языка» указывает, что «Сравнительно со способами словесного выражения главных членов в двусоставных предложениях, главный член односоставного предложения может быть отождествлен формально или с подлежащим или со сказуемым, причем, конечно, не следует забывать, что такое сказуемое отличается от сказуемого двусоставного предложения тем, что вызывает представление и о субъекте и о предикате, между тем как подлежащее двусоставных предложений соответствует только субъекту» [Шахматов 1941].

В русском языке представлена богатая система односоставных предложений с разветвленной типологией внутри их отдельных видов.

Семантический субъект (субъект действия или состояния) в односоставных конструкциях в каждом из типов односоставного предложения представлен по-разному – с большей или меньшей степенью выраженности, определенности.

Так, в русском языке выделяются следующие типы односоставных конструкций.

Типологию конструкций представим с учётом степени выраженности, очевидности субъекта – производителя действия или носителя состояния по мере убывания выраженности.

Субъект действия – лицо, известное говорящему.

Определенно-личные предложения: ***Пишу. Читаю***.

Субъект действия или носитель состояния – неопределённое лицо.

Неопределенно-личные предложения: *В цеху* ***работают****; В доме* ***скучают.***

1. Субъект действия или носитель состояния – обобщенное лицо («все, в том числе и я»).

Обобщенно-личные предложения: *В поезде* ***не поработаешь****; Когда много забот,* ***не поскучаешь****, Цыплят по осени* ***считают***.

2. Субъект действия или носитель состояния – «высшая, сверхъестественная, божественная сила».

Безличные предложения: *Мне (хорошо)* ***работается****; Мне* ***хочется работать****; Мне* ***скучно****; В голове* ***гудит*** (невозможно определить, что влияет на действия субъекта или состояние, в котором субъект находится).

3. Инфинитивные предложения: *Тебе* ***работать****. Не тебе* ***скучать.***

Помимо односоставных конструкций в синтаксической системе русского языка есть и двусоставные конструкции, которые дают возможность представить субъекта действия или носителя состояния с наибольшей степени очевидности – расчленено, разными словоформами. Например, ***Татьяна пишет*** *письмо,* ***Он собирает*** *грибы,* ***Я читаю***.

Сосуществование в синтаксической системе русского языка односоставных и двусоставных конструкций представляет говорящему возможность выбора конструкции в определённой языковой ситуации.

***Литература***

Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

Бердяев Н.А. Судьба России. – М., 1990.

Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997. – С. 33-34, 44-47.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.

Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М.: КомКнига, 2006. – 128 с.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) - М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1941. – 620 с.

**Гришенко В.Д.**

*Московский Государственный Областной Социально-Гуманитарный Институт, Коломна*

# НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР

Обучение национальному менталитету и национальному характеру является неотъемлемой часть формирования межкультурной компетенции. Слово «менталитет» образовано от латинского слова mentalite и считается непереводимым на другие языки (хотя в английском есть слово mentality, а в немецком Mentalität). Его трудно перевести однозначно. Это – и «умонастроение», и «мыслительные установки», и «коллективные представления», и «воображение», и «склад ума», «мироощущение», «мирочувствие», и связано с именами ученых анналистов.

Существует много определений понятия «менталитет» с разными акцентами. Краткое и четкое определение менталитета дает Современный словарь иностранных слов: менталитет – это «склад ума, мироощущение, мировосприятие, психология» [1992].

Л.В. Лесная предлагает следующее определение понятия менталитета: менталитет – это обобщённое социально-психологическое состояние субъекта (народа, нации, народности, социальной группы, человека), сложившееся в результате исторически длительного и достаточно устойчивого воздействия естественно-географических, этнических, социально-политических и культурных условий проживания на субъект менталитета, возникающее на основе органической связи прошлого с настоящим. Складываясь, формируясь, вырабатываясь исторически и генетически, менталитет представляет собой устойчивую совокупность социально-психологических качеств и черт, их органическую целостность (менталитет россиян, немцев, французов, украинцев, белорусов, чеченцев, сербов и т.д.), определяющих многие стороны жизнедеятельности данной общности людей, проявляясь в их духовной и материальной жизни, в специфике их государственности и различных общественных отношениях [Лесная 2001: 139].

С.Г. Тер-Минасова полагает, что менталитет – это мыслительная и духовная настроенность как отдельного человека, так и общества в целом [Тер-Минасова 2007: 36].

Разный национальный менталитет может воспринимать по-разному одни и те же предметные ситуации. Национальный менталитет как бы заставляет человека видеть одно и не замечать другое.

Русский менталитет, например, фиксирует покорность азиатских женщин и не замечает повышенной активности собственных, в то время как азиаты прежде всего фиксируют активность и даже агрессивность русских женщин, не замечая покорности и пассивности собственных.

Понимание воспринятого также во многом обусловливается менталитетом. Американец при виде разбогатевшего человека думает: «богатый – значит умный», русский же в этом случае обычно думает: «богатый – значит вор». Понятие «новый» у американцев воспринимается как «улучшенный, лучший», у русского – как «непроверенный». Карикатуру в китайской газете – девушка и юноша целуются на скамейке – европейский менталитет трактует как изображение распущенности молодых людей, а китайский – как критику недостатка жилплощади у китайцев.

Менталитет преимущественно связан с оценочно-ценностной сферой, ценностным аспектом сознания. Он оценивает воспринимаемое как хорошее или плохое, как представляющее ценность, соответствующее ценностям или не соответствующее им. Например, концепт белая ворона оценивается русским менталитетом негативно, так как существует ценность – соборность, коллективизм.

Менталитет, таким образом, выступает как совокупность принципов осуществления суждений и оценок.

Необходимо разграничить национальный менталитет и национальный характер. Отличие национального менталитета от национального характера заключается, в понимании З.Д. Поповой и И.А. Стернина, в следующем: менталитет связан преимущественно с логической, концептуальной, когнитивной деятельностью сознания, а национальный характер – с эмоционально-психологической сферой человека. Национальный характер – это сложившиеся эмоционально-психологические нормы поведения человека в обществе [Попова, Стернин 2003: 11].

По мнению О.А. Леонтович, национальный характер – это совокупность личностных черт, типов мышления и моделей поведения, в той или иной мере присущих большинству представителей данной культуры [Леонтович 2003: 387].

Например, такие черты русского человека как пассионарность, эмоциональность, отходчивость, умение прощать, быстрое забвение нанесенной обиды, созерцательность, импульсивность, доброта к окружающим и др. – скорее черты характера, но не менталитета. Такие же черты русского сознания как соборность, бескорыстие, гостеприимство, любовь к большому пространству и дикой природе, нелюбовь к

«среднему», закононебрежение, принцип «авось» и многое другое– это скорее ментальные черты, чем черты национального характера.

С.Г. Тер-Минасова придерживается распространённого мнения о национальном характере, согласно которому это не совокупность специфических, своеобразных, присущих только данному народу черт, но своеобразный набор универсальных общечеловеческих черт [Тер-Минасова 2007: 41].

Некоторые исследователи (Козлов В.И., Шепелев Г.В.) считают, что национальный характер существует только в бытовом, но не в научном сознании, что всякое обобщение на уровне типичных черт народа условно. С.Г. Тер-Минасова выделила четыре источника, подтверждающих существование национального характера:

1. Международные анекдоты, полностью базирующиеся на стереотипных представлениях о том или ином народе.
2. Национальная классическая литература.
3. Фольклор.
4. Национальный язык [Тер-Минасова 2004: 168-182].

Национальный характер определяет коммуникативное поведение. Оно вовсе не обязательно стопроцентно одинаково для всех представителей данной нации – субъективные и объективные факторы, определяющие формирование конкретной личности, могут существенно повлиять на особенности ее поведения.

Национальный характер формируется на базе национального менталитета, хотя в процессе развития общества они, несомненно, взаимно влияют друг на друга. Национальный характер обнаруживается в том, что люди одной национально-культурной общности имеют тенденцию вести себя в сходных ситуациях сходным образом, а менталитет заставляет людей думать сходным образом.

***Литература***

Леонтович О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: Учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399с.

Лесная Л.В. Менталитет и ментальные основания общественной жизни. Социально-гуманитарные знания, 2001.

Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж, 2003. – 60 с.

Современный словарь иностранных слов. М., 1992.

Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 262 с.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е изд.доработанное. – М.: Изд-во МГУ , 2004. – 352с.

**Звягина И.Ю.**
*Российский Новый Университет (Орехово-Зуевский филиал),*
*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

# ОЦЕНКА ПОНЯТИЯ «ТУРИСТСКАЯ ДЕСТИНАЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ТУРИСТИКИ

Понятие «туристская дестинация» введено в оборот отечественной туристики сравнительно недавно и является заимствованным из английского языка (англ. destination). В зарубежной литературе данное понятие широко применяется в научных и практических целях. В отечественной науке о туризме, оно находится на стадии разработки, и его трактовка российскими учеными встречается в основном в диссертационных работах и монографиях.

В табл. 1 представлены определения понятия «дестинация», предлагаемые различными отечественными и зарубежными авторами

Таблица 1

| **Определение** | |
|---|---|
| *В зарубежной* | |
| В. Альтхоф | Определенное место назначения или целевой регион. В качестве дестинации могут выступать, например, места для загородных прогулок, сооружения для проведения свободного времени, коммуны, регионы, федеральные земли [1] |
| К. Каспар | Пункт «кристаллизации туристского спроса»[2] |
| Лейпер | Географическая территория, обладающая привлекательностью для туристов [3] |
| П. Пирс | Место, посещение которого оставляет у туристов различные впечатления, опыт и эмоции [4] |
| *В отечественной* | |
| М.А.Морозов | Территория, предлагающая определенный набор услуг, которые отвечают потребности туриста и удовлетворяют его спрос на перевозку, ночевку, питание, развлечения и т.д. При этом автор выделяет первичную дестинацию, которая представляет собой главную цель поездки, и вторичную дестинацию, под которой понимаются остановки в пути при движении к первичной дестинации [5] |
| Т.А. Себекина | Место, имеющее реальную или умозрительную границу (физическую, политическую, географическую, рыночную):страна, область, остров и т.п., которое посещают туристы с определенной целью [6] |

| | |
|---|---|
| А.Ю.Рябуха | Дестинацией могут выступать либо местность, либо сооружения, обладающие туристским потенциалом, т.е. это то, что турист выбирает для своего посещения и что продают производители услуг [7] |
| С.С.Николаев | Под сформировавшейся туристской дестинацией понимается некая социально-географическая местность (место, регион, город, деревня, парк аттракционов), которую конкретный турист или целый сегмент туристского спроса выбрал в качестве цели поездки. Она располагает всеми необходимыми учреждениями, организациями, средствами размещения, обслуживания и инфраструктурой развлечений [8] |

Из определений, представленных в табл. 1, видно, что понятие «туристская дестинация» трактуется различными авторами неоднозначно. В результате складывается размытая и неопределенная картина, препятствующая четкому пониманию данного понятия. Можно выделить четыре аспекта, в рамках которых различными авторами формируются те или иные существенные признаки, характеризующие туристскую дестинацию: территориальный, экономический, социальный, управленческий.

**Территориальный аспект.** Оценка понятия «туристская дестинация» в рамках территориального аспекта основывается в первую очередь на критерии «привязанности» ее территории к конкретной географической местности. Большинство авторов связывают дестинацию с определенным местом в пространстве, изменение которого невозможно и по направлению к которому перемещаются туристы (П.Пирс, Лейпер, М.А.Морозов, С.С. Николаев, Т.А.Себекина). В определении А.Ю.Рябухи в качестве дестинации наряду с местностью рассматриваются также сооружения, которые могут быть не привязаны к какой-либо конкретной территории, т.е., по мнению автора, изменение местоположения дестинации является возможным. В определениях В. Альтхофа и К. Каспара вопрос пространственно-территориальной привязанности туристской дестинации остается неопределенным.

**Экономическийаспект.** В определениях В.Альтхофа, Лейпера, П.Пирса, Т.А.Себекиной туристская дестинация представляется как некоторое место, посещаемое туристами, и она не рассматривается как экономическая категория, в то время как в определениях К.Каспара, М.А. Морозова, С.С.Николаева, А.Ю. Рябухи одним из существенных признаков, характеризующих дестинацию, является туристский спрос. Следовательно, туристская дестинация понимается ими не только как привлекательная для туристов территория. В первую очередь она

рассматривается как товар, имеющий свою потребительную стоимость и выступающий в качестве объекта рыночных отношений.

Кроме этого, в определениях С.С.Николаева и М.А.Морозова в качестве существенного признака выдвигается обязательное наличие туристской инфраструктуры (средства размещения, питания, развлечения, транспорта). Следовательно, туристская дестинация выступает не только в роли товара или продукта, но и представляет собой своего рода экономическое пространство. Под экономическим пространством понимают насыщенную территорию, вмещающую множество объектов и связей между ними: населенные пункты, предприятия, хозяйственно освоенные и рекреационные площади, транспортные и инженерные сети, инфраструктуру и др. [9].

**Социальный аспект.** В определении С.С. Николаева туристская дестинация трактуется как некоторая социально-географическая местность, т.е., по мнению автора, пространство туристской дестинации одновременно является жизненным пространством местного сообщества. В дефинициях других авторов социальный аспект остается неопределенным.

**Управленческий аспект.** Управленческий аспект как критерий, характеризующий понятие «туристская дестинация», заключается в рассмотрении туристской дестинации как объекта управления и подразумевает наличие субъектов управления. Вообще говоря, любая система представляется управляемой, когда в качестве субъекта управления выступают силы природного характера. Однако в данном случае нами в качестве субъекта управления рассматривается человек, и туристская дестинация в управленческом аспекте оценивается именно с этих позиций. На наш взгляд, признаком, позволяющим судить о наличии управленческого аспекта в определении понятия «туристская дестинация», является оценка ее как объекта рынка. Следовательно, в определениях К. Каспара, М.А.Морозова, С.С. Николаева и А.Ю. Рябухи туристская дестинация рассматривается как управляемая система. В дефинициях других авторов управленческий аспект не определен.

В табл.2 представлено «отношение» каждого из авторов к названным аспектам.

«Отношение» выражается в положительной или неопределенной позиции. Положительная позиция свидетельствует о том, что данный признак по определению данного автора является существенным, т.е. только при его наличии исследуемый предмет может быть назван туристской дестинацией. Неопределенная позиция допускает колебания или вариативность по данному признаку, как в сторону возможного его наличия, так и в сторону возможного его отсутствия.

Таблица 2

| Автор | Территориальный аспект | Экономический аспект | | Социальный аспект | Управленческий аспект |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 1* | 2** | | |
| В. Альтхоф | Неопред. | Неопред. | Неопред | Неопред | Неопред |
| К. Каспар | Неопред. | Положит | Неопред | Неопред | Положит |
| Лейпер | Положит. | Неопред | Неопред | Неопред | Неопред |
| П. Пирс | Положит. | Неопред | Неопред | Неопред | Неопред |
| М.А.Морозов | Положит. | Положит | Положит. | Неопред | Положит |
| Т.А. Себекина | Положит. | Неопред. | Неопред | Неопред | Неопред |
| С.С.Николаев | Положит. | Положит | Положит | Положит | Положит |
| А.Ю.Рябуха | Неопред. | Положит | Неопред | Неопред | Положит |

* Туристская дестинация как объект рыночных отношений
** Туристская дестинация как экономическое пространство

Причины неоднозначности толкования понятия «туристская дестинация» заключаются, прежде всего, в сложности, динамичности и противоречивости явлений, описываемых с помощью него, поэтому его определение нуждается в дальнейшем анализе и разработке.

Один из методов прояснения сущности понятия подразумевает рассмотрение его этимологии и области применения. В английском языке термин «дестинация» имеет несколько значений (назначение, предназначение, место назначения, цель путешествия, похода и т.д.) и не является узкоспециализированным, применяется наряду с понятием «туризм» и в других областях: при обозначении направления вылетов самолетов, при перемещении людей с различными целями и пр. Рассматривая область применения термина в английском языке, следует отметить, что он имеет ярко выраженный пространственно-территориальный характер, т.е. под дестинацией всегда понимается какое-либо определенное место, по направлению к которому осуществляется перемещение. В «Оксфордском словаре понятий и терминов» дестинация трактуется следующим образом: «Destination – the place to which the person or thing is going» (дестинация – место, куда в настоящее время направляются люди или вещи). Интересна временная окраска определения: используется «настоящее продолженное время» (Present Continuous), т.е. действие по перемещению рассматривается как происходящее сейчас, в данный момент. Таким образом, существенными признаками, характеризующими понятие «туристская дестинация», являются критерии «территориальная привязанность» и «наличие направленного на туристскую дестинацию в настоящее время туристского потока». Исходя из этого, туристская дестинация может быть определена как любая

территория, по направлению к которой перемещаются туристы с намерением ее посещения в качестве цели своей поездки.

Рассмотрение понятия «туристская дестинация» как экономической категории и его определение добавляют к числу указанных существенных признаков, с одной стороны, критерий «наличие туристского спроса», в результате чего дестинация рассматривается как товар, с другой – критерий «наличие множества объектов и связей между ними», который позволяет рассматривать дестинацию как экономическое пространство. Указанные «экономические» критерии образуют два различных типа туристских дестинаций, которые, однако, могут сочетаться в рамках одной дестинации. Следовательно, дефинирование понятия «туристская дестинация» в разрезе различных «экономических» критериев, будет разным в зависимости от целей исследования.

***Литература***


1. Althof W. Incoming-Tourismus. Muenchen; Wien; Oldenbourg, 1996.
2. Kaspar N. Das Schweizerische Tourismuskonzept. Bern, 1979.
3. Bryden J. Tourism and development. N.Y.; L., 1980.
4. Paaana P. Tourism development. L., 1981.
5. Морозов М.А. Экономика и предпринимательство в социально-культурном сервисе и туризме. 2009.
6. Себекина Т.А. Формирование комплекса продвижения туристских услуг дестинации (на примере Камчатки): автореф. дис. … канд. экон. наук. М., 2008.
7. Рябуха А.Ю. Управление развитием местных сообществ на основе использования туристского пространства: дис.… канд. экон. наук. Краснодар, 2006.
8. Николаев С.С. Стратегия формирования единого туристского пространства: автореф. дис. … канд. экон.наук. СПб., 2000.
9. Джанджугазова Е.А. Маркетинг туристских территорий. М.,2009.



**Монина Т.С.**

*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*


## ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Объединяющим фактором разных лингвистических дисциплин, Словаря и Грамматики, литературоведения и лингвистики стало понятие *языковой личности* – центрального понятия когнитивной лингвистики [Онипенко 1995: 5-6]. У каждого текста и у каждого дискурса, у их истоков, стоит человек. Рассмотрение любого языкового явления, особенно в сфере художественного текста, невозможно без обращения к создателю текста [Кожин 1998: 5]. Современная лингвистика ориентирована на человека и потому все более принимает

антропоцентрический характер. Слова Гумбольдта: «Язык сливается со всеми проявлениями души и уже по одной этой причине полнее, чем любая другая деятельность духа, воспроизводит черты индивидуальности, всегда тождественной себе» [Гумбольдт 1984: 173] – приобрели сейчас особую актуальность. Главной детерминантой языковой динамики признается говорящий, представляющий собой дихотомическое сочетание речевого субъекта и языковой личности: «Только в речи индивида язык достигает своей окончательной определенности» [Гумбольдт1984: 84].

Антропоцентризм современного языкознания своими корнями уходит в историю. Онтологический и гносеологический аспекты, слитые в аристотелевском учении о логических категориях, не разделялись в русской лингвистической концепции. Показательным в этом плане уже является факт отнесения М.В.Ломоносовым синтаксиса к разделу риторики. Даже в «Синтаксисе русского языка» А.А.Шахматова, написанном в формальном ракурсе, основой классификации простых предложений, стал психологический акт коммуникации.

Ввод В.В. Виноградовым в лингвистику понятие образа автора, по сути дела, связал авторство с индивидуально-авторским своеобразием в использовании языковых единиц. По его мнению, исследование таких аспектов, как индивидуальный стиль автора, его место и функции в системе литературы определенного времени, соотношение с другими стилями, дает возможность представить автора как языковую личность - личность, выраженную в языке и через язык, которую можно воссоздать на основе используемых ею языковых средств [Виноградов 1961: 64].

Носитель языка получает в свое распоряжение готовую систему языковых значений вместе с заключенными в них способами представления смысла, как языковая личность говорящий может создавать свою собственную систему отражения мира только в пределах сложившегося в данном языке отражения действительности.

Языковое оформление смысла индивидуализирует структурализацию мира в каждом конкретном языке. В силу этого языковой знак получает возможность не только передавать референтное содержание (объективный смысл), но и посредством формального языкового выражения интерпретировать его [Монина 1996]. Вследствие этого А.В. Бондарко предлагает различать в предложении, по крайней мере, два основных типа значений: 1) смысловые значения (мыслительное, когнитивное содержание, представляемое как инвариант внутриязыковых синонимических преобразований и межъязыковых соответствий) и 2) языковые значения – значения единиц, классов и категорий данного языка, рассматриваемые в парадигматической системе и в речевых реализациях. В языковых значениях, таким образом, выделяются два аспекта: смысловая основа данного значения (номинация события) и интерпретационный компонент как способ представления смысла, определенный

грамматической формой языкового знака [Бондарко 1978: 25]. Языковая система на когнитивную картину мира как бы накладывает концептуальную сетку. «Картина мира» как совокупность знаний человека о мире выражается картиной мира, существующей в языке, т.е. подменяется «языковой картиной мира»: язык классифицирует и обрабатывает поток чувственного опыта [Колшанский 1990: 22-23]. Материальный (языковой) способ представления идеального (денотативного) плана определенным образом выполняет роль кривого зеркала, несколько искривляющего отраженный в нем предмет, так как наряду с денотативным содержанием формальная структура языкового знака выражает десигнативное значение [Монина 2000: 55].

Нет оснований утверждать, что картина мира языковой личности целиком зависит от языкового представления мира, так как мир воспринимается не только с помощью языка, но и не учитывать различие структурации мира разными языками, детерминированными, в первую очередь, различием этнических менталитетов, было бы несправедливо. Поэтому антропоцентрическая лингвистика на повестку дня ставит вопросы о соотносительности объективного и субъективного в языковом знаке, о принципах авторского отбора тех или иных языковых средств языковой личностью.

Соотнесенность денотативного и сигнификативного значений в языковом знаке создает предпосылку различных способов их актуализации.

Необходимость разграничения языкового и речевого содержания в языковом знаке заставляет предположить и два уровня сигнификативного значения слова: языковую семантику, сформированную в языковой системе, и речевую семантику, сформированную системой, проявляемой в речевом высказывании.

Соотношение трех сторон *мир – язык – человек* соединяет в языковом символе объективное и субъективное, тем самым сообщая высказыванию сложное магическое значение. Языковое значение знака сформировано в открытой виртуальной системе его синтагматических и парадигматических связей, речевое значение – это результат связей между знаками, функционирующими в закрытой системе речевого субъекта..

Система речевого тезауруса создает базу для развития в языковом знаке интерпретационных значений. Семантика языкового знака имеет разноаспектный характер: 1) инвариантное содержание, создающееся в системе языка на основе существующих в ней оппозиций, 2) референтное содержание, соотносящее данный языковой знак с определенным событием, 3) контекстное содержание, полученное языковым знаком в языковой коммуникации. Глубина вертикального контекста принципиально безгранична, направленность анализа на тот или иной контекстуальный срез определяется интересами исследователя, но

принципиально можно выделить основные уровни анализа – это лексема (номинация денотата), словосочетание (референциальный уровень), предложение и текст (номинация пропозиции).

Языковая и речевая значимость одного и того же знака не идентичны, поскольку различны системные отношения в языке и речи. Учет различия системных языковых и речевых связей выявляет механизм формирования имплицитных речевых значений на уровне лексики, словосочетания и предложения.

Языковое и речевое, несмотря на их онтологическое различие, слиты в одном тексте. В силу этого один из главных тезисов современного антропоцентризма «За каждым текстом стоит языковая личность» может быть интерпретирован следующим образом: с одной стороны текст, как языковая единица является реализацией языковой системы, отражающей этническую картину мира, с другой стороны, текст есть речевая реализация картины мира языковой личности.

***Литература***

Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. – Л., 1978. – С. 25.

Виноградов В.В. Проблема авторства и теория стилей. – М., 1961. – С.614.

Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – С.397.

Кожин А.Н. Изобразительная категория как данность словесного искусства //Синтаксические и грамматические аспекты предикации в современном русском языке. – М., 1998. – С. 5-7.

Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М., 1990. – С. 22-23.

Монина Т.С. Русская языковая ментальность и национальный характер //Лингвистика. – Т.2. – Екатеринбург, 1996. – С. 113-118.

Монина Т.С. Язык как одна из форм выражения этнического стереотипа //Вопросы истории и культуры. – МГОПИ: Орехово-Зуево, 2000. – С. 54-58.

Онипенко Н.К. Развитие виноградовской идеи «образа автора» в русистике конца XX века //Международная юбилейная сессия, посвященная 100-летию со дня рождения академика Виктора Владимировича Виноградова. – М., 1995. – С5-6.

**Никогосян Р.М.**

*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

## СОВПАДЕНИЕ, ПЕРЕСЕЧЕНИЕ, РАСХОЖДЕНИЕ КОНЦЕПТА «ЧЕЛОВЕК» В ДИСКУРСЕ ТРЕХ ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПОДРОСТОК

В каждом концепте сведены воедино принципиально важные для человека знания о мире и вместе с тем отброшены несущественные представления. Система концептов образует картину мира (мировидение,

мировосприятие), в которой отражается понимание человеком реальности, ее особый концептуальный «рисунок», на основе которого человек мыслит мир. Если А. Вежбицкая фундаментальными для русской культуры считала всего три концепта («Судьба», «Тоска» и «Воля»), то Ю.С. Степанов полагает, что их число достигает четырех-пяти десятков. Это «Вечность», «Закон», «Беззаконие», «Слово», «Любовь», «Вера» и др. Полагаем, что эти концепты являются концептами в контексте мировой культурной парадигмы. О судьбе, о любви, о вечности, о счастье думают и рассуждают представители разных культур. Возможно, только концепты «Тоска» и «Воля» маркированны в контексте русской культуры.

Концепты могут классифицироваться по различным основаниям. С точки зрения тематики они образуют, например, эмоциональную, образовательную, текстовую и др. концептосферы. Классифицированные по своим носителям концепты образуют индивидуальные, микрогрупповые, макрогрупповые, национальные, цивилизационные, общечеловеческие концептосферы.

Текстовая концептосфера образуется на основании ряда признаков. Определение концепта в нашем понимании формируется с учетом того, что мы вычленяем концепты из текста. Концепт в нашей интерпретации – это двусторонняя единица когнитивного плана, обладающая частотностью, ценностью в дискурсе персонажа, способностью вступать в синонимические, гипонимические, гиперонимические ряды, образовывать отношения части и целого. Наличие вышеперечисленных свойств обусловлено особенностями дискурса персонажа. Единица связана с мотивами произведения. Какие-то понятия, идеи, взгляды важны для персонажа, часто повторяемы в монологах, диалогах, во внутренней речи, к ним можно подобрать синонимы, антонимы. На основании этих приемов можно вывести единицу знания из текста. При этом текст разбивается на значительные по составу группы, связи, между членами которых заметно сильнее, чем связи между лексическими единицами в разных группах. Во главе каждой группы стоят концепты, выделение которых происходит на основании следующих признаков:

1.частотность и значимость («ценность») в дискурсе персонажа,

2.использование в афористических высказываниях,

3.способность вступать в синонимические, антонимические, гипонимические, гиперонимические ряды [Никогосян, 2006].

Предлагается рассмотреть итог языковой реализации концепта «Человек» в дискурсе трех персонажей романа Ф.М. Достоевского «Подросток», который встречается в дискурсе трех персонажей и передает определенный фрагмент их картин мира. Интерпретационный результат появился благодаря определенному алгоритму действий, изложенному в предыдущих статьях (одна из которыж указана в скобках).

*Концепт* «*Человек*» *в картине мира Версилова* выступает как целое, которое делится на людей реальных и вымышленных. Реальные, в свою очередь, делятся на людей из «культурного слоя» и всех остальных. Из концепта «Человек» «выводится» «новый» концепт, а именно «**Любовь к ближнему**».

*Концепт* «***Человек***» *в дискурсе Макара Ивановича* встречается исключительно в обобщенно-собирательном значении. Люди бывают положительные, чистые, умные, занимающиеся наукой, ищущие Бога, и грешные, запутавшиеся, падкие к разного рода соблазнам. Естественно, люди делятся на богатых «с тяжелым сердцем» и на бедных «с легким сердцем».

*Концепт* «***Человек***» *в дискурсе Аркадия.* Аркадий судит о людях исключительно в применении к самому себе. Если они в чем-то опережают его, то вызывают раздражение и желание уединиться. Концепт «Человек» в дискурсе трех персонажей «наполняется» совершенно разным языковым содержанием, это говорит о том, что восприятие людей и отношение к ним разное, оно зависит от системы ценностей в картине мира каждого из них. Любой концепт как единица структурированного знания состоит из компонентов, которые имеют индивидуальный «налет», и выбранные нами концепты репрезентируется через ключевые слова. Мы постарались проанализировать «компоненты индивидуальных различий» совпадающих концептов. Языковое наполнение совпадающих концептов зависит от характера персонажа, его взглядов, его склонностей, мыслей, ощущений – словом, картины мира. Предметно-понятийное содержания слова, его образный и ассоциативный потенциал понимается современной наукой о языке как когнитивный опыт индивида, который является носителем определенного языкового сознания.

***Литература***

Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. //Язык. Семиотика. Культура. – М., 2000.

Достоевский Ф.М. Подросток. – М., «Эксмо-Пресс».2001,

Никогосян Р.М. О понятии концептуально-дискурсивного поля. //Проблемы языковых контактов. Материалы межвузовской научно – практической конференции. – Электросталь: НГИ, 2006. – С.163-168.

**Юдов В.С.**
*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

# ТВОРЧЕСТВО А.ПЛАТОНОВА КАК СПЛАВ ОБЩЕКУЛЬТУРНОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО

Отмеченное еще во времена Чаадаева и Данилевского различие культур Европы и России как, прежде всего, противоположения рационально-рассудочных и иррационально-природных начал к XX веку в значительной мере сгладилось. При всей очевидности несоответствий этих культур объединяющим и определяющим фактором послужило всеобщее движение европейской цивилизации путем научно-технического прогресса. Однако в обстоятельствах исторического тупика и невозможности решить проблемы усилиями разума произошло неизбежное падение доверия к разуму и разворот к иррациональному на всех уровнях жизни, выразившиеся в интересе к вопросам мифологии. Обе тенденции развития общества объединились в пределах художественного творчества. Можно говорить (с определенными коррекциями) о «перетекании» методов научного исследования на художественное и литературное творчество. В соответствии с целями научного анализа создается некоторый идеализированный объект исследования, лишенный некоторых необходимых свойства, без которых он не может существовать, но которые затемняют существо протекающих в нем процессов. Сложный объект представляется как бы в очищенном виде, что облегчает его изучение [Концепции …1999: 33].

В мифе сделан акцент на скрытом смысле явленного, он есть материализация эйдоса сущности, форма выражения в мифе монументализируется, упрощается, деформируется в интересах содержания. Языческий идол выходит из адекватности внешней реальности и подчиняется реальности внутренней, метафизической сущности. Форма подчиняется выражаемому ею смыслу, теряет случайные и дополнительные признаки, оставляя только острохарактерные, предельно индивидуальные для данного содержания. Возникает художественный эффект, сходный с эффектом функциональности форм у механизма, машины. Техническая эпоха по причине такой параллельности формообразующих начал и специфического для науки интереса к закономерному, сущностному в явлении порождает феномен мифа. В концепции А.Ф. Лосева миф есть нераздельность личности и ее выраженности во внешнем мире, «миф есть имя, развернутое в направлении смысла и идеи, имя, данное как созерцаемая, изваянная смысловая картина сущности и ее судеб в инакобытии» [Лосев 1994: 232]. Миф не сводим к системе идей или эстетических решений, он есть символическая целостность – «имя личности», излучение ее вовне. Миф,

взятый изнутри, а не с иных мировоззренческих позиций как раз предполагает жизненную неразличимость этих составляющих структуры мира. В концепции А.Ф.Лосева диалектика бытийных полярностей в мифе есть взаимодействие двух планов самой личности: ее эйдоса (назначенности) и конкретной явленности (оформленности).

Актуализация в творчестве Платонова коллективного бессознательного, выражение этнических ментальных и общекультурных оснований позволяют говорить о как о национальном мифе. Именно мифологический синкретизм картины мира затрудняет выделение в его прозе однозначных идейных деклараций, социальных и этических установок. В мифе А. Платонова авторское и вообще индивидуальное начала растворены до неопознаваемости, и национальное целое самовыражается, осознает себя в системе художественных средств.

Мифологический аспект в творчества А.Платонова отразил специфику этого исторического периода: его яркая самобытность, не отрицая проявления всеобщности, является актуализацией общекультурной и национальной архетипики.

Спектр вопросов, поднимаемых в творчестве А.Платонова, так или иначе связан с проблемой обретения Самости индивидом, находящимся в самом начале пути становления личности. Эти особенности и предопределили систему архетипов, выявляемых в контексте платоновской прозы. Структура архетипики у А.Платонова составлена традиционно, специфическим явилась соотносительность связей между архетипами. В его творчестве описан даже не начальный этап Индивидуации, а как бы предвосхищение этого этапа, вследствие чего центральной сферой проявления архетипов является фаза детства, а стержневым архетипом Самости, творящим источником психологического содержания остальных архетипов, стал Архетипический Женский Принцип, проявленный в образе Великой и Грозной Матери. Великая Мать – вечный источник силы, животворящее и одушевляющее начало – одновременно проявляется и как нечто удерживающее в себе и убивающее. Неспособность выйти из-под материнской опеки уничтожает всякую возможность становления. У А.Платонова архетип Матери растворяет в себе все архетипы Индивидуации: Тень, Аниму, Мудреца. Актуализированные прежде всего в аспекте детства, они несут на себе большой момент игрового «невзрослого» начала. Архетипическая энергия Анимы из реальной жизни переходит во всеобщую мечту о будущем, о перемене, об обретении полноты жизни и всеобщего счастья, и тем самым противодействует всякому качественному изменению, обретению духовности, растворяет разумное в природном.

Слабо акцентированные библейские образы и идеи, хотя и несут у А.Платонова уже накопленную смысловую энергию, но в большей мере служат указанием для читателя на философский мировоззренческий

характер произведения. Мифологическая природа его прозы именно по причине закрепленности в архетипическом уровне отражения реальности исключает всякую оценочность. Эпическая амбивалентность, диалектическая полнота художественного мира А.Платонова не соединима с поляризованным аксиологическим подходом. Его творчество, связанное с изображением конкретных социально-политических реалий, поднимается на уровень процессов онтологических, метафизических. Отсюда истоки его эпичности, монументальности, иррациональности образной системы и языка, отсюда его трагедийный пафос.

На уровне общекультурного мифа в стилистике бессознательного у А.Платонова выявляется проблематика общеевропейского культурного кризиса. Архетипически она оформляется как разворот европейской духовной, художественной, социально-политической жизни к архаике, к реанимации на новом уровне ряда феноменов первобытной культуры.

На уровне создания национального мифа А.Платонов озвучивает архетипические начала и приоритеты национальной ментальности, национального, самобытного способа существования. Это выразилось, прежде всего, в отличном от западного, подходе к проблемам жизни: от общего к частному, а в области собственно художественных решение: от образа – к идее. Подход А.Платонова к проблемам национальной судьбы, целостный, не упрощенный идеологизированием, дает пример архетипической полноты выражения народной жизни. Если уже в творчестве Достоевского герои произведений становятся носителями, а у Л.Толстого, героями становятся коллективы и сама эпоха, то в творчестве А.Платонова во всех аспектах его художественного мира действует само бессознательное. По этой причине его творчество предельно национально, но как всякое великое творчество идет в общем субнациональном потоке мировой культуры.

На уровне объективированно-личного мифа наиболее заметным мотивом как бы субъективных пристрастий выступает проблема соотношения техники и человека в контексте культуры XX века. Но и здесь А.Платонов парадоксально преодолевает заявленную субъективность оценок и подходов, поскольку и его восприятие и художественное осмысление данной проблемы оказывается в русле сугубо национальных решений, внутренне присущих нашей философской традиции. Его классические воплощения можно отметить в философии Общего дела Н.Федорова. У А.Платонова отсутствует метафизическое разведение технического и живого. Он предлагает диалектический синтез двух начал культуры: гуманитарного и научно-технического.

***Литература***

Концепции современного естествознания. Р/нД, 1999.- С.562.
Лосев А.Ф. Миф – число – сущность. М., 1994. - С. 919.

# РАЗДЕЛ III

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

**Багрова А.Я.**

*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

## МОТИВАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ЕЁ СВЯЗЬ С СОДЕРЖАНИЕМ ОБУЧЕНИЯ

Управление мотивацией изучения иностранного языка является одной из центральных проблем методики обучения в школе. Иностранный язык как предмет обладает рядом специфических черт, одной из которых является овладение иностранным языком путём обучения умению общения на иностранном языке. К сожалению; на данный момент, обучение иностранному языку в основном носит искусственно-учебный характер в силу отсутствия у школьников «естественной потребности» в общении на иностранном языке.

В связи с этим перед учителем стоит задача создания обстановки иноязычного речевого общения в процессе обучения языку, максимально приближенной к естественным условиям.

Важнейшим фактором, стимулирующим процесс иноязычного речевого общения, следует считать мотивацию усвоения иностранного языка.

Для оптимальной организации учебного процесса важно, в первую очередь, глубокое знание мотивов учения школьника, и, во-вторых, умение правильно выявлять их и разумно управлять ими. В связи с этим необходимо обратиться к теоретическим исследованиям по проблемам мотивации, а также её связи с содержанием обучения иностранным языкам, так как «учебная речевая деятельность направлена на достижение общающимися определённого положительного или отрицательного результата в конкретной ситуации общении на изучаемом языке». Анализ имеющейся отечественной и западной литературы показал следующее.

В данный момент нет единого мнения или однозначного решения данной проблемы, а именно, что же такое мотивация в целом и мотивация учебной деятельности в частности. Поиск путей решения вопроса о

мотивации учения возможен в плане психологических исследований этого направления, где рассматриваются психологические основы мотивации.

По словам И.А. Зимней, «мотив – это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего» [Зимняя, 1991].

В зарубежной литературе также уделяется большое внимание роли мотивации, называемой зарубежными авторами «Motor», «Key-word» в обучении иностранному языку. Многочисленные эксперименты показали, что в течение одного учебного года отношение обучаемых к различным видам речевой деятельности на иностранном языке может резко изменяться в отрицательную или положительную стороны. Это, в свою очередь, зависит от стиля работы преподавателя (постоянное использование одного лишь учебника, однообразных видов упражнений ослабляет положительные эмоции, и учащийся превращается в пассивного созерцателя), от учебно-методического комплекса, от результатов обучения и т.п. И наоборот, низкая успеваемость сильно коррелирует с отрицательной когнитивной, мнемонической, коммуникативной установкой.

Положительная установка на изучение иностранного языка способствует улучшению результатов научения речевой деятельности.

Помимо этого для оптимальной организации речемыслительной деятельности необходимо знать и типы мотивации. Мотивация учения может определяться внешними (узколичными) мотивами и внутренними мотивами.

Внешние мотивы не связаны с содержанием учебного материала: мотив долга, обязанности (широкие социальные мотивы), мотив оценки, личного благополучия (узко социальные мотивы), отсутствие желания учиться (отрицательные мотивы).

Внутренние мотивы, напротив, связаны с содержанием учебного материала: мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения (познавательные мотивы), мотивы овладения общими способами действий, выявление причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале (учебно-познавательные мотивы). Интерес к процессу обучения по иностранному языку держится на внутренних мотивах, которые исходят из самой иноязычной деятельности. Таким образом, в целях сохранения интереса к предмету учитель иностранного языка должен развивать у учащихся внутренние мотивы.

При этом ключевыми и решающими параметрами считаются те, которые присущи данному индивиду: личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Это позволяет вызвать у учащихся истинную мотивацию. В этом случае работает не стимуляция, а внутреннее

побуждение; мотивация оказывается не привнесённой в обучение извне, не навязанной ему, а является прямым порождением самого метода обучения. Перед учителем возникает целый ряд задач, основные из которых заключаются в использовании межличностных отношений и создании эмоционального благополучия, что в свою очередь обеспечит повышение эффективности обучения иноязычному общению.

Поскольку мотивация – явление многогранное, то содержание обучения должно включать в себя целый комплекс средств для её поддержания. В системе обучения иностранному языку как иноязычной культуре в первую очередь важны средства поддержания мотивации познавательной, развивающей и воспитательной деятельности, что в конечном итоге вызывает у изучающего иностранный язык коммуникативную мотивацию. В общей структуре мотивации доминирующим является основной мотив, определяющий учебную деятельность и формирование отношения к ней. Это познавательный мотив, так как в его основе заложено постоянное стремление к познанию; а также имеет место связь с содержательной и организационной стороной самой учебной деятельности.

В процессе учебной деятельности начинают действовать и возникающие частные мотивы, руководящие постановкой, принятием и решением отдельных задач для достижения конкретных задач и целей обучения иноязычному речевому общению. Познавательные мотивы в овладении иностранным языком дифференцируются следующим образом: интерес к иностранному языку как таковому способствует формированию мотивов к анализу языковых явлений, всевозможным по форме и содержанию занятиям с иностранным языком, к развитию лингвистического мышления; возможность использования иностранного языка как средства обмена информацией, получения знаний с его помощью, изучение культуры, истории, развития и действительности страны изучаемого языка, расширение кругозора формирует мотив отношения к иностранному языку как необходимому средству познавательной деятельности.

Мотивационный аспект имеет решающее значение также и для активизации всех психологических процессов – мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала. Для этого необходимо повышать уровни мотивации, способствуя развитию познания и интеллектуальной деятельности у учащихся, стремясь в конечном итоге повысить эффективность процесса обучения.

«Внутреннее условие», психические и физические переживания (потребности), осознанная внутренняя или внешняя потребность (мотивы) придают смысл, тем самым стимулируя речемыслительную деятельность, мышление и приводят к желанию больше узнать и научиться мыслить на языке. Благодаря ситуации удовлетворяются потребности личности и

создаются положительные установки на изучение иностранного языка. Таким образом, мотивы, интересы, ситуации, установки взаимообусловлены, составляют гармоничное единство личности, являются внутренним энергизатором.

Поскольку обучение иноязычному общению происходит посредством общения, которое является сугубо личностным процессом, в котором осуществляется обмен интересами, передача черт характера, то при коммуникативном обучении учёт личностных свойств учащихся имеет первостепенную значимость. Без учёта вышеперечисленных факторов речевые действия учеников отрываются от их реальных чувств, мыслей, интересов, то есть теряется источник, питающий речевую деятельность.

Именно учёт личностных свойств приводит к возникновению ситуационной коммуникативной мотивации, то есть обеспечивает инициативное участие ученика в учебном или реальном общении. Из всего многообразия свойств личностная индивидуализация, обеспечивающая вызов коммуникативной мотивации, традиционно предлагает учёт шести методически наиболее значимых свойств ученика как личности: контекста деятельности; личного опыта; сферы желаний, интересов, склонностей; эмоционально-чувственной сферы; мировоззрения; статус ученика в группе. Всё это побуждает учащихся к обучению.

Успешность овладения иностранным языком в его когнитивной функции способствует формированию языкового чутья; удовлетворение собственно познавательных мотивов при изучении иностранного языка формирует устойчивую мотивацию постоянной работы с ним; использование иностранного языка для получения определённой информации (чтение журналов, газет, толковых словарей и тому подобное) делает данный язык незаменимым в познавательной деятельности обучаемого. Вместе с тем сам иностранный язык усиливает общую познавательную деятельность обучаемых, а следовательно, повышается и мотивация изучения языка.

Ряд исследований предлагает различные формы обучения иностранному языку, которые взаимозависимы и взаимосвязаны с содержанием обучения. Учёные, исследующие мотивацию усвоения иностранного языка, выделяют целый ряд видов мотивации с учётом индивидуального развития потребностей обучающихся. Наибольший интерес для нас представляют следующие виды мотивации:

1) коммуникативно-мотивационная, определяющаяся на основе потребностей в общении;

2) лингво-познавательная мотивация, основанная на стремлении обучаемого к познаванию языковых явлений;

3) страноведческая мотивация, зависящая от тематики и эмоциональной заинтересованности учащегося.

При обучении иностранному языку ведущим видом речевой деятельности является устная речь; изучение иностранного языка приобретает выраженный страноведческий характер.

Всё это придаёт заданиям и упражнениям, всей учебной деятельности «вполне коммуникативно-мотивационный характер». Согласованность же содержания обучения и способов его подачи с реальными возможностями и интересами школьников способствует формированию положительной мотивации. Это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. Такой подход к обучению иностранному языку в школе во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения.

Базой для этого может стать лингвострановедение, прочно вошедшее в практику преподавания иностранных языков благодаря исследованиям Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [Верещагин, Костомаров, 1990]. Именно выход на уровень возможного расширения страноведческого материала может позволить логично и эффективно решить задачи по усилению социокультурной ориентации иноязычного образования в целом, расширению фоновых знаний, модернизации лексической базы и естественно усилению мотивационного аспекта обучения иностранному языку.

Практика преподавания иностранного языка показывает, что учащиеся с интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, увлечениям сверстников. При этом необходимо тщательно отбирать материал, т.к. перед системой образования встаёт задача подготовки школьников к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным устройством и языковой культурой.

Таким образом, согласованность содержания обучения и способов его подачи с познавательными потребностями и интересами учащихся противодействует образовательной установки. Оптимально отобранный материал укрепляет все составляющие мотивации: потребности, интересы, эмоции, сами мотивы. Формирование устойчивого уровня мотивации учения обязывает преподавателя подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценности, носящие творческий характер, стимулировали бы мыслительную активность учащихся. Использование в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку культурологического материала создаёт условия, мотивирующие учебный

процесс, а также способствует углублению и расширению сферы познавательной деятельности учащихся.

***Литература***

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991, – 222с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. – 3 изд. Переработанное и дополненное. – М.: Русский язык, 1990. – 248с.

**Балабас Н.Н.**

*Московский Государственный Областной Университет*
*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

В настоящее время социальный заказ общества – подготовить специалиста, уверенно владеющего иностранным языком специальности.

Расширение международного сотрудничества в разных сферах требует от современного специалиста практического владения профессиональным иностранным языком. Под практическим владением подразумевается умение работать с оригинальной литературой по профессии, общаться не только на общие темы, но и на темы, связанные со специальностью, свободно оперировать информацией, полученной при чтении аутентичных текстов прессы и научной литературы, использовать полученные знания в области иностранного языка профессии для личного установления деловых и социокультурных контактов.

Цель обучения устной речи – научить студентов говорить на темы, связанные со своей профессией, вести дискуссии и аргументировано высказывать своё мнение по поводу прочитанного.

Обучение устной речи на неязыковом факультете неразрывно связано с изучением аутентичных текстов и заключается в приобретении навыков ведения диалогической и монологической речи на темы, связанные со специальностью.

Профессионально-ориентированные тексты вызывают живой интерес у студентов, так как они видят перспективу дальнейшего использования полученных знаний в своей профессиональной деятельности. В связи с активизацией процесса мировой и европейской интеграции специалист в нашей стране, в настоящее время, имеет большие возможности для повышения своего профессионального уровня. Предполагается, что он должен быть в курсе новых тенденций, связанных

со своей профессией. Это подразумевает изучение иностранной прессы и научной литературы, участие в международных семинарах, конференциях, выезд на стажировку за границу и установление деловых контактов. Для этого необходимо владеть иностранным языком специальности, особенно таким его аспектом, как устной речью.

Обучение устной речи неразрывно связано с изучением текста. Особое внимание следует уделить выбору текста, предлагаемого студентам. Это должен быть аутентичный материал, то есть выдержки или целые статьи из французских газет и журналов, связанные со специальностью. При этом необходимо придать особое значение содержанию, тексты должны долгое время оставаться актуальными, а используемые выражения и клише предназначены облегчить студенту коммуникацию на иностранном языке.

Ключевым и эффективным приёмом обучения устной речи является реферирование прочитанного текста и выполнение комплекса упражнений на развитие умения аргументировано высказывать своё мнение по поводу прочитанной информации. Реферирование статей способствует быстрому достижению правильной речи на заданную тему. Умелое сочетание таких двух видов деятельности как чтение и говорение, перенос умения использовать полученную информацию из чтения в говорение позволяет развить профессионально-ориентированную устную речь. При высказывании используется аутентичный материал (выражения и клише, изученные при чтении текста), что и даёт возможность избежать ошибок, связанных с неправильным употреблением и сочетанием слов. Реферирование статей позволяет развить такие характеристики монологической речи, как логичность и связность высказывания.

Реферирование статьи – эффективное упражнение, создающее основу для развития коммуникативного монологического умения. Необходимо избегать бездумного заучивания текста наизусть и стремиться к передаче смысла своими словами, но с использованием выученных выражений и клише, употреблённых в тексте. Разнообразие упражнений на реферирование позволяет достичь более осмысленного владения изученным лексическим материалом. Выполнение упражнений может базироваться на разном типе чтения представленного материала: как на просмотровом – ориентированном на общее понимание текста, так и на поисковом – направленном на извлечение необходимой информации, уточняющей детали.

Наиболее целесообразные упражнения:

– подробно передать смысл прочитанного текста;

– краткий пересказ (передать общий смысл текста);

– пересказать в другом времени (например: из présent в passé composé, из passé simple в passé composé, из .indicatif в conditionnel и т.п.);

– пересказать от другого лица (например: в 1 лице ед. числа, в 3 лице ед. числа, в 1 лице мн. числа и т.п.);

– пересказать текст, придумав продолжение;

– выразить своё мнение по поводу прочитанного текста;

– составить тему по аналогии (например, прочитав текст «Проблемы экономики Франции начала XXI века» рассказать о проблемах экономики России начала XXI века» и т.п.);

– прочитав текст, придумать диалог с использованием употреблённых в тексте слов и устойчивых выражений и т.д.

Целенаправленное использование комплекса упражнений позволяет развить как монологическую, так и диалогическую устную речь. Особое внимание при обучении устной речи необходимо уделить изучению речевых клише, выражающих оценочные суждения, которые дают возможность студенту выразить своё собственное мнение и отношение по поводу прочитанной информации, аргументировать своё высказывание.

Итак, залогом успешного владения иностранным языком специальности является изучение аутентичных текстов. Наиболее эффективным способом обучения устной речи специальности считается реферирование прочитанного текста с использованием устойчивых фраз и выражений, выученных во время предтекстовых упражнений. Основное назначение подобных упражнений в подготовке студентов к восприятию предложенного текста посредством изучения необходимого лексического материала. Выполнение целого комплекса упражнений, как предтекстовых, так и послетекстовых, позволяет овладеть предложенным материалом осмысленно.

***Литература***

Бабинская П.К., Леонтьева Т.П., Андеасян И.М, Будько А.Ф, Чепик И.В. Практический курс методики преподавания иностранных языков. – М., ТетраСистемс, 2009. – 288с.

Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003. – 160с.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М. Academia, 2007. – 336 с.

Евсюкова Т.В. Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков в вузе: Материалы региональной научно-практической конференции. – М., URSS, 160 с.

Кукушин В.С. Теория и методика обучения. – Ростов-на-Дону, Феникс, 2005. – 475с.

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М., АСТ.Астрель, 2008. – 192 с.

Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для препод. и студентов. – М.: Филоматис, 2005. – 416 с.

Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М., Филоматис, 2009. – 188с.

**Богданчик Л.В.**
*Одесский Национальный Экономический Университет, Украина*

# БЫСТРОЕ ЧТЕНИЕ И ЕГО ТАЙНЫ

Поиск тайны быстрого чтения привел к неожиданному результату: оказывается, что главное не глаз, а мозг.

В последние годы количество журналов и книг, какими забрасывают нас издательства всего мира, стало огромным. Кроме того изобретение компьютера и факса обрушило на многих людей буквально километры дополнительного материала, который они обязаны прочитать.

Если несколько десятилетий тому средний человек был в состоянии без особых проблем ориентироваться в потоке информации, то теперь этот поток превратился в бурную, полноводную реку, которая угрожает затянуть в свой водоворот.

Присмотримся внимательнее к тем способам, которыми нас учили читать, к историческому развитию быстрого чтения: нас учили читать методом «смотри и говори» в соединении со звуковым методом. Причем звуковой метод имеет основным отличием то, что сначала ребенка знакомят с алфавитом, а затем каждой букве присваивают соответствующий звук. Можно сказать, что когда люди читают, они осознают звучание каждого слова. Такое явление называется беззвучным проговариванием.

Метод «смотри и говори» также опирается на словесный (вербальный ответ).

Быстрое чтение возникло в начале XX века, когда издательский бум обрушил на читателей такое большое количество публикаций, что человек, который читает в нормальном темпе, оказался просто не в состоянии преодолеть их. Специалисты начали искать решения данной проблемы. Они изобрели устройство под названием тахистоскоп, который проецировал на большом экране изображения с разным, но неизменно коротким интервалом и на разное время.

Время постепенно сокращали, синхронно уменьшая размеры объектов и изменяя угол наблюдения за ними. Исследователи обнаружили, что благодаря такому тренингу человек среднего уровня развития был способен фиксировать объекты с такой неправдоподобной скоростью, что, наверное, можно значительно увеличить и скорость чтения. На протяжении пяти секунд на экране высвечивали одно слово, которое было набрано крупным шрифтом; потом постепенно уменьшали размер букв и сокращали время проекции. В конечном итоге на экран на протяжении

одной пятисотой судьбы секунды одновременно проецировали четыре слова, и наблюдатели были в состоянии прочитать их.

Только недавно специалисты поняли, что скорость чтения обычно составляет от 200 до 400 слов в минуту и что скорость чтения большинства людей ближе к нижней границе этого диапазона. Улучшение способностей к чтению после прохождения курсов с применением тахистоскопа не имеет ничего общего с тренингом, а вызвано скорее повышенной мотивацией участников; именно это настроение и приводило к тому, что они были в состоянии достичь вершины своего нормального диапазона.

Хотя со временем стало понятным, что тахистоскоп не является исчерпывающим и всесторонним решением проблемы быстрого чтения, данный метод стал полезным как часть основного комплекса упражнений.

Появилось, в частности, фотографическое чтение, которое делало основной напор на способность глаза «фотографировать» обширные участки печатного текста.

Вступление в XXI век принесло революционное научное знания того, что органом, который отвечает за процесс чтения, является не глаз, а мозг. Мозговое чтение является фундаментом вполне нового подхода к феномену быстрого чтения [Buzan, 2006: 124].

Чтение – многостадийный процесс, который состоит из семи этапов:

- читатель знает и распознает символы алфавита. Этот этап имеет место непосредственно перед тем, как начинается физический акт чтения;
- физический процесс, в ходе которого свет отражается от написанного слова, воспринимается глазом и пересылается в мозг;
- все части читаемой информации связываются с другими частями, которые были прочитаны раньше;
- процесс, который связывает давнишние знания читателя с тем, что он читает в данное мгновение, создавая связи, анализируя, критикуя, оценивая, отбирая и отбрасывая полученные сведения;
- главный этап «складирования» информации. Но одного «складирования» недостаточно, его должны сопровождать прочность памяти та готовность к запоминанию.
- способность вытянуть из текста то, что нам нужно, причем лучше именно тогда, когда мы в этом нуждаемся;
- немедленное или более позднее использование полученной информации. Коммуникация имеет письменные и устные формы, а также характеризуется разными методами творческой экспрессии. Свое место в коммуникации занимает важнейшая черта человеческого ума – мышление. Оно являет собой непрерывный процесс внешней интеграции.

Чтобы стать эффективным читателем, следует развивать навыки и умения, которые относятся к каждому из этих уровней.

Все проблемы чтения и трудности учебы можно преодолеть, причем ситуация в этом вопросе постоянно улучшается. Рядом с малой скоростью в перечне главных проблем чтения, с которыми встречаются люди из всего мира, регулярно присутствует недостаток концентрации внимания и понимания.

Большинство лучших умов мира утверждают, что основополагающим фактором достигнутого ими успеха было умение поддерживать высокую концентрацию внимания. Когда вы овладеете этим умением, ваша система «глаз/мозг» своей способностью фокусироваться и поглощать информацию начнет напоминать лазер. Если верить ученым, которые занимаются этой проблемой, ваши способности в выработке навыков быстрого чтения безграничны.

В ряде многочисленных причин отсутствия или недостатка концентрации внимания во время чтения фигурирует низкий словарный запас, сложность материала для понимания, недостаточная скорость чтения, неправильные психологические установки, плохая организация, отсутствие интереса и отсутствие мотивации к процессу чтения.

***Литература***

Buzan Tony. The Speed Reading Book. Pearson Education, 2006 – 224 p.

**Боровкова И.В.**

*Московский Государственный Областной Университет*

## МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО АРТИКЛЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

Как известно, при изучении существительных в немецком языке, наиболее сложный момент – это запомнить его род, т.к. зачастую он не совпадает с родом того же существительного в русском языке. Обычно учителя рекомендуют своим учащимся запоминать артикли автоматически. Однако на подсознательном уровне мы хотим употребить род существительного эквивалентный роду существительного в русском языке. Отсюда и непонимание, почему Baum и Himmel – мужского рода, а Gras – среднего рода.

В издании «Der Große Duden- Grammatik» по поводу артиклей говориться: «Einmal beseelte der Mensch, vor allem in früher Zeit, die ganze Natur und sprach vielen Dingen männliche oder weibliche Züge zu, d.h., er prägte die Welt nach seinem Bilde. Umgekehrt wurde das geschlechtlich Unbestimmte auch auf Lebewesen übertragen.

Da die Sprachentwicklung dazu geführt hat, dass sich für die Zugehörigkeit der Substantive zu bestimmten Geschlechtsgruppen keine festen Regeln aufstellen lassen, muss man zu jedem Substantiv den geschlechtsbezeichnenden Artikel lernen». (В далекие времена человек наделил природу душой по своему образу и подобию, придав ей при этом мужские и женские черты. И наоборот, что-то неопределенное в половом отношении было перенесено на живые существа <…> Так как развитие языка привело к тому, что невозможно сформулировать правила в отношении рода определенных групп существительных, следует запоминать артикль к каждому существительному).

Анализируя древние германские литературные памятники, исследователи отмечают явное проявление антифеминизма. Рассмотрим лексемы, обозначающие черты характера и увидим, что все положительные черты оформлены существительными мужского рода, а отрицательные черты характера оформлены как существительные женского рода:

der Mut, der Intellekt, der Verstand, der Wille и т.п., и die Affäre, die Angst, die Apathie, die Betrübnis, die Erbitterung и т.д.

В 495 году к немцам пришло христианство. Языческое воздействие на людей ослабевает, постепенно уступая место нравственным христианским нормам.

Определенное отношение к женщине заложено в германской мифологии. Согласно древнегерманским представлениям, в начале мироздания лежало взаимодействие двух противоположных начал: первое из них – Муспельгейм, абсолютный верх, источник огня, света, мужское начало; второе – Нифльгейм, абсолютный низ, источник холода, женское начало.

В немецком языке существует целый ряд различных логических схем построения лексических дуэтов, которые помогают понять и запомнить род существительных.

Рассмотрим синонимичную пару der Weltraum – die Welt. В «Langenscheidt Großwörterbuch» мы находим: «Weltraum der; nur Sg; der unendliche Raum außerhalb der Erdathmosphäre». «Welt die; nur Sg; die Erde oder ein bestimmter Teil der Erde (um die Welt reisen).

Der Brief – die Postkarte: через артикли сравнивали размеры текста в письме и на открытке. Текст письма обычно большой, текст на открытке содержит гораздо меньшее количество слов.

Лексемы der Mann и die Frau с позиции пола обозначают антонимичные понятия. Лексическая пара der Tag – die Nacht получила артикли в соответствии с представлениями древних германцев о мироздании: der Tag – это свет и тепло, die Nacht – это тьма и холод. Можно привести еще много подобных примеров, построенных на

антонимии: der Ärger – die Freude, der Befehl – die Bitte, der Frost – die Hitze.

Лексические пары Maskulina – Feminina, построенные по логической схеме «Целое – часть целого»:

Согласно библейской легенде Бог сотворил сначала Адама, а затем из его ребра Еву: der Adam (целое) – die Heva (часть целого).

Из словаря «Langenscheidt Großwörterbuch»: «Arm, der; eine der beiden Körperteile des Menschen oder des Affen, die an den Schultern anfangen und bis zu den Fingern reichen». «Hand die; der Körperteil am Ende des Armes, mit dem man etwas greift, einen Gegenstand hält usw».

Артикль *das* имеет три значения: маленький, обобщающее значение, собирательное значение. В значении «маленький» артикль *das* употребляется с лексемами, обозначающими детенышей птиц и животных:

das Kind, das Ei, das Entlein, das Küken, das Ferkel, das Kalb, а также с лексемами, обозначающими мелкие предметы: das Blatt, das Korn, das Etui, das Streichholz, das Mehl, das Pulver, das Molekül.

В обобщающем значении употреблен артикль *das* со следующими лексемами: das Tier, das Reptil, das Insekt, das Gemüse, das Obst, das Gift, das Material, das Metall, das Gerät и т.д. При обобщающем значении артикля *das* речь идет о разноименных предметах, а при собирательном значении – об одноименных предметах. В собирательном значении артикль *das* употребляется в следующих лексемах: das Album, das Alphabet, das Buch, das Dorf, das Gebirge, das Getränk, das Haar, das Heft, das Jahr и т.д.

Лексические трио Maskulina – Feminina – Neutra.

В лексических трио могут сравниваться физические размеры соответствующих понятий, объем выполняемых функций и т.д.

| | | |
|---|---|---|
| der Beruf | die Beschäftigung | das Hobby |
| der Brief | die Postkarte | das Telegramm |
| der Grunl | die Ursache | das Motiv |

Гумбольдт писал: язык народа – это его дух, дух народа – это его язык. Артикли, различающиеся по родам – это приобретение логически мыслящей нации. Артикль – последний штрих, с помощью которого носители немецкого языка дают дополнительную информацию к содержанию, заложенному в слове.

С помощью артикля *der* носители немецкого языка выделяют самые главные понятия, среди которых особое место занимают лексемы der Gott и der Mensch, от которых большое количество существительных немецкого языка получили артикль *der* по аналогии.

Мифы оказали воздействие на категорию рода существительных, обозначающих небесные светила: der Mond – die Sonne, которых древние германцы считали мужем и женой. От данных лексических пар получили артикли по аналогии многие существительные, обозначающие элементы природы.

Абстрактные имена существительные, обозначающие черты характера, под воздействием мифов были оформлены артиклями *der* и *die*, при этом положительные черты характера получили артикль мужского рода, а отрицательные – женского рода.

Средний род – более позднее образование в языках. В немецком языке артикль *das* имеет три значения: маленький, обобщающее, собирательное. В немецком языке существует также много заимствований из других языков, которые получили артикль *das*: das Auto, das Kino, das Theater.

***Литература***

Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. М.: ВЛАДОС, 2004.
Афанасьев А. Поэтические воззрения славян на природу. М.,1994.
Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf, 1971.
Motsch W. Sprache als Handlungsinstrument. Berlin, 1978.

**Бурыкина В.Г.**
*Белгородский Государственный Институт Культуры и Искусств*

## ЗНАЧЕНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Одной из актуальных проблем современной методики преподавания иностранных языков является формирование коммуникативных навыков студентов, позволяющих приблизить процесс обучения к условиям реального общения. Вовлечение студентов неязыковых вузов в устную коммуникацию может быть успешно осуществлено в процессе игровой деятельности.

По мнению известных методистов, таких как Е.И. Пассов, М.Н. Скаткин, «игра – это лишь оболочка, форма, содержанием которой должно быть учение, овладение видами речевой деятельности» [Пассов 2010: 224]. Игровая деятельность как средство обучения обладает следующими характеристиками: мотивированностью, отсутствием принуждения, индивидуализированной деятельностью студентов. Игра в процессе обучения выполняет функции развития мотивационно-потребностной сферы, развития мышления, произвольного поведения, выступает средством познания, оказывает положительное влияние на становление всех познавательных процессов. Педагогическая и дидактическая ценность игры состоит в том, что она позволяет студентам раскрыть себя, научиться

занимать активную позицию, испытать себя в ситуациях будущей профессиональной деятельности.

Эффективность ролевой игры как средства обучения зависит от соблюдения ряда требований, а именно: наличие воображаемой ситуации, осознание студентами игрового результата, правил игры. Кроме того, игра должна стимулировать мыслительную активность студентов и повышать их мотивацию к изучению языков и культур.

Ролевая игра является средством создания условий для реального общения студентов. Учебно-речевая игровая ситуация побуждает студентов говорить и действовать по правилам игры в учебных целях, повышает и поддерживает интерес к общению на английском языке. Цель любой ролевой игры в процессе обучения иностранному языку – сконцентрировать внимание студентов на коммуникативном использовании единиц языка, при этом, ситуация ролевого взаимодействия является стимулом к развитию спонтанной речи, которая должна быть связана с решением определенных коммуникативных задач.

В методической литературе речевая ситуация определяется как совокупность речевых и неречевых условий, необходимых для того, чтобы студент правильно осуществил речевое действие с намеченной коммуникативной задачей [Леонтьев 1974: 157].

Моделирование учебно-речевой игровой ситуации начинается с постановки коммуникативного задания. По функциям общения коммуникативные задания можно разделить на информативные, регулятивные и оценочные. В зависимости от речевой формы они могут быть нацелены на описание, повествование или рассуждение.

Поскольку речь идет о ситуации общения, педагог формулирует коммуникативные задания так, чтобы обеспечить не только действие, но и взаимодействие, то есть, чтобы смоделировать условия общения для каждого студента – участника ролевой игры. Реплика одного студента, при этом, должна выступать в качестве стимула для речевой активности других студентов.

Получив коммуникативное задание, студент оказывается в условиях игры. Речевое общение в рамках учебной ролевой игры обязательно предполагает наличие того, на кого это общение направлено, то есть наличие коммуникантов, вступающих в речевой контакт. Участники речевого общения, вступив в речевой контакт, выполняют те или иные социальные роли, наличие которых является одной их составляющих учебно-речевой игровой ситуации. Через роль коммуниканты выражают свое отношение к предмету разговора, собеседнику. Кроме того, в соответствии с ролью осуществляются те или иные речевые действия. Представители различных социальных групп используют в речи соответствующие обороты и лексику, например: в речи покупателя превалируют предложения, выражающие просьбу; в речи журналиста или

корреспондента – вопросительные предложения; в речи директора – повелительные. При распределении ролей необходимо учитывать интересы студентов, их индивидуальные особенности. Интерес студента к выполняемой роли повышает его мотивационную готовность к речевому действию, позволяет устранить такие факторы, как стеснение, страх, скованность, тревожность.

Не менее важное значение имеет тематика ролевых игр. Наиболее реальной сферой общения для студентов на занятии по английскому языку является сфера их будущей профессиональной деятельности, которая обуславливает специфику игровых ситуаций и социальных ролей, а также позволяет осуществлять профессионально-ориентированное обучение английскому языку в неязыковом вузе.

Ролевые игры в большинстве случаев целесообразно применять на этапе обобщения и систематизации материала того или иного раздела или темы. Только овладев лексическим минимумом темы или раздела, студенты смогут участвовать в ролевой игре, осуществлять успешное и эффективное речевое общение на заданную тему.

Подготовку к ролевой игре и ее проведение следует проводить поэтапно.

Задача *первого этапа* – усвоение языкового материала, самостоятельный поиск в тексте или словаре недостающих языковых средств. В начале изучения темы очень важно настроить студентов на то, что итогом работы над темой будет проведение ролевой игры, обсудить возможные игровые ситуации, подобрать речевые действия. Лексические единицы на этом этапе следует отрабатывать не изолированно, а в смысловых речевых единствах, содержание которых продиктовано игровой ситуацией.

На *втором этапе* организуется ряд микроситуаций, представляющих собой фрагменты конечной речевой ситуации. На этом этапе отрабатываются индивидуальные реплики, выражающие обоснование собственного мнения, уточнение информации, подтверждение сказанного, выражение своего отношения к обсуждаемой проблеме в воображаемых ситуациях общения.

На *третьем этапе* студенты получают роли, становятся участниками различных игровых ситуаций, самостоятельно отрабатывают тот языковой материал, который наиболее полно отражает смысл ролевой игры. Решая поставленную коммуникативную задачу, студенты используют язык в качестве средства общения.

Организация и проведение ролевых игр в процессе обучения английскому языку студентов неязыковых вузов способствует повышению эффективности учебного процесса. Подготовка занятий с применением ролевых игр требует и от педагога, и от студентов больших временных и физических затрат, а время, отведенное на изучение той или иной темы,

обычно ограничено. Но, как показывает практика и собственный педагогический опыт, применение ролевых игр повышает мотивацию студентов к изучению иностранных языков и культур, готовит их к практическому применению английского языка в реальной жизни, а именно в сфере будущей профессиональной деятельности.

***Литература***

Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности /А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 368 с.

Пассов Е.И. Урок иностранного языка /Е.И. Пассов. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 640 с.

**Варнавская Ж.Г.**

*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

## ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКИ НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «АКЦЕНТОЛОГИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»

Изучение словесного ударения даёт возможность вскрыть особенности фонетической структуры слога и акцентной структуры слова, помогает разрешить вопросы слогоделения, служит основой, на которой можно адекватно решать вопросы взаимоотношения между словесным и фразовым ударением. Вопросы ударения и связанные с ним вопросы акцентной структуры слова имеют непосредственное практическое значение в процессе овладения современным английским языком. В таких сильноударных языках как английский, где качество гласных звуковможет претерпевать серьёзные изменения в зависимости от степени ударности, неправильная постановка ударения делает слова трудно узнаваемыми, что препятствует пониманию смысла. Из трёх компонентов фонетики (артикуляция звуков, интонация, ударение) несомненно, ударение несёт бóльшую смыслоразличительную нагрузку.

Акцентно-слоговая основа звучащей фразы – это правильное распределение мышечного напряжения в процессе слогообразования соединяемых слов, которое является одной из причин менее тесной связи звуков на стыке слов, чем внутри слова [Лукина 2003: 158]. Так как на стыке слов соединяются звуки, принадлежащие двум разным словам и двум разным слогам, слабоконечный звук предшествующего слова (на котором происходит спад мышечного напряжения и завершается слог) соединяется с сильноначальным звуком последующего слова. Наиболее часто встречающаяся ошибка в таких случаях – это переразложение слога

(она возможна и внутри сложных слов), которая приводит к разрушению смысла фразы. Ср: [ai¦skriːm –ˈais-kriːm].

Словесное ударение можно определить как выделение с помощью тех или иных фонетических признаков одного из слогов слова. К этим признакам относятся высота тона и её изменения, длительность элементов слога, громкость гласного и качество гласного [Бондарко 1991: 111]. Словесное ударение располагает тремя степенями: главным ударением (или сильным), побочным (или второстепенным) и безударностью. Словесное ударение цементирует слово, выполняя этим самым свою организующую функцию. В языках, где ударение свободно, таких как английский и русский, оно играет также роль одного из способов словообразования.

Овладение акцентологией английского языка представляет трудности для русского студента. В английском и русском языках ударение в своей основе силовое. В этом отношении есть общие черты в английском и русском словесном ударении. Однако есть и существенные различия. Распределение напряженности артикуляции по слогам в английском и русском слове может быть различным. В русском языке гласный в неударном слоге заметно отличается по качеству от соответствующего ударного гласного, например: [о] в неударном положении переходит в [ʌ] и [ъ], гласный [э] в неударном положении произносится как [ь]: год [гот], года [гʌˈда], годовой [гъдʌˈвоj], вес [вˈэс], весовой [вьсˈʌвоj].

В английском языке, наряду с нейтральным гласным [ə], могут находиться в неударном слоге и гласные полного образования, т.е. произносимые без заметных изменений в своём качестве [ɑːˈtɪstɪk] [provˈtest]. Отсюда ошибки и трудности русского в произношении таких английских слов как [¦eksploɪˈteɪʃn] [ˈekstrækt], в которых в неударном положении гласные остаются без качественных изменений. В соответствии с произносительными навыками русского языка учащиеся произносят [eksplə̱ˈteɪʃn], [ˈekstrə̱kt]. В русском языке два ударения могут находиться лишь в составных словах ¦тёмнозеˈлёный. В иных случаях, даже в многосложном русском слове имеется всего одно ударение. Ошибка русского в слове, например, [dimənˈstreɪʃn].

Для преодоления трудностей в овладении английской акцентологией нами предлагаются следующие упражнения:

1. Различие частей речи при помощи ударения: [ˈæbstrækt – æbsˈtrækt]

2. Группировка и произношение сложных слов с ударением на 1-м элементе: [ˈblækbɔːd] и [ˈfutbɔːl]

3. Группировка и произношение сложных слов с главным ударением на 1-м элементе и с второстепенным – на 2-м: [ˈdaɪniŋˌteɪbl]

4. Группировка и произношение с двумя ударениями одинаковой силы: [ˈhaɪˈroud]

5. Группировка и произношение слов с двумя ударениями: 1-е – второстепенное, 2-е – главное: [ˌouvəˈkʌm]

6. Группировка и произношение слов в соответствии с их акцентным типом: [ˈletə]⊥ - и [bɪˈhaɪnd] - ⊥

7. Группировка и произношение сложных слов (существительных) и сочетаний глагол + наречие: ˈdrawback – ˈdraw ˈback; сложных существительных и прилагательных + существительное ˈbearskin – ˈbare ˈskin.

Сгруппированные слова можно протранскрибировать, перевести, использовать для фонетической зарядки, для транскрипционного диктанта; слова, вынесенные на карточки, могут быть использованы для индивидуальной работы со студентами, когда студент, произнося слово (можно даже глядя на русский вариант), объясняет правила расстановки ударений. Наиболее употребляемые слова запоминаются наизусть. Затем можно перейти к работе над этими словами в предложении, учитывая правила фразового ударения. Последний этап работы над словами: использование их на занятиях разговорной практики (в ситуациях, диалогах, ответах на вопросы и т.д.).

Учитывая акцентологические варианты некоторых слов можно предложить следующие упражнения (задания):

1. Пользуясь произносительным словарём определить акцентологические варианты для приведённых ниже слов на –ineи сгруппируйте слова в соответствии с особенностями их акцентологических характеристик (gaberdine, gelatine, quarantine, clandestine, tangerine, sibylline).

2. Укажите, в чём состоит специфика ударения в следующих сопоставляемых случаях: coronal (adj) (pertaining to the sun’s corona) – coronal (adj) (medical, botanical and phonetical senses); cartel (business combine) – cartel (other senses); denier (coin) – denier (thickness of yarn); conservator (preserver) – conservator (official guardian).

3. Во многих словах с префиксом <u>dis</u>- наблюдается колебание ударения. Проведите самостоятельный анализ их акцентологических характеристик с систематизацией основных случаев: disadvantageous, disloyal, disorganize, discontinuity, discount, disapprobation, distrait, discourse, disfiguration, disbelief, discard, distaste, dissatisfactory, disintegration, discharge, discriminatory, disproof, dissimilar, disproportion, distribute, disputable, disputant, distrust, discredit.

4. Расставьте ударение, используя произносительный словарь, в словах, оканчивающихся на -ory/atory, -ise, -ible, -uble, -ate, -able, -ative и начинающихся с im-, in-, re-, un-, under-, con- и проведите анализ акцентологического варианта.

Вот тот перечень упражнений и заданий, который предлагается для работы с 297 лексемами, подобранными и сгруппированными автором статьи.

***Литература***

Бондарко Л.В. Основы общей фонетики. – СПБ.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1991. – 111с.

Васильев В.А Фонетика английского языка. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 89-94.

Лукина Н.Д. Практический курс фонетики английского языка. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 158с.

Daniel Jones. English pronouncing dictionary. – Cambridge University Press, 1997.

**Ильина Е.А.**

*Костанайский Медицинский Колледж, Казахстан*

# РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*«Казахстану необходима интеллектуальная революция, которая позволит пробудить и реализовать потенциал нашей нации. Наша задача – изменить отношение казахстанцев и, в первую очередь, молодежи к образованности, интеллекту, служению Родине и народу. Нам необходимо создать ядро национального интеллекта, нам нужны эрудированные люди, способные конкурировать на международном уровне».*

(Н.А.Назарбаев)

В современном информационном обществе в условиях глобализации образование становится его фундаментальной основой. В лекции перед студентами и преподавателями в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев отметил, что образование «становится ключевым фактором нашего развития» и «образование из категории национальных приоритетов переходит в категорию мировых приоритетов» [Назарбаев 2006: 713].

Как преподаватель английского языка я вижу свою задачу не только в обучении учащихся языковым навыкам, но и в развитии их критического мышления, повышении их мотивации к получению новых знаний. Поэтому на своих занятиях я применяю технологию критического мышления.

Технология критического мышления сориентирована не только на сотрудничество преподавателя и учащихся, но также на создание комфортных условий, снимающих психологическое напряжение. Работая по технологии «Критическое мышление», учащийся реализует свои потребности и возможности учиться решать свои проблемы самостоятельно, а также обучается способам оценки своей собственной деятельности. Используя технологию «Критическое мышление» на уроках иностранного языка, преподаватель развивает личность учащегося в первую очередь при непосредственном обучении иностранному языку, в результате чего происходит формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей комфортные условия для познавательной деятельности и самосовершенствования. [Кларин 2004: 7]

В технологии критического мышления выделяются три стадии:

1) вызов;
2) осмысление новой информации;
3) рефлексия. [Мерзлякова 2006]

Рассмотрим все три стадии на примере темы «Медицинские учреждения».

I. Стадия вызова – учащимся предлагается создать кластер – классификацию медицинских учреждений, обращаясь к собственному опыту.

II. Стадия осмысления (или смысловая стадия). Этот этап предполагает знакомство с новой информацией. Учащиеся самостоятельно читают текст по данной теме. Затем, работая в парах, они отмечают то, что им уже было известно, новую информацию и незнакомую лексику.

III. Стадия рефлексии – учащиеся выделяют в тексте наиболее значимую информацию и на основе этого составляют план пересказа.

Большую роль в преподавании иностранного языка играет речевая зарядка, которая проводится в начале занятия.

На некоторых своих занятиях я использую технику пятистишья, которая способствует творческому развитию учащихся, заставляет их самостоятельно мыслить, творить. Когда предлагается задание на составление пятистишья, необходимо объяснить его структуру.

Структура пятистишья:

Первая строка – одно слово, описывающее тему (обычно существительное).

Вторая строка – два слова, описывающие тему (обычно прилагательное и существительное).

Третья строка – три слова, выражающие действие по теме (обычно три глагола).

Четвертая строка – фраза, показывающая отношение к теме.

Последняя строка – одно слово (обычно синоним слова из первой строки), которое еще раз подчеркивает сущность темы.

Так, по теме «Поликлиника» учащиеся составили такое пятистишье:

Polyclinic
Qualified doctors
Examine, diagnose, treat
Help people to become healthy
Establishment

Каждый учащийся имеет от 5 до 7 минут, чтобы написать пятистишье. Эффективный способ организации работы – это работа в парах. Данная техника способствует активизации учащихся в самом начале занятия, что создает необходимые условия для успешной работы.

Для развития критического мышления посредством аудирования и говорения можно использовать на уроках стратегию ассоциаций. Ассоциации – обучающая стратегия, которая побуждает к размышлениям, к обмену мнениями по той или иной теме. [Сухова 2006: 32]

Приемы работы по данной стратегии заключаются в следующем:

1. Преподаватель произносит слово или фразу на иностранном языке, например, Health.

2. Затем учащимся предлагается в течение 2-3 минут вспомнить слова или фразы, которые приходят на ум по выбранной теме. Ключевое слово или фраза пишется в центре листа бумаги или как заглавие на доске.

3. Учащиеся озвучивают столько идей, сколько приходит на ум, пока не закончится установленное время, например, sport, exercise, hospital, yoga, body, mental health, food, relax, stress и т.д.

Разные учащиеся вспоминают разное количество слов (в зависимости от их языковой подготовки).

Стратегию ассоциаций можно использовать как способ обобщения ранее изученного материала, а также для ввода в новую тему. Учащиеся работают активно, свободно, увлеченно, проявляют большой интерес к учебному процессу.

Я использую на своих занятиях также такие задания на развитие критического мышления^ как: выделить общий признак у названных слов, назвать 5 вещей, которые выделяются каким-то признаком (красные, высокие, глубокие и т.д.), составить список действий, которые можно совершить с обычным предметом (зубная паста, скрепка). Часто я предлагаю учащимся работать в парах или небольших группах, таким образом, они быстро запоминают новый лексический материал, приобретают новые навыки, открывают в себе и других новые качества. Состав групп на каждом занятии меняется, следовательно, учащиеся учатся сотрудничеству с разными людьми.

Работа по развитию критического мышления в процессе обучения английскому языку позволяет формировать у учащихся социально значимые, нравственно-ценностные мотивы поведения, которые они усваивают, работая в небольших группах, повышать уровень

социализации, воспитывать инициативность, коммуникабельность, динамизм.

Работа по развитию критического мышления повышает мотивацию к изучению английского языка, дает положительную динамику развития речевых навыков и умений. Выполняя задания со своими сверстниками, учащиеся активнее вовлекаются в учебный процесс, чем при взаимодействии с преподавателем.

***Литература***

Кларин М.В. Развитие критического и творческого мышления //Школьные технологии. – 2004. – №2. – С. 7.

Мерзлякова Т.Ю. http://festival.1september.ru/articles/415219/ (дата обращения: 02.10.2011).

Назарбаев Н.А. К экономике знаний – через инновации и образование: Лекция Президента Н.А. Назарбаева в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева (26 мая 2006 г.) //В кн.: Евразийский университет и мир Евразии. Изд. 2-е /Сост.: С.А. Абдыманапов, С.В. Селиверстов. Астана: ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2006. – С. 713.

Сухова Л.В. Некоторые приемы формирования критического мышления на уроках французского языка. //Иностранные языки в школе. – 2006.- № 1. – С. 32.

**Коротюк Т.С.**

*УО ФПБ Международный Университет «МИТСО» (Минск, Беларусия)*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ (КАРТИНОК) В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПРИ РАБОТЕ СО СТРАНОВЕДЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ

В последнее время во многих странах стали появляться учебники, в которых картинки играют большую роль: если раньше текст нес на себе основную смысловую нагрузку, то сейчас картинки наравне с текстом являются основным источником информации.

Под **картинкой/изображением** понимают объект, образ, явление, в той или иной степени подобное (но не идентичное) изображаемому или сам процесс их создания. Подобие достигается вследствие физических законов получения изображения (например, оптическое изображение) либо результатом труда создателя изображения (например, рисунок, живопись, скульптура, сценический образ).

У многих учителей отношение к работе с картинками двоякое: с одной стороны, они охотно использовали бы картинки на занятиях иностранного языка, что значительно повысило бы мотивацию изучения языка у студентов; но с другой стороны, учителя пользуются знакомыми,

хорошо зарекомендовавшими себя методиками преподавания иностранного языка и не знают, как включить в эти методики такой вид работы, как работа с картинками. В данной работе речь пойдет о работе с картинками на занятиях по иностранному языку, и в частности, с картинками страноведческой направленности.

Работа с картинками на занятиях по иностранному языку зависит от различных факторов:

- от типа выбранных картинок,
- от дидактических функций картинок,
- от учебных целей,
- от методик использования картинок,
- от зрительных привычек обучаемых их восприятия картинок.

Картинки считаются легким для понимания средством коммуникации. Принято полагать, что их легче понять, чем тексты на иностранном языке. Работа с картинками на занятиях по иностранному языку широко распространена. Они являются составной частью коммуникативно направленного занятия, **цель** которого – *понимание между людьми с различными языками и культурами*. А вот положение о том, что картинки имеют собственный язык, встречается гораздо реже. Немецкий лингвист Колерс (1977) уподобляет процесс понимания иностранного текста процессу понимания картинок. Он употребляет термин «чтение картинок», которое имеет свои собственные правила и законы, понимание которых приведет к более эффективному усвоению иностранного языка. *Понимание картинок и их правильное использование – это процесс, который может и должен быть изучен.*

**Аргументы, объясняющие необходимость использования картинок на занятиях по иностранному языку**

- Педагогический аргумент – использование картинок в процессе обучения иностранным языкам имеет длинную традицию; при использовании картинок имеет место принцип наглядности.
- Психологический аргумент – всякая информация сохраняется в картинках, их использование ведет к лучшему запоминанию информации и оказывает положительное действие на обучаемых.
- Дидактический аргумент – картинки вынуждают обучаемых говорить, создают мотивацию для ассоциативного мышления.
- Медиаспецифический аргумент – главный смысл картинки охватывается быстрее; картинки меньше текстов и более открыты для восприятия.
- Страноведческий аргумент – использование картинок помогает проверить собственные представления о другой стране.

Известно, что коммуникация на вербальном уровне (посредством слов) между носителями разных культур нередко терпит неудачу ипривoдит к недоразумениям. Определенные представления и типы

отношений, несущие в себе культурный отпечаток, связанысо словами и выражениями. Также картинки несут в себе культурный отпечаток, и следует думать о том, какие картинки могут вызвать какую реакцию. Наша реакция на картинки зависит от имеющегося у нас опыта существования в данной культуре. Страноведческая информация, переданная через картинки, отображает различные аспекты жизни страны, поэтому картинки представляют какую-то часть чужой культуры.

При работе с картинками над страноведческим материалом важными являются следующие аспекты:

- *Эстетика*: Каково Ваше субъективное видение, что Вам нравится (не нравится)?
- *Изначальные знания*: какая дополнительная информация необходима, чтобы понять картинку?
- *Сравнение*: Что в Вашей культуре по-другому? Что невозможно представить?
- *Выбор*: Что Ваши студенты поймут? Что нет?
- *Рецепция*: Как Вы реагируете на картинки?

**Как действует процесс восприятия картинки?**

Вывод 1. Процесс восприятия картинок идет от известного к неизвестному: сначала студенты создают себе самое первое представление о картинке на основе имеющихся у них знаний о мире. Затем они пытаются понять детали и незнакомые элементы.

Вывод 2. Также на занятии студенты опираются при первом взгляде на картинку на уже имеющиеся у них знания, чтобы придти к глобальному пониманию изображения. При этом важно, чтобы изображение не содержало слишком много незнакомого и не требовало больших словесных описаний, т.к. это ведет к возникновению языкового барьера.

Вывод 3. Опора на уже имеющиеся знания студентов очень важна при работе с картинками. Нужно на занятии использовать все возможные приемы, чтобы активировать эти знания. Затем необходимо давать к картинке необходимую дополнительную информацию, чтобы картинка не была понята поверхностно.

***Восприятие изображения***

**Шаг 1: Идентификация известного**

*Здесь происходит «опознание известного». Выявляются и активируются изначальные знания обучаемых.*

**Шаг 2: Идентификация неизвестного**

*Здесь также активируются имеющиеся у обучаемых знания, при этом выясняется также, что на этой картинке незнакомо или необычно.*

**Шаг 3: Сбор предположений**

*На этом этапе высказываются предположения (что на этой картинке может происходить?) и даются объяснения данным предположениям (что в картинке помогло так подумать?).*

***I. Рецепция***

**Шаг 4: Сравнение**

Здесь проводится сравнение ситуации со своей страной, при этом определяется, что ситуация является похожей/точно такой же/другой/абсолютно непохожей и т.д.

**Шаг 5: Проведение дополнительных разъяснений**

На этом этапе учитель в случае необходимости дает дополнительную информацию, приводит другие тексты, показывает другие картинки.

***II. Интерпретация***

**Шаг 6: Понимание смысла**

На этом этапе предпринимается попытка понять увиденное. Все, что было незнакомо – узнается, понимается и интегрируется в ранее известное.

**Шаг 7: Оценка**

На этом этапе дается своя субъективная оценка увиденному, высказывается и обосновывается собственное мнение.

***Литература***

Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения ИЯ: пособие для учителя /Н.Д. Гальскова. – М.: Аркти, 2000.

Dominique Macaire, Wolfram Hosch. Bilder in der Landeskunde. Langenscheidt, Berlin, 2000.

**Красилова И.Е.**

*Московский Государственный Областной Гуманитарный Институт, Орехово-Зуево*

# РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СООБЩЕСТВА В ПОВЫШЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Российская система образования переживает в настоящее время весьма непростой период реформирования. Одним из ключевых понятий стало понятие *компетентности*. Разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» дали достаточно полную трактовку компетентности как личностного качества. Было подчеркнуто, что «это понятие шире понятия знание, или умение, или навык, оно включает их в себя... это понятие иного смыслового ряда. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологические составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [Стратегия 2001: 14].

Применительно к профессиональному образованию понятия «компетенции» и «компетентность» определил Э.Ф.Зеер: компетентность человека определяет его знания, умения и опыт, способность мобилизовывать знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации; компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности [Зеер 2005].

Коммуникативная компетентность представляет собой часть профессиональной компетентности педагога. О.С. Овчинникова рассматривает профессиональную коммуникативную компетентность учителя иностранного языка как интегративную личностную характеристику специалиста, отражающую совокупность лингвистических, социолингвистических и психолого-педагогических знаний и умений, профессионально-значимых качеств (таких как коммуникабельность, эмпатия, толерантность) и проявляющуюся в готовности к осуществлению продуктивного коммуникативного взаимодействия на иностранном языке [Овчинникова 2010: 12].

Проблему развития коммуникативной компетентности будущих учителей исследовали Н.Н. Богомолова, Ю.Н. Емельянов, И.А. Зимняя, М.И. Лукьянова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, А.В. Растянникова, Е.И. Рогов, И.И. Рыданова и другие.

Во всех определениях коммуникативной компетентности просматривается субъект коммуникативной деятельности как активный член общества (социума, сообщества). Вне общества коммуникативная компетентность теряет смысл. В информационном обществе значение коммуникативной компетентности значительно возрастает.

Мы рассматриваем развитие профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка как целостный педагогический процесс, представляющий собой совместную деятельность преподавателей и студентов, направленную на: 1) повышение мотивации, формирование системы ценностей, развитие профессионально значимых личностных качеств и накопление личного опыта применения коммуникативной компетентности; 2) приобретение знаний (лингвистических, лингвострановедческих, социолингвистических, психолого-педагогических); 3) развитие коммуникативных умений и навыков.

Именно в актах взаимодействия с членами сообщества (общества) личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание. «В этой связи личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми» [Сластёнин 2008: 87].

Микросоциум образовательного учреждения представляет собой *образовательное сообщество*. Образовательное сообщество, таким образом, составляют субъекты образовательного процесса, объединенные

общими целями, которые действуют, используя различные виды сотрудничества как внутри данного сообщества, так и за его пределами для того, чтобы создавать и развивать живую, синергетическую, активную среду, где уважают разнообразие мнений, способствуют появлению новых возможностей для познания, тем самым увеличивая потенциал всех членов сообщества, способных создавать новые знания.

«Развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат его социализации, т.е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет» [Мудрик 1997: 5]. Социализация возможна только в человеческой среде. Для студента педагогического вуза частью среды является образовательное сообщество.

Исходя из сущности коммуникативной компетентности учителя иностранного языка, являющейся частью его профессиональной компетентности; особенностей организации учебного процесса в условиях информационно-образовательной среды; высоких требований к уровню профессиональной подготовки учителей иностранного языка, определенных социальным заказом, можно определить педагогические условия для ее успешного развития.

*Первое условие* – обеспечение профессиональной направленности развития коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка за счет содержания образовательного процесса, а также использования методов, приемов, средств создания ситуаций общения и взаимодействия членов образовательного сообщества педагогического вуза.

*Второе условие* – наличие информационно-образовательной среды, обладающей такими свойствами, как открытость, синергетичность, вариативность. Образовательное сообщество, с одной стороны, создает и развивает информационно-образовательную среду, а с другой стороны, является ее составной частью. Информационно-образовательная среда педагогического вуза располагает большим выбором средств, обеспечивающих взаимодействие членов образовательного сообщества и способных содействовать процессу эффективного развития коммуникативной компетентности будущих учителей (wiki, блоги, форумы, презентации, конференции, подкастинг и др.). Их можно назвать коммуникационными средствами образовательного сообщества.

*Третье условие* – актуализация всех сторон профессиональной коммуникативной компетентности (мотивационно-личностной, когнитивной, операционно-деятельностной) путем использования в образовательном процессе личностно-ориентированных технологий обучения иностранному языку (технологий проблемного обучения, модульного обучения, мультипрофильного обучения и др.) с применением

различных форм взаимодействия членов образовательного сообщества (от содействия, кооперации до сотрудничества и сотворчества), осуществляемого с помощью коммуникационных средств образовательного сообщества.

Как видим, образовательное сообщество должно играть весьма важную роль в развитии профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранных языков. Однако возможности образовательного сообщества еще недостаточно хорошо изучены, а методика их применения в условиях реализации компетентностного подхода нуждается в дальнейшей разработке.

***Литература***

Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие для вузов. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. − 211 с.

Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Учебное пособие для студентов. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 365 с.

Овчинникова О.С. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2010. − 25 с.

Сластёнин В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений /В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский дом «Академия», 2008. – 576 с.

Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.

**Johan Maurer**

*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

## A GAPFILL EXERCISE WITH SONGS: ENJOYABLE AND USEFUL

You can picture the scene: it's the end of the day. Students are tired, visibly dragging, straining to concentrate on the required exercises. Fifteen minutes before the end of the period, I announce, "Time for our song." Suddenly, everyone is wide awake, pencils at the ready, looking at the gapfill exercise that I had written on the board before class began:

In a town _____ _____, there's _____ _____ _____ _____
Everywhere _____ _____, you'll meet _____ _____ _____
You can't steal _____ _____ in a _____ _____ _____
How the rumors _____ _____, in a town _____ _____
In your own little _____, someone's sure to _____ _____ _____

If you _____ a _____, they'll be talking about _____ _____

*[... and so on for several more lines. To see the full text and hear the song, go to this Web site: tiny.cc/gapfill.]*

After I play the song once, students suggest the missing words. I watch carefully to see who is successful, and who is struggling. When students don't know the word, I encourage the quieter students to try; sometimes I give hints using gestures and synonyms. The whole room is active. Nobody seems sleepy.

When we have filled all the gaps, I distribute the full text of the song, and we listen to it again with the text in our hands. The first time they heard the song, they were listening for details; now they are listening for gist and context. At the end of our fifteen minutes, we do either or both of two brief activities, depending on time available: (1) I ask them to describe, in English, the hero or heroine of the song, or the situation it describes; (2) I ask them to point out where the text departs from Standard English. Finally, I always point out useful phrases and idioms they should remember.

I claim no sophisticated theory behind this exercise. Its main point is to change the pace and give the students a chance to relax. However, I believe it has some serious pedagogical value, for these reasons:

Using Frank Smith's concepts of "classical learning" (as opposed to the "official theory" of learning) and of learning through identity "clubs," this exercise recognizes that young people often relate and bond through popular music. We use this tendency to form a classroom community in which learning is unforced and unaffected. [Smith: 1998, 5, 15-20. Also see Edge and Garton 2009: 77.] "Love me – love my music." During the gap-fill portion of the exercise, students nudge each other as they recognize familiar songs, help each other resolve uncertainties, and cheer each other on with each success.

This mutual encouragement also links to another concept mentioned by Frank Smith, who refers to Lev Vygotsky's concept of a "zone of proximal development." This zone is the middle of three concentric circles. The inner zone represents current compentence; the outer zone represents things we currently have no power to do. In between is "... the region where we are helpless by ourselves but competent if we have assistance." [Smith 1998: 84-85.] With this assistance, knowledge and capacities shift practically effortlessly from the middle zone inward – and that is the assistance that the students get from each other, based on their existing competence with English and with music, including English-language songs they already know.

Although there is a modest amount of language production (in taking notes, answering the gap-fills, and discussion), and the second phase of the activity also involves reading, the main point of the exercise is *listening*. Based on Michael Rost's "principles for developing listening ability" [Rost 1991: 7], we can identify the benefits as follows: (My commentary is in brackets.)

1. *Listening ability develops through face-to-face interaction.* By interacting in English, learners have the chance for new language input and the chance to check their own listening ability.... (Interacting with me, the teacher, and with each other, students get immediate verification and explanations.)

2. *Listening develops through focusing on meaning and trying to learn new and important content in the target language.* By focusing on meaning and *real reasons for listening in English*, learners can mobilise both their linguistic and non-linguistic abilities to understand. (Popular music, properly chosen, relates to life tasks – and related emotions – as well as peer-level shared interests.)

3. *Listening ability develops through work on comprehension activities*. By focusing on *specific goals* for listening, learners can evaluate their efforts and abilities.... (A gap-fill exercise is an unambiguous task that requires very specific answers and recognizes success immediately.)

4. *Listening develops through attention to accuracy and an analysis of form.* By learning to perceive sounds and words *accurately* as they work on meaning-oriented activities, our learners can make steady progress. By learning to hear sounds and words more accurately, learners gain confidence in listening for meaning. (Students' perceptions are recalibrated with every new genre and accent they hear. Through discussion and the second playback, they can put detail and context together and gain the emotional satisfaction of insight into the song's meaning for themselves or for illuminating the target language or culture.)

Over the years, I have developed a set of guidelines for choosing songs to use in the classroom. These guidelines also help me say "yes" or "no" to songs suggested by students without apparent favoritism or arbitrariness.

1. Song texts should be realistic and honest. They can reflect the dilemmas of daily life, of friendships and boy-girl relationships, of joy and sadness, but *cannot* advocate immoral or addictive behavior. They cannot contain material that a sensible parent would consider indecent. Redemptive spiritual content is welcome – but no false piety or hints of proselytism.

2. The words must be distinguishable – the singers must sing clearly, enunciate reasonably well, and be heard above the musical accompaniment. Unfortunately, this requirement eliminates a lot of contemporary music!

3. If we are to complete the task in fifteen minutes, the track must not be longer than four minutes or so.

4. Since it is important to supply the written text to the students, I only use songs for which I can supply the author's name (or can verify that the song is classified as "traditional"– many folk and blues songs fall into this category).

5. I make an effort to balance the following categories: standard "classic" pop songs of the USA and the UK; songs less than a year old; songs that demonstrate various "Englishes" including African American and

Caribbean [see Edge and Garton: 31-32]; songs with historical and geographic references; songs suggested by students.

This simple exercise allows students to learn “classically” (from drawing on their existing competencies and each other); exposes them to a range of different “Englishes”; and gives them insights into the target cultures through pathways normally not included in textbooks – all while raising their energy level and rewarding them for their attentiveness and responsiveness.

***Литература***

Edge, Julian, and Sue Garton. *From Experience to Knowledge in ELT*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

Rost, Michael. *Listening in Action: Activities for developing listening in language teaching*. Series title: Prentice Hall International English Language Teaching. London: Prentice Hall, 1991.

Smith, Frank. *The Book of Learning and Forgetting*. New York: Teachers College Press, 1998.

**Павлова О.В.**

*Московский Государственный Областной Университет*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ – КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

В статье анализируются некоторые актуальные проблемы, связанные с повышением качества профессиональной подготовки будущих специалистов в области языкового образования. Автор рассматривает вопрос о том, что подготовка специалистов в любой области должна осуществляться на новой концептуальной основе в рамках компетентстного подхода.

*Ключевые слова: языковое образование, современные образовательные технологии, повышение качества профессиональной подготовки, обучение чтению.*

***Foreign language competence as a teaching problem***

*The article examines some actual problems connected with the improvement of the quality of vocational training of the future specialists in the field of language education. The author considers that the training of specialists in any field should be carried out on a new conceptual framework within competence approach.*

*Keywords: language education, new educational technologies, the improvement of the quality of vocational training, teaching to read.*

В современную эпоху, при переходе в новое тысячелетие, английский язык остается одним из важнейших средств межнационального общения. Наша страна, находясь в переломной фазе своего развития и стремясь войти в единое мировое экономическое и образовательное пространство, столкнулась с необходимостью перестройки всей системы образования. Оказалось, что глобализация и соответствующие процессы стимулируют развитие межкультурных связей, что, в свою очередь, и определило направленность социального заказа нашего общества – это подготовка специалистов, владеющих профессиональными знаниями, навыками и умениями с одной стороны, а с другой стороны – это формирование значимости личностного фактора, т.е. воспитание и образование гибкого профессионала, способного участвовать в диалоге во всех сферах различных культур, используя все приобретенные знания, умения и навыки в любой речевой ситуации. А от характера направленности образования и воспитания и зависит формирование комплекса релевантных качеств профессионала, которые в современной педагогике называются компетенции (компетенциями). Этот процесс, в свою очередь, невозможен без особо организованной системы образования и воспитания. И такие специалисты как А.Л. Андреев, А.А. Вербицкий, О. Волкова, А.Н. Дахин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др. заявляют, что подготовка таких специалистов возможна только в рамках компетентностной образовательной системы.

Что же мы понимаем под такой системой? Это попытка сгладить противоречия между учебной и профессиональной деятельностью. В лингвистическом образовании такой подход все больше завоевывает свои позиции – это разработка иноязычных компетенций. Эта тенденция просматривается в трудах разных теоретиков и практиков, исследовавших вопросы профессиональной подготовки лингвистов – это Е.В. Арциевская, Е.М. Бастрикова, Г.К. Борозенец, К.Ю. Вартанова, Н.Д. Гальская, Н.И. Гез, И.А. Зимняя и др.

В связи с этим, целесообразно строить обучение на целостном использовании навыков и умений слушания, говорения и чтения на иностранном языке, т.е. использовать технологию взаимосвязанного формирования умений чтения и говорения как единого обучающего процесса.

Надо отметить что, в процессе развития методики преподавания иностранного языка как науки, сделавшей сегодня поворот в сторону обучения живому языку в различных сферах коммуникаций, язык стал функционировать как средство общения и речевого воздействия.

За последнее время внимание исследователей все больше привлекает разработка стратегий коммуникативного чтения – сложного интегрированного речевого умения. Исходя из этого, мы предполагаем возможность формирование и развитие речевого умения во взаимосвязи с чтением.

Сегодня социальный заказ системе лингвистического образования определен как обучение английскому языку будущих преподавателей, способных подготовить и коммерсантов и экономистов, имеющих возможность наладить деловые контакты с зарубежными партнерами, вести переговоры на иностранном языке. Для этого необходимо обучить владению иноязычной речевой культурой, говорить связно, логично, фонетически и фонационно правильно и оформлять высказывание в соответствии с коммуникативным намерением.

В соответствии с требованиями программы по иностранному языку специалисты неязыковых и языковых вузов должны овладеть фонетическими нормативами: звуковым строем языка, правильным произношением и т.д. Эти условия являются обязательными для подготовки специалистов, владеющих профессиональными знаниями, навыками и умениями. Слушающий или не поймет или будет с трудом понимать иноязычную речь, если говорящий нарушает произносительные нормы, а слушающий не владеет произносительными навыками. Обеспечить нормальное функционирование диалогической и монологической устной речевой деятельностью может только сформированность устойчивых норм произношения и фонационной культуры.

Проблема обучения чтению с одновременным формированием фонетических и фонационных навыков для формирования навыков иноязычной устной речевой деятельности в языковом вузе стала особенно актуальной в наше время. Так как, с одной стороны, наши будущие специалисты смогут стать равноправными партнерами иноязычного общения, только полностью овладев навыками и умениями устной речевой деятельности. А с другой стороны, будущий специалист, как и любой специалист, должен самостоятельно обновлять свои знания, расширять кругозор, самостоятельно думать, понимать и анализировать различные проблемы, т.е. располагать глубокими профессиональными знаниями и культурой. И формирование готовности к межкультурному общению принадлежит чтению. ЧТЕНИЕ является одним из важнейших источников информации.

Главной задачей в настоящее время становится научить студентов грамотно читать.

Сегодня подготовка будущего специалиста представляет собой сложный и многогранный процесс, направленный на формирование высокопрофессиональных качеств. Так как именно эти качества

(приобретенные навыки и умения) должны стать залогом успешной профессиональной деятельности по окончании вуза.

В настоящее время, современный специалист, в условиях мировой интеграции и глобализации, имеет широкий доступ к различной информации. Однако не вся получаемая в процессе чтения информация бывает изучена и обобщена правильно. Чтение – это интерактивный процесс, носящий, в первую очередь диалогический характер, и предполагающий высокую активность читателя.

***Литература***

Андреев А.Л. Знания или компетенция? //Высшее образование в России. 2005, № 2, С. 3-11.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие – М.: Высшая школа, 1991, с. 207.

Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Материалы к четвертому заседанию методологического семинара [Электронный ресурс] URL: http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/seminar.php (Дата обращения: 16 ноября 2004 г.)

Волкова О. Компетентностный подход при проектировании образовательных программ //Высшее образование в России, 2005, №4, С. 34-36.

Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентстного подхода в образовании //Ректор ВУЗа, 2005, №6, С. 13-29.

**Полетаева М.И.**

*Одинцовский Гуманитарный Институт*

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

В настоящее время в сфере высшего образования происходят значительные изменения, имеющие как положительные, так и отрицательные стороны. Техническая и технологическая модернизация образования, безусловно, является показателем существенного прогресса общества. Так, например, широкое применение компьютерных ресурсов, он-лайн программ и других возможностей «глобальной паутины» помогает расширить границы общения, обучения, работы и, конечно же, позволяет получить большее количество информации за меньший промежуток времени. Однако, сокращение учебных программ и академических часов в вузах, как показывает практика, отрицательно влияет на уровень продуктивности обучения.

Данные преобразования не обошли стороной и лингвистические специальности. Известно, что изучения любого иностранного языка требует постоянной практической деятельности, следовательно,

преподавание языка должно строиться по принципу циклично-замкнутого обучения.

Язык представляет собой живой субъект, изменяющийся в соответствие с развитием или регрессом общества. Речь идет не только о возникновении неологизмов, архаизмов и сленга в лексическом аспекте языка, но также о ряде важных преобразований в грамматической, фонетической и стилистической сферах изучения языка. Все это обязательно должно учитываться при составлении программ обучения и отборе дидактического материала.

Как мы уже упоминали, обучение иностранному языку будет эффективным, если оно построено по принципу циклично-замкнутого обучения, то есть весь учебный материал формируется в определенные блоки (модули, циклы), однако особенность состоит в том, что каждый из блоков является основой для следующего и фактически входит в него, таким образом, система замыкается.

Кроме того, очень важно воспринимать язык как систему, и, соответственно, преподавать его согласно данному принципу. Мы знаем, что главным показателем успешного овладения языком является умение говорить на иностранном языке, так как основная функция языка – это установление коммуникации. Однако мы не сможем говорить грамотно и понятно для наших собеседников без знаний грамматики и фонетических особенностей изучаемого языка. Таким образом, процесс обучения должен строиться вокруг организации навыка, а затем и умения говорить на иностранном языке.

Как правило, предметом, на который выделяется большее количество академических часов, является «Практика устной и письменной речи». Данная дисциплина – ключевая в учебной программе лингвистического факультета, доминирующую часть содержания ее составляет лексический и стилистический материал, однако наряду с этим изучается грамматика и фонетика иностранного языка. Программы таких дисциплин как «Практическая и теоретическая фонетика иностранного языка», «Практическая и теоретическая грамматика иностранного языка», «Стилистика», «Лексикология», а также программы других предметов должны быть составлены в соответствии с программой «Практики устной и письменной речи», дополняя основной учебный материал более детальными, углубленными знаниями с последующей практической отработкой полученных знаний. Тем самым язык изучается как единая система разноаспектных знаний. Особенно актуально использование данного принципа на начальном этапе обучения, чтобы создать у студентов, во-первых, верное представление о языке в целом, во-вторых, подчеркнуть важность изучения каждого из аспектов языка и, наконец, сделать обучение более эффективным за счет использования комплексного подхода презентации учебного материала.

В заключении следует заметить, что принцип циклично-замкнутого обучения иностранному языку обязательно должен отражаться в учебнике по дисциплине «Практика устной и письменной речи» и, конечно же, учитываться в пособиях по другим предметам. В любом случае, реализация предложенного может быть осуществлена при тесном взаимодействии преподавателей всех языковых дисциплин и их сплоченной работе по формированию у студентов не только языковых навыков, но и стойкой мотивации учения.

**Разумовская Н.А.**

*Новый гуманитарный институт, Электросталь*

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕДАКТИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА

Одним из основных компонентов письма как процесса, помимо планирования, составления черновика и написания конечного текста, можно считать редактирование. В этом студенту часто помогает преподаватель. Также эффективным методом редактирования является проверка текста соучеником (peer correcting). Организовать этот процесс – задача преподавателя. Для этого можно рекомендовать следующее:

Организуйте обмен учащихся своими работами. Это позволяет по-новому взглянуть на задание и выполненную работу, а также способствует развитию корректорских навыков.

При выявлении ошибок потребуйте найти в тексте и объяснить, почему так нельзя было написать. Этому должна предшествовать тренировка на поиск ошибок. Студент начинает с отдельных предложений. В них он подчёркивает ошибки и на полях отмечает символами, к какой категории относятся данные ошибки. Для этого преподаватель заранее знакомит студентов с самими символами.

Например:

S-subject missing
V-verb form error
A-article error
T-tense error
SV-subject-verb concord error
WW-wrong word
Adj- adjective order error
Adv-adverb order error, misplaced adverb or adverb missing
Prep-preposition error
Ss-sentence structure error

Sp-spelling

P-punctuation

На следующем чуть более сложном этапе можно предложить выбор правильного варианта. Например:

a. She is taller than her brother

b. Her brother is not as tall than her.

Далее усложнение заданий идёт по нарастающей. Например, отдельные предложения с одним лишним словом.

a. I couldn't to invite my friends to my house.

b. Have you been to go to the cinema recently.

Далее предлагаются небольшие тексты, состоящие как из правильных, так и неправильных строчек, требующих коррекции.

City pollution

1. Since the introduction of the motor car at the beginning of
2. this century, our roads have become more and more congested
3. and our cities has increasingly polluted. In Mexico City,
4. for example, where there are over two million of
5. cars, children are quite used to smog alerts. It is said that
6. the damage being caused to children's lungs is the same as that
7. from smoking the two packets a day.
8. Seen from up the air, cities such as London and Los Angeles
9. appear to be covered in a blanket of cloud that is, in a fact,
10. the haze of pollution. Car manufacturers and city planners are
11. now hard working to try and control the number of vehicles and
12. improve the way run to make them less bad polluting. One
13. major advance forward has been the development of the electric
14. car. Using batteries, these vehicles are able to move quietly
15. around cities creating very little of pollution.

Так галочкой отмечаются правильные строчки (1,2,5,6,10,14), а лишние слова в остальных строчках выносятся и пишутся слева. Это могут быть артикли (7,9), предлоги (4,8,13,15), глаголы (3), прилагательные (12), наречия (11).

И, наконец, студенты могут редактировать самостоятельные тексты в форме письма, эссе или статьи.

Данный вид деятельности способствует развитию у учащихся внимания и умения сосредоточиться, формированию навыков проверки.

Помимо выявления грамматических и лексических ошибок, о которых было сказано выше, внимание студентов может быть направлено на другие аспекты, такие как структурирование текста, языковое оформление. Можно предложить для анализа ряд вопросов, которые помогут правильно оценить работу. Например, один из английских

методистов предлагает следующее задание, облегчающее оценочную работу.

Marking composition

1. What do you think is most important in compositions? Put these things in order of importance

- Correct grammar
- Length
- Originality of ideas
- Spelling
- Punctuation
- Neat handwriting
- A good range of vocabulary
- Complex and well-structured sentences
- Good organization with introduction, body and conclusion
- Keeping to the title

Однако, не всегда эти критерии применимы для оценки других видов письменных текстов, например, делового письма. Тем не менее, такие задания позволяют дать представление, что такое процесс оценивания, его характерные черты и особенности.

***Литература***

Alderson J. Charles. Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: CUP, 1995.

Bachman Lyle F. Language Testing in Practice. Oxford: OUP, 2004.

Bachman Lyle F. Fundumental considerations in Language Testing. Oxford: OUP, 2004.

**Саакян С.А.**

*Московский педагогический государственный университет*

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Язык и музыка – две знаковые системы, в основе которых лежит звук. Звуки, как коммуникативные сигналы, несли и несут человеку бесценную информацию. Язык, как и музыка, выполняет четыре функции: служит средством познания, является хранителем национальной культуры, является средством общения и выражения отношения к миру, выступает в качестве инструмента образования, развития и воспитания. Комплексное

решение практических, образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения возможно лишь при условии воздействия не только на сознание учащихся, но и проникновения в их эмоциональную сферу.

Одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции учащихся является музыка, представляющая собой «сильнейший психический побудитель, проникающий в подспудные глубины сознания»

Можно условно обозначить два способа использования музыки в процессе обучения иностранных языков. Один из способов можно назвать перспективным, имея в виду использование уже существующих мелодий и ритмов. Вторым способом использования технологий воздействия музыки в процессе обучения является креативный способ. Сюда относятся все методы создания новых, своих собственных музыкальных композиций с последующим наложением слов, предложений по выбранной тематике. В этом случае, учащиеся имеют возможность самостоятельно использовать все имеющиеся и полученные знания для создания своей композиции или музыкального отрывка, что приводит, в свою очередь, к активному использованию изучаемого материала.

Не следует упускать из виду также эмоциональную составляющую творческого процесса создания своего «произведения». Данная деятельность позволяет консолидировать знания, переводить их на уровень умений и при многократном использовании также вывести на уровень навыка, а также позволяет усилить мотивацию к дальнейшему овладению навыками общения на английском языке.

Рассмотрим некоторые методические преимущества использования музыкального компонента в процессе обучения иностранному языку:

*1. Лексика*

Песня как один из видов речевого общения является средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как включает новые слова и выражения, сложенные в определенной рифме. Ритмичная музыка стихов и песен помогает быстрейшему усвоению слов, фраз, предложений, а вместе с ними и правильной интонации, которая воспринимается в дальнейшем как естественная при воспроизведении английской речи. В песнях уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что помогает её активизации в схожих речевых ситуациях.

*2. Грамматика*

В песнях лучше усваиваются также грамматические конструкции. В некоторых европейских странах издаются специально песни для обучения наиболее распространённым грамматическим конструкциям. Они написаны в современном ритме, сопровождаются текстом с пояснительными комментариями и заданиями.

*3. Фонетика*

Песни способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Установлено, что музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата.

Формирование навыков правильного произношения иностранных слов, словосочетаний и предложений предполагает «настройку» артикуляционного аппарата на основе сходства и различия в произношении звуков родного и иностранного языков. Развитие музыкального слуха помогает улавливать тончайшие различия в произнесении иностранных звуков. При формировании произносительных навыков важна не только правильная постановка звуков, но также ритм, паузы, ударения, интонация. Разучивание и исполнение коротких, несложных по мелодическому рисунку песен с частыми повторами помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, правила фазового ударения, особенности ритма, темпа речи и т.д.

*4. Синтиксис*

Песни и другие музыкальные произведения стимулируют монологические и диалогические высказывания, служат основой развития речемыслительной деятельности, способствуют развитию как подготовленной, так и неподготовленной, т.е. спонтанной речи.

*5. Культурология*

Песня играет особую роль среди источников культурологической информации. При этом в отличие от учебных текстов общестрановедческого характера, которые, прежде всего, информируют учащегося, т.е. воздействуют на его интеллект и память, песня в качестве лигвострановедческого материала оказывает воздействие на эмоции человека и его образно-художественную память. Будучи носителем культурологической информации, песня формирует и духовную культуру учащихся.

*6. Эстетика*

Песни содействуют эстетическому воспитанию учащихся. Эстетическое воспитание реализуется в следующих направлениях:

а) накопление музыкального опыта восприятия и анализа музыкальных произведений;

б) приобретение учащимися определённого уровня знаний в области музыкального искусства;

в) формирование художественного вкуса на основе критического осмысления явлений музыкальной действительности;

г) применение навыков и умений в эстетической деятельности учащихся.

*7. Психология*

Благодаря использованию музыкальных средств на уроке создается благоприятный психологический климат, снижается психологическая

нагрузка, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается мотивация к изучению иностранного языка. Музыка или песня, которую одновременно слушает вся группа слушателей, способствует также как сплочению коллектива, так и более полному раскрытию творческих способностей каждого.

Музыкальная составляющая в изучении иностранного языка позволяет раскрыться новым способностям учащихся, облегчает процесс обучения иностранному языку, сделав его увлекательным и эффективным, так как активизирует процесс полноценного восприятия явлений окружающей действительности.

Песни являются очень ценным инструментом изучения английского языка. Их учить интересно, так как они представляют собой небольшие, связанные смыслом, завершенные тексты и имеют свойство самопроизвольно повторяться, “прокручиваться” в голове, что автоматически ведет к повторению и закреплению изучаемого материала.

Использование обоих способов воздействия музыки в процессе обучения иностранному языку задействует все аспекты языка, начиная от фонетики, лексики, грамматики до синтаксиса. Альфред А. Томатис (французский врач и музыкальный терапевт) утверждает, что у каждого языка существует своя собственная музыка, свой собственный музыкальной фундамент (темп, динамика, метроритм, звуковысотность и форма). Также каждый человек проживает свою собственную музыку жизни.

***Литература***

Плотницкий Ю.Е. К вопросу о соотношении вербального и мелодического компонентов в текстах англоязычного песенного дискурса //Проблемы преподавания иностранных языков в контексте модернизации образования: Сборник материалов и тезисов докладов IX Межрегиональной научно-практической конференции. – Самара, 2003. – С. 158-160.

Школа эйдетики. Развитие памяти, образного мышления, воображения. В 2-х тт. М.1994.

Ellis P. Bowen M. Way Ahead 1,2,3,4. Macmillan Education.1998.

Murphey T. Music and Song. Oxford: Oxford University Press, 1992.

**Синельник С.В., Николаева М.Н.**
*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

# РОЛЬ ОПОРНЫХ СХЕМ В РАЗВИТИИ НАВЫКА УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В настоящее время формирование навыка устной речи является одной из важнейших задач. Сегодня идет речь о подготовке учащихся к диалогу культур, где навыки монологического и диалогического общения очень важны. Поэтому устно-речевое общение часто выступает не только средством, но и самостоятельной целью обучения. При подготовке и проведении уроков, ориентированных на формирование навыков говорения, учитель может столкнуться с рядом трудностей, одна из которых заключается в том, что учащиеся не знают, что сказать по обсуждаемой проблеме (часто даже на русском языке) [Соловова, 2005]. В данном случае большую помощь могут оказать опоры вербального и невербального характера.

Опора – это модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания [Попова, 1985].

Назначение опор заключается в непосредственной или опосредованной помощи в порождении речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся.

Поскольку необходимые ассоциации могут быть вызваны при помощи слов или посредством изображения реальной действительности, то следует различать вербальные (словесные) и невербальные (изобразительные) опоры. Такое деление делает возможным их параллельное использование в одном упражнении, так как они взаимно дополняют друг друга.

Любая опора – это способ управления высказыванием, но в зависимости от той или иной опоры характер управления будет разным. Опоры управляют либо содержанием высказывания, либо его смыслом. Отсюда возможно и другое деление опор – на содержательные и смысловые, которые учитывают два уровня высказывания: ***уровень значений*** (кто? что? где? когда? и т. п.) и ***уровень смысла*** (зачем? почему?). Если оба критерия свести воедино, то получим следующую классификацию опор [Царькова, 1980]:

| | **вербальные** | **невербальные** |
|---|---|---|
| **Содержательные** | Текст<br>Микротекст<br>План | Кинофильм<br>Диафильм<br>Картина |

| | | |
|---|---|---|
| | Логико-синтаксическая схема | Серия рисунков<br>Фотография |
| **Смысловые** | Слова как смысловые вехи<br>Лозунг<br>Афоризм, поговорка, пословица<br>Подпись<br>Ассоциации | Диаграмма, схема, таблица<br>Цифры, даты<br>Символика<br>Плакат<br>Карикатура |

В научной и методической литературе теоретические основы и методические приемы по формированию устной речи достаточно разработаны. Но, несмотря на оживление работы по формированию устной речи, ее уровень в школах остается достаточно низким. Важно, чтобы учащиеся осознали реальную возможность пользоваться языком как средством общения.

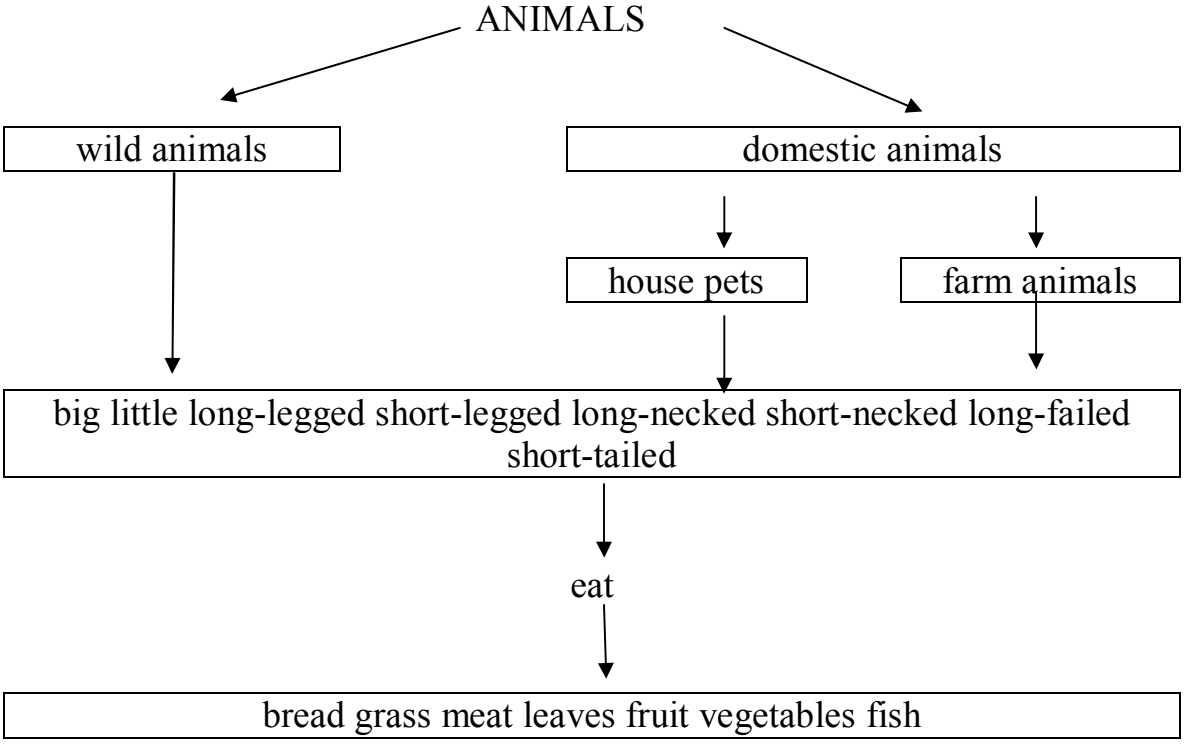
Использование опор существенно интенсифицирует как процесс обучения иностранному языку, так и процесс овладения иностранным языком.

При использовании как содержательных, так и смысловых опор возможны следующие этапы и виды деятельности в режиме «учитель-учащийся»:

| **Этапы** | **Действия** | |
|---|---|---|
| | **Учитель** | **Учащийся** |
| 1. Формулировка задания (цели) | Объяснить, что необходимо выразить | Понять, что нужно выразить |
| 2. Пояснения образца | Объяснить структуру образца | Усвоить структуру образца |
| 3. Отработка образца | Фонетически озвучить | Фонетически озвучить и запомнить |
| 4. Показ функционирования образца | Показать возможную трансформацию образца | Составить и озвучить трансформированный образец |
| 5. Высказывания учащихся по образцу | Быть активным участником беседы, реагировать положительно | Употребить трансформированные варианты в речи |

В качестве наглядного примера работы по формированию навыков устной речи можно предложить опорную схему, составленную на основе УМК для 3 класса школ с углубленным изучением английского языка авторов И.Н. Верещагиной, Притыкиной Т.А. и О.В.Афанасьевой.

**Task: Now name the animals according to the diagram. Say what you can about one of them.**




В современных учебниках и пособиях, изданных как в России, так и зарубежом для подготовки к сдаче экзаменов по английскому языку разной направленности и уровня («Новый курс английского языка для российских школ», «Real listening and speaking», «Exam Activator» и др.), в разделе «Speaking» (Устная речь) представлены всевозможные опоры, что, на наш взгляд, свидетельствует об актуальности их применения при обучении говорению.

Применение опор привносит необходимую индивидуализацию в учебный процесс. Постепенное снятие опор будет способствовать повышению самостоятельности обучаемых в иноязычной речевой деятельности.

***Литература***

Афанасьева О.В. Английский язык. Серия «Новый курс английского языка для российских школ» 1, 2, 3, 4, 5 год обучения: учебник для общеобразоват. учреждений /О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – М.: Дрофа, 2009.

Верещагина И.Н., Притыкина Т.А. Английский язык: учеб. для 3 кл.шк. с углубл. изуч. англ.яз., лицеев, гимназий, колледжей. – М.: Просвещение, 1998.

Попова Э.И. Обучение монологическому высказыванию учащихся 6-7 классов средней общеобразовательной школы. – Диссертация на соискание учебной степени кандидата пед. наук. – Л., 1985.

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед.вузов и учителей – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005.

Царькова В.Б. Речевые упражнения в английском языке. М.: Просвещение, 1980.

Hastings B., Uminska M., Chandler D. Exam Activator: classroom and self-study exam preparation – Pearson Longman, 2010.
Miles Craven. Real listening and speaking – Cambridge Univ.Press, 2008.

**Стрекалова К.В.**
*Всероссийская Академия Внешней Торговли, Москва*

# ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ЮРИДИЧЕСКИМИ ПРЕЦЕДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУЯЗЫКУ

Одной из важнейших лингводидактических задач в сфере преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в юридическом вузе является формирование у студентов, изучающих международное право, профессионально-ориентированной англоязычной компетенции и межкультурной компетенции, позволяющих осуществлять международное сотрудничество между специалистами данного профиля.

Сложности формирования у студентов-юристов международного профиля англоязычной профессиональной межкультурной компетенции, дающей возможность свободно общаться по профессиональной тематике на межкультурном уровне, объясняются существенными различиями в правовых системах РФ и англоязычных стран. Преподавателю юридического английского языка следует помнить, что правовая система России основывается на континентальной системе права и опирается на кодексы (законы). В государствах англо-американской правовой семьи, использующих традиции общего права, основным источником правового регулирования является судебный прецедент, т.е. нормы, сформулированные судьями в решениях, которые приобретают обязательную силу закона. Таким образом, разработка технологии обучения работы с судебным прецедентом – как основным источником права, становится неотъемлемым компонентом технологии формирования профессионально-ориентированной англоязычной компетенции юристов международного профиля.

С лингвистической точки зрения прецедент характеризуется приверженностью к сложившимся моделям и стандарту написания юридических текстов, а также особым лингвистическим консерватизмом, который проявляется как на лексическом уровне, так и в специфике использовании синтаксических конструкций. Прецедент, как и другие жанры юридического дискурса, характеризуются архаичностью и сложностью терминосистемы, которая восходит своими корнями к англосаксонской традиции, латинскому и французскому языкам. Для

прецедентов свойственно использование длинных предложений, многократных повторов лексических единиц и целых фраз, большого количества пассивных конструкций, обстоятельственных членов предложений.

В программе юридических факультетов англоязычных университетов работа с прецедентами занимает важное место. В программу обучения обязательно входит составление “case briefs”. «Брифы» - это краткое устное или письменное изложение и анализ основных фактов судебного решения, ставшего прецедентом, для последующего использования в суде или в процессе работы с другими юридическими делами. В процессе формирования профессиональной иноязычной межкультурной компетенции у русскоязычных студентов работа с прецедентами не должна ограничиваться только составлением краткого изложения судебного решения, а должна способствовать становлению всех компонентов коммуникативной компетенции. Чтение, анализ, обсуждение фактов дела, а также процесс подготовки и последующей устной или письменной презентации прецедента позволяет:

- совершенствовать навыки профессионального чтения на иностранном языке с последующей обработкой информации;
- активизировать проходимый лексико-грамматический материал посредством формулирования и решения различных профессионально-значимых проблем;
- развивать навыки устной речи, в частности, навык проведения презентации (умение публично представить профессионально-ориентированную ситуацию на иностранном языке);
- формировать умение вести дискуссию, аргументировать ответы, что в свою очередь способствует развитию речи без опоры на готовый текст;
- совершенствовать навыки письменной профессионально-ориентированной речи;
- применять теоретические знания об изучаемом правовом явлении на практике средствами иностранного языка;
- развивать творческое мышление, заставляя думать на иностранном языке.

Важно отметить, что на занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку студентам предлагается обсуждать не только готовые судебные решения. Существенной составляющей технологии работы с прецедентами являются так называемые open-end (поисковые) учебные ситуации, в которых постановления суда не предоставляется вместе с фактами дела. В таких случаях студентам необходимо не только произвести анализ изложенной ситуации, но и самостоятельно сформулировать судебное решение. Данный вид работы позволяет формировать такие компоненты

коммуникативной компетенции как речевая и профессиональная субкомпетенции [Громова 2010: 182]. В связи с нехваткой учебного времени студентам даже продвинутого уровня обучения к работе предлагаются адаптированные прецеденты, являющиеся основательно сокращенными и упрощенными вариантами реальных судебных решений.

На занятиях по профессионально-ориентированному английскому языку во Всероссийской академии внешней торговли для анализа прецедентов хорошо зарекомендовала себя многоступенчатая технология IRAC (сокращение по первым буквам английских слов –- Issue, Rule, Application, Conclusion), широко используемая в англоязычных юридических школах, а также при проведении профессиональных квалификационных экзаменов. Данная технология достаточно проста в применении и позволяет студентам почувствовать логику работу с судебным прецедентом. При использовании IRAC, решение кейсов рекомендуется проводить в 4 этапа:

- Первый этап – (Issue или «Постановка вопроса») включает в себя знакомство с ситуацией, ее особенностями, определение юридических вопросов, затрагиваемых в прецеденте.
- Второй этап – (Rule of law или «Юридическая норма») включает в себя поиск и выделение основной проблемы (основных проблем), а также факторов, персоналий и применимого права.
- Третий этап – (Application или «Решение») включает предложение концепций для обоснования судебного решения.
- Четвертый этап – (Conclusion или «Заключение») состоит из презентации судебного решения с использованием необходимых для этого лингвистических средств.

Навык чтения, анализа и последующей устной или письменной презентации судебного прецедента требует языковой и профессиональной подготовленности студентов, а также наличия у них умения работать самостоятельно, поэтому работу с прецедентами на занятиях рекомендуется проводить на 2 и 3 этапах обучения профессионально-ориентированному английскому языку [Громова 2010: 231]. К прецедентам наиболее целесообразно обращаться в конце изучаемой лексико-грамматической темы, что позволяет студентам закрепить и активизировать языковой материал, а также полученные на уроке профессиональные и межкультурные знания. Будучи эффективной технологией обучения, разбор и анализ судебных прецедентов не является универсальным методом обучения, т.к. сам по себе не закладывает обязательного нормативного знания языка. Его успешность состоит в сочетании с другими методами обучения иностранным языкам.

Подводя итог вышесказанному, следует еще раз отметить, что анализ и последующая презентация прецедентов дает студентам отличную возможность творчески применять пройденный языковой материал на базе

своих профессиональных знаний. Будучи интерактивной технологией обучения, данный вид работы завоевывает позитивное отношение не только со стороны преподавателей, но и со стороны студентов, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками и умениями общения, а также повысить уровень своей межкультурной профессиональной иноязычной компетенции.

***Литература***

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (специальность – 021100 юриспруденция, квалификация: юрист) МО РФ. Изд-во МО, 2000.

Громова Н.В. Деловое общение на иностранном языке: Методика обучения, М.: Магистр Инфра-М, 2010.

Гудков Д.В. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003.

Данчеева Н.В., Протасова М.Е., Стрекалова К.В. Программа ВАВТ по специальности иностранный язык для Международно-правового факультета. Изд-во ВАВТ, 2009.

Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам. М., 2009.

Ступникова Л.В. Обучение профессионально ориентированному дискурсу в правовой сфере в условиях межкультурного воздействия: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук, М., 2010.

**Фетисова А.А.**

*Институт Иностранных Языков*
*Московского Городского Педагогического Университета*

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В начале 2000-х годов все более ярко стала проявляться тенденция признания исследователями и преподавателями первостепенной значимости лексики как средства коммуникации и роли объема словарного запаса для становления иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, что делает проблему повышения эффективности усвоения лексического материала актуальной как для общеобразовательной, так и для высшей профессиональной школы. Решению обозначенного вопроса в определенной мере может способствовать применение разнообразных фонетических выразительных средств на занятиях по иностранному языку.

Прежде всего, остановимся на приеме фонетических ассоциаций, детально разработанном Р. Аткинсоном и получившим название «Keyword method». К запоминаемым иностранным словам преподаватель подбирает

слова-созвучия на родном языке учащихся, после чего предоставляется микро-сюжет из слова-созвучия и его перевода. При этом важно соблюдать правило, согласно которому приблизительное звучание слова и его перевод предъявляются в своеобразной единой смысловой цепочке и не являются «оторванными» друг от друга. Кроме того, необходимо, чтобы другие слова в микро-сюжете (таких слов должно быть как можно меньше) были по возможности нейтральными, не вызывающими ярких образов. При предъявлении микро-сюжета преподавателю целесообразно сделать смысловой (и интонационный) акцент на слове-созвучии и на иноязычном слове. Примером может служить английский глагол «*look*» со следующим микро-сюжетом: не могу *смотреть*, когда режу *лук*. Однако не следует забывать о том, что в силу артикуляционных и фонетических различий произнесения звуков в языках, запоминаемое слово и слово-созвучие никогда не будут звучать одинаково. Принять во внимание следует и то обстоятельство, что английское написание слов во многих случаях не совпадает с их произношением из-за действующих в языке исключений в правилах чтения, поэтому в случае английского языка мы рекомендуем преподавателям подбирать ассоциацию именно к звучанию, а не написанию слова. К примеру, глагол «*conceal*» (скрывать) – *консул*/*консил*ium *скрывал* факты; существительное «*muzzle*» (морда) – котёнок из*мазал мордочку*; «*lip*» (губа) – *лип*кие *губы*.

Интересно, что целостность индивидуального словарного запаса человека обеспечивается именно фонетико-семантическими связями, которые доминируют и составляют 61% его устной и 59% письменной частей [Бочкарева 2006: 13]. Эти данные были получены в экспериментальном исследовании Е.В. Бочкаревой, которая предлагает характеристику фонетических признаков, участвующих в образовании фонетико-семантических связей в словаре подростка, и выявляет их зависимость от возраста испытуемых. В результате проделанной ею работы было установлено, что такой признак, как «длина слова» при подборе фонетической ассоциации характеризуется стабильностью: он не является чувствительным к возрасту испытуемых. Фонетический признак «ударная гласная», напротив, проявляет свою вариативность к фактору «возраст»: «чем старше становится подросток, тем реже он опирается на гласные /a/ и /i/ и чаще – на гласный /e/». Относительно признака «сегмент» можно отметить, что наиболее часто в качестве опоры для ассоциативных связей выступает конец слова, реже – его начало и еще реже – середина. «Устный подлексикон старшего подростка организуется в большей степени с опорой на начальный сегмент. Большая же опора на конечный сегмент прослеживается в письменном подлексиконе старшего подростка» [Бочкарева 2006: 16].

Весьма эффективным для запоминания лексического материала является использование явлений аллитерации (повтор согласных или

гласных звуков в начале близкорасположенных ударных слогов), консонанса (повтор конечных согласных), ассонанса (повтор ударных гласных внутри строки) в изучаемых словах. Эти приемы являются действенным выразительным средством, задают определенный эмоциональный тон и способствуют созданию особого ритмического рисунка, который придает высказыванию интонацию настойчивого повтора. Интересным приемом, который направлен на непроизвольное запоминание лексики, можно считать также обращение к рифме и звукоподражанию, т.е. использованию слов, фонетический состав которых напоминает называемые в этих словах предметы и явления.

Мы настоятельно рекомендуем преподавателям при проектировании работы по усвоению лексического материала, обратить внимание на то, что прием фонетических ассоциаций будет максимально эффективным для той группы учащихся, у которых в большей степени развит слуховой канал восприятия информации. Тот факт, что большинство людей воспринимает информацию, главным образом, через зрительный канал, т.е. являются визуалами, позволяет исследователям считать «перевод информации в яркие ассоциативные образы, связанные с их чувственным восприятием, эмоциями, более эффективной работой по запоминанию иноязычной лексики» [Румянцева 2004: 209].

Отметим, что при организации запоминания лексического материала вербальный и невербальный компоненты коммуникации дополняют друг друга, однако доля последнего существенно увеличивается. Психологами установлено, что в процессе взаимодействия только 40% информации раскрывается вербальными средствами. При этом передается не только семантическая информация (которая реализуется через отбор смыслового содержания, выразительности слов, их правильного расположения в синтаксических конструкциях), но и перцептивная, передающая психоэмоциональное состояние человека и существенно дополняющая словесное содержание. Поэтому одними из наиболее эффективных средств обеспечения непроизвольного запоминания лексики считаются логическое ударение и интонационная выразительность.

Интонация в широком смысле этого слова представляет совокупность совместно действующих компонентов звучащей речи, в узком же понимании интонация используется для обозначения мелодики и движения тона. Информационная сторона речи преподавателя еще не является фактором передачи знаний, весьма важно звучание этой речи. Непроизвольному запоминанию лексики может способствовать движение тона (восходящий, нисходящий или ровный), его разнообразие (заинтересованный, спокойный, взволнованный и др.), громкость (нормальная, тихая, громкая), логическое ударение (усиление или ослабление, произнесение по слогам и др.), темп (быстрый, медленный, нормальный).

Потенциал интонационного оформления высказываний позволяет использовать возможности речевого ритма и темпа как фасилитирующих средств при непроизвольном запоминании лексического материала. Отмечая дидактические функции ритма, С.Л. Рубинштейн указывал на многообразие целей, которым он служит в учебном процессе: ритм создает композиционную структуру сценария урока, усиливает эмоциональный эффект; является аккомпанементом урока и регулирующим фактором учебной деятельности, велико влияние ритма и в плане профилактики утомления учащихся [цит. по Китайгородская 2009: 21].

Рассмотренные приемы работы с лексическим материалом позволяют по-иному взглянуть на возможности их применения в практике преподавания иностранного языка и использовать данный потенциал для обеспечения фактора непроизвольности в процессе развития лексической компетенции учащихся.

***Литература***

Бочкарева Е.В. Функционирование фонетико-семантических связей в перцептивном словаре подростка (на материале ассоциативных экспериментов): автореф. дис. … канд. филол. н. [Текст] / Е.В. Бочкарева – Пермь: 2006. – 18 с.

Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. [Текст] / И.М. Румянцева. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.

Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. [Текст] /Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 2009. – 277 с.

**Шмелёва А.Н.**

*Новый гуманитарный институт, Электросталь*

## О ЧЁМ ПИСАТЬ И КАК ПИСАТЬ? ВЗГЛЯД НА ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НАПИСАНИЮ АРГУМЕНТИРОВАНОГО ЭССЕ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Программой учебной дисциплины «Практикум по культуре речевого общения. II (франц.) ин. язык» языковых факультетов и вузов выдвинут целый ряд определённых положений по видам коммуникативной деятельности, какими являются говорение, аудирование, чтение и письмо. Последнее предусматривает «формирование навыка структуризации продуктивного письменного текста в его различных функциональных видах», в том числе в виде эссе, что также отражено на уровне требований Государственного образовательного стандарта профессионального образования к заключительному семестровому и Государственному экзаменам (письменная часть) с обязательным

- владением продуктивной письменной речью с её необходимыми характеристиками – адекватной реализацией коммуникативного намерения, ясностью, чёткостью, связностью, смысловой и структурной завершённостью, а также
- владением основными видами дискурса – характеристикой, сравнением, оценкой, аргументированием.

Понятно, только эссе как творческое задание высокой степени сложности, завершающее работу по выработке необходимых умений для написания такого произведения – сочинения-рассуждения, отвечает этим требованиям.

В отличие от канонического определения эссе (от фр. essai – опыт, набросок) как сочинения, выполненного в жанре философской, эстетической, литературно-художественной публицистической литературы, студенческое эссе – это мини-сочинение на заданную тему в жанре публицистики, не выходящее за рамки изученного в вузе тематического материала, сочинение-рассуждение, сочетающее подчёркнуто индивидуальную позицию пишущего с непринуждённым, иногда парадоксальным изложением, ориентированным на нейтральную и разговорную речь.

О чём же писать? Какую тематику предложить учащимся для написания эссе, не ограничивая при этом их инициативу и творческую свободу, памятуя, что учёт их интересов может помочь в поддержании мотивации и стимулировании создания письменных текстов достаточно высокой степени креативности?

Учащейся аудитории можно предложить следующие темы, многие из которых уже апробированы автором в практике преподавания письменного аспекта дисциплины:

- Le russe qui bouge et la langue de moi.
- Que valent nos examens?
- La culture et la culture de masses.
- Le portable, cet as du progrès…
- La presse écrite et/ou la presse électronique.
- Les crises alimentaires qui s’annoncent.
- En quoi les jeunes d’à présent diffèrent des gens du 3-e âge?
- Les valeurs les plus prisées, selon vous.
- Que pensez-vous de la maxime de F.M. Dostoïevski “La beauté sauvera le monde…”?
- “Les hommes de génie sont des météores destinés à brûler pour éclairer leur siècle” (N. Bonaparte).
- Il est un chemin qui n’est qu’à toi et que toi seul devras parcourir.

Несомненно, рамки предлагаемой тематики можно расширить, но нацеленность на актуальность и дискуссионность затрагиваемых проблем остаётся неизменной.

Вопрос «Как писать?» сводится, по сути, к вопросу о подходах к обучению творческой письменной речи. Из известных на сегодняшний день четырёх подходов [Ушакова, 2010] четвёртый – процессуально - жанровый получил наибольшее признание в практике преподавания иностранных языков.[1] Он предполагает шесть этапов создания текста-эссе: 1) подготовительный; 2) этап моделирования; 3) планирования; 4) этап совместного создания эталонного текста учащимися и преподавателем; 5) самостоятельного написания текста; 6) этап редактирования.

Оговоримся сразу: это ключ к разрешению вопроса на уровне общеобразовательной школы, выпускники которой уже владеют целым набором умений, необходимых для написания эссе, и могут самостоятельно выстраивать модель его продуцирования. Впоследствии, на старших курсах языкового вуза (факультета) процессу обучения написанию эссе придаётся более системный, целостно-унифицированный характер. И здесь роль преподавателя трудно переоценить – именно им определяются принципы и приёмы дальнейшего обучения эссе как творческому заданию высокой степени сложности для выражения авторского мнения по заданной тематике/проблематике.

Принимая во внимание положительный опыт работы коллег – практиков в этом направлении и опираясь на свой собственный можно предложить устоявшийся типовой образец последовательности действий при обучении аргументированному эссе:

– провести всесторонний анализ задания;

– собрать необходимую информацию с использованием справочной литературы, СМИ, в том числе виртуальных;

– осуществить отбор лексики по предложенной теме;

– осознав ситуацию в целом, определить вектор речевых стратегий и логических выводов.

Подобная целеполагающая, целенаправленная и, как представляется, целесообразная практическая деятельность предполагает дальнейшую работу – на сей раз работу по составлению Плана написания сочинения [Опойкова, 2009]:

**I. Вступление** (с формулировкой проблемы без повтора слово в слово задания, с использованием тезисных предложений, возможных риторического вопроса или прямого обращения к читателю).

**II. Изложение своей точки зрения** (с аргументацией на основе выражений, позволяющих сделать логический переход к основному

[1]Первый – ориентированный на готовый продукт (текст – образец), второй – на создание психолингвистической модели порождения письменного высказывания (структурирования высказывания); третий – жанровый; четвёртый – процессуально-жанровый.

пункту плана письменного высказывания и позволяющих выразить своё мнение: en ce qui me concerne, je suis convaincu (-e), de mon point de vue, je trouve que, pour moi, la lecture…, à mon avis, personnellement je pense que.

Важность рассматриваемой проблемы можно также подчеркнуть с помощью таких универсальных фраз как l'importance du problème (de la situation) à résoudre amène à réfléchir; je trouve cette approche, manière d'aborder particulièrement inquiétante, tout à fait actuelle; je trouve cette approche acceptable, cela donne à penser, et en outre je la considère même comme une nécessité vitale, essentielle.

Студенты должны уметь логично, последовательно отстаивать своё мнение на основе аргументов «за» или «против». Список аргументов «за» (favorables) и «против» (défavorables) должен быть составлен в иерархическом порядке – по степени их усложнения для понимания и интерпретации, с обязательной экспликацией (A. arguments fav.→explication→exemple; B. arguments déf.→explication.→exemple). Соответствующий вывод их рассуждений зависит от степени начитанности, эрудиции, от широты интеллектуального горизонта, мыслительных способностей. Наконец, от внутренних духовных качеств, которыми они руководствуются, а также от мобильности при использовании традиционных и виртуальных технических средств.

**III. Представление и аргументация другой точки зрения.**

Обучение изложению другой точки зрения принципиально не отличается от обучения учащихся изложению своей позиции. Но здесь необходимо заострить внимание на необходимость введения клишированных выражений, позволяющих, во-первых, сделать логичный переход к другой позиции (например, с помощью выражений plusieurs, bien des personnes pensent que…; certains croient, estiment, imaginent que…; certaines gens affirment, déclarent, assurent, prétendent affirmer, soutiennent…), а во-вторых, выразить полное/частичное несогласие (je ne suis pas entièrement convaincu (-e) par l'argument de…, je ne partage pas à beaucoup d'égards les idées de…, je ne partage pas du tout l'avis de…, je ne suis pas tout à fait d'accord, je ne suis pas certain (-e) que…, on ne peut affirmer que…, on peut tout supposer…, j'affirme que les choses ne se passent ainsi).

**IV. Заключение** в обязательном порядке требует наличия выводов и подтверждения своей позиции с помощью, например, следующих выражений: en conclusion, pour conclure, en résumé; alors, on peut arriver à la conclusion…; pour toutes ces raisons…; donc, ma conclusion n'est pas fausse; alors, je suis sûr (-e) que…; je suis sûr (-e) de tout, de ce que je pense et de ce qu'on dit à ce sujet; je tire (déduis) la conclusion que…, en dernier lieu…, en un mot…, au total…; conclusion, il n'ya rien à faire, plus rien à dire; en résumant mon grand argument je dois confirmer que… et j'ose affirmer en définitive que…, de ce que je viens d'exposer, on peut déduire que, il ressort, il résulte que….

Особую сложность для студентов представляет логический переход от одной мысли (абзаца) к другой (другому), что также прослеживается в работе по реферированию русскоязычных текстов общественно-политического и страноведческого характера средств массовой информации. В этом контексте со всей очевидностью встаёт вопрос о необходимости продолжения более тщательного изучения связующих слов – логических коннекторов (ЛК).

Отметим, изучение учащимися ЛК на выпускном курсе не требует больших временных затрат, поскольку этот языковой материал в большей степени уже усвоен при создании устных текстов résumés. На данном этапе обучения представляется необходимым свести воедино сумму ранее полученных знаний о ЛК[2] в рамки их типологической характеристики – схемы на денотативно-коннотативном уровнях:

| | |
|---|---|
| Progression, énumération | Premièrement, deuxièmement, etc.; en 1-er lieu, en second lieu, en dernier lieu; d'abord, ensuite, puis, après, d'une part, d'autre part, enfin. |
| Cause | Parce que, comme, puisque, du moment que, étant donné que, du fait que; à cause de, grâce à, faute de, à force de. |
| Conséquence | Ainsi, donc, par conséquent, en conséquence, aussi *(en tête de proposition),* c'est pourquoi, par suite, de ce fait; de sorte que, de façon que, de manière que+*indicatif.* |
| Concession | Mais, pourtant, cependant, néanmoins, toutefois, tout de même, quand même, toujours est-il, cela n'empêche; bien que, quoique +*subjonctif*; en dépit de, au mépris de. |
| But | Pour que, afin que; de sorte que, de façon que, de manière que +*subjonctif;* pour, afin de; à cet effet, à cette fin. |
| Condition et hypothèse | A condition que, à moins que, à supposer que+*subjonctif*; à condition de, à moins de+ *infinitif*; si, sauf si, même si. |
| Temps | Au même moment; au moment de; au |

[2] Подробно о ЛК см.: Е.Б. Александровская, Н.В. Лосева. Пособие по обучению реферированию на французском языке. – М. : Высш. шк., 2004. Ю.Н. Глухова, И.В. Фролова. Язык французской прессы: учебн. пособие. – М. : Высш. шк., 2005.

| | |
|---|---|
| | moment où; dès lors; enfin; ensuite; lorsque, quand. |
| Exemples | Par exemple, ainsi, notamment, en particulier, à savoir, que voici. |
| Argumentation | Quant à…, en ce qui concerne, d'ailleurs, du reste, or, également, parallèlement; d'autre part…, d'un autre côté. |
| Conclusion | Donc, ainsi, alors; enfin, finalement, en résumé; aussi+*inversion sujet/verbe.* |

Этому, безусловно, будет способствовать реализация целого ряда упражнений, развивающих необходимые умения, а именно: упражнения на возможное употребление в каждом абзаце соответствующих связующих слов; упражнения на объединение общей идеей нескольких абзацев с помощью коннектора; на восстановление логической связи в нескольких фрагментах иноязычного (франц.) текста с помощью связующих слов; на определение типа ЛК и на нахождение их эквивалентов в тексте, в том числе и в тексте эссе.

В эссе непременно должны найти своё выражение и чувства, которые вызывает обсуждаемая проблема, поскольку…"без человеческих эмоций не может быть искания истины", – вспомним небезызвестный афоризм по этому поводу. С целью активизации эмотивной лексики целесообразно использовать, например, таблицу

**Sentiments et opinions**

| | |
|---|---|
| Contentement, satisfaction/Joie | Cela répond à mes attentes.<br>Cela me remplit d'orgueil.<br>Cela fait plaisir.<br>Je suis heureux (-se)…<br>C'est parfait, idéal, excellent!<br>C'était vraiment très beau.<br>J'ai été vraiment ravi (-e).<br>Cela me comble de joie, d'aise.<br>Comblé (-e)! |
| Déception | Cela ne répond pas à ce qu'on espère.<br>Cela est loin d'être parfait.<br>Rien n'est parfait dans ce monde.<br>Je suis vraiment désolé (-e).<br>C'est vraiment déplaisant, désagréable, irritant, odieux,.<br>Quel dommage, quelle déception.<br>Je regrette beaucoup.<br>A mon grand regret…<br>Malheureusement… |

| | |
|---|---|
| | Hélas!...Tant pis! C'est triste. |
| Mécontentement/Colère/Indignation | Je suis désolé (-e), navré(-e), fâché(-e), indigné(-e).<br>Je suis furieux (-se).<br>C'est une honte, quelle honte. C'est une chose honteuse.<br>C'est insupportable, inadmissible, inacceptable, irrecevable, insoutenable, injuste, impossible d'admettre, d'accepter.<br>Il est intolérable que…<br>Cela excite, provoque l'indignation (publique générale), le sentiment de colère de l'injustice. |
| Indifférence | Ça m'est égal, je n'ai pas d'opinion.<br>Ça n'a pas d'importance.<br>Cela m'indiffère, me laisse froid, (-e).<br>Ces avis m'indiffèrent, voilà.<br>J'ai pour cela la plus complète indifférence. |

Итак, обучение иноязычному эссе (на франц. языке в частности) в языковом вузе является неотъемлемой частью общего курса обучения иностранному языку.

Практика целенаправленной подготовки студентов к написанию аргументированного эссе и овладения ими его, эссе, языком показывает, что, во-первых, применение описанных выше и рекомендуемых методических приёмов даёт хорошие результаты и снимает трудности в решении коммуникативной задачи ***о чём и как писать,*** а во-вторых, позволяет приблизиться к реализации общей цели обучения ИЯ – развитию межкультурной, дискурсивной, социолингвистической компетенций, что предполагает готовность обучающихся к использованию добротного ИЯ в предписанной Стандартом и Программой структурированной продуктивной письменной форме.

Тем не менее, решение поставленных в статье вопросов требует дальнейшего научного и практического исследований.

***Литература***

Андрющенкова Е.А. Обучение письменному высказыванию с элементами рассуждения на французском языке при подготовке к ЕГЭ //Иностранные языки в школе, №7, 2010.

Опойкова О.Н. Обучение написанию аргументированного эссе на английском языке. Подготовка учащихся к ЕГЭ //Иностранные языки в школе, №6, 2009.

Ушакова С.В. К вопросу о подходах к обучению творческой письменной речи на иностранном языке в современной общеобразовательной школе //Иностранные языки в школе, №9, 2010.

# РАЗДЕЛ IV

# ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ

**Болдова Т.А.**

*Московский Педагогический Государственный Университет*

## ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ СЕТЕВОМУ ДИСКУРСУ В СЕТИ WWW

При рассмотрении современной ситуации уже нельзя обойтись без учета новой задачи изучения человека в информационном социуме. Информационные технологии создают новую жизненную среду человека и ставят под вопрос многие привычные способы ориентации в мире и традиционные человеческие ценности. Так, Интернет открывает огромное количество соединений коммуникаций в европейском и глобальном масштабе, когда, человек приближается «к незнакомому» и открывает его через коммуникацию на основе аутентичных текстов, где заложены национальные стереотипы, которые обладают важным для коммуникации свойством. В них заложена и готовность к конфликту с чужим, а это в дальнейшем может ослабить возможный у студентов культурный шок. Ведь культура изучаемого языка – это, прежде всего, сообщения: высказывания, построенные по законам определенного языка и из представляемого этим языком лексического материала, наборы высказываний, семантически и прагматически связанные между собой (тексты разного рода), и та реальность, к которой они отсылают.

Можно сказать, что, чем более глубоко любой человек задействован в процессах интеркультурной коммуникации, тем выше становится его способность к такому диалогу, ибо в коммуникативных процессах такого типа культура обогащается содержанием. Знание специфики мировой культуры и способов её восприятия – вот основная предпосылка интеркультурного диалога, который представляет нам коммуникативная среда сети www. Мы понимаем других людей благодаря тому, что вносим собственную пережитую жизнь в каждый вид выражения чужой жизни. Иначе говоря, мы пониманием в других то, что понимаем в себе самих.

Овладение коммуникативной компетенцией в сети www строится на основе работы с актуальными гипертекстовыми материалами, и представлениями о том, как их изучать и понимать с исторической,

культурной точки зрения, как преодолевать трудности электронного письма, как вести диалоги на основе письменных текстов, как общаться в сети www и т.д. Мы должны показать студенту принципы действия на уровне диалогов. Речь идет об обучаемости студентов, т.е. он должен сам открывать гипертекстовое пространство, анализировать примеры сетевых диалогов, делать свои выводы. Кроме этого студент должен хорошо владеть изучаемым языком и литературой на изучаемом языке. Он должен быть знаком с методикой использования литературы зарубежной лингводидактики для обучения иностранным языкам. Приближая, таким образом, обучение к естественной ситуации общения, можно более эффективно формировать у студентов новые, специфические умения оперировать новыми чужими языковыми ресурсами. Поэтому важно подготовить студентов к восприятию мультимедийной информации, научить их работать с аутентичными текстами [Болдова 2008:112].

Кроме этого, мы исходим из того, что на сегодняшний день, Интернет-коммуникация является письменным общением. Этот факт говорит о том, что чтение и письмо являются чрезвычайно важными умениями, необходимыми для работы в сети www. Это означает, что в будущем письменное контактное общение только обогатит занятия иностранного языка. В этом смысле обучение с использованием Интернета будет являться аутентичным, т.к. представляет собой реальную коммуникацию «с незнакомцем» в реальном времени. Так, люди, создавшие эти материалы, не появляются на экране, они не выражают своего мнения, и поэтому тем, кто сидит у монитора компьютера, надо решить, что хотел показать или доказать автор гипертекста. В свою очередь, студент тоже должен уметь замечать и расшифровывать увиденное на экране монитора, понимать аутентичный материал, понимать зашифрованный зрительный и вербальный код, связывание отдельных мультимедийных элементов друг с другом. При этом подразумевается изменение «ролей» (погружение в модели трёхмерного окружения, как опыт симуляции), что в свою очередь, должно привести к способности студента самостоятельно использовать новые технологии, к овладению знаниями, когда соблюдается баланс между инструкцией и самостоятельной отработкой информации.

Поэтому задача университетов – научить студентов использовать все гипертекстовое пространство сети для изучения предмета специальности и использовать его в будущем для обучения ему. Задача обучения заключается в создании пространства общения между сетевыми группами, как исследовательскими, так и бытовыми. То есть надо ставить основной задачей создание виртуального «коммуникативного поля». Влияние новых технологических видов функционирования языка приводят и к переосмысливанию современного определения коммуникативной компетенции. Понятие коммуникативной компетенции определяется как

использования языка в различных коммуникативных ситуациях, в том числе тех, в которые вовлечены новые технологии. Коммуникативные стратегии соотносятся с глобальными интенциями речевого поведения. Способами реализации глобальных интенций являются коммуникативные тактики, которые определяют выбор языковых средств различного уровня. Достижение одного и того же коммуникативного эффекта зачастую возможно несколькими способами, поэтому одна коммуникативная стратегия может объединять в своем составе несколько умений. Например, понимание интенции и коммуникативных ожиданий партнера по коммуникации, понимание его аффективного состояния и возможных стереотипов восприятия себя, как партнера по коммуникативной ситуации. Кроме этого важна «картина знаний» социальных ситуаций, знаний типичных сценариев взаимодействия, возможной тематики дискурса, канонического порядка построения определенных типов текстов для сетевого общения; моделей организации собственной информации (ее получение, верификация, оценка).

***Литература***

Болдова Т.А. Обучение студентов иностранным языкам в веб-сети с использованием Интернет-технологий. //Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы: Вестник Моск. гос. лингв. ун-та, вып. 546. Серия «Лингводидактика». – М.:МГЛУ, 2008. – С.109-123.

**Дудина М.Г.**

*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

## ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Мы живем в веке высоких компьютерных технологий. Процесс обучения в вузе невозможно себе представить без приобщения к миру электронной культуры. Сегодня преподаватель должен владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке со студентами.

В традиционную схему «преподаватель – студент – учебник» уже прочно вошло новое звено – компьютер. Одним из эффективных способов представления языкового материала на занятии можно смело назвать презентацию. Мультимедийные презентации – это удобный и эффектный способ подачи информации с помощью компьютерных программ. Он

сочетает в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание студента.

Одновременное воздействие на два важнейших органа восприятия (слух и зрение) позволяют достичь гораздо большего эффекта. Доказано, что человек запоминает 20% услышанного и 30% увиденного, и более 50% того, что он видит и слышит одновременно. Таким образом, облегчение процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов – это основа любой современной презентации.

Презентация имеет следующие преимущества:

- Возможность преподнести учебный материал с учетом особенностей обучаемых (психологических, языковых и т.д.).
- Эффективно использовать время на занятии и в случае необходимости быстро вернуться к пройденному материалу и повторить его.
- Подать материал сжато, но одновременно донести всю суть интересующих вещей.
- На слайде можно представить несколько различных объектов, например, звук, картинка, видео.
- Презентацию можно показать сразу большой аудитории.

Для составления электронных презентаций можно использовать Microsoft PowerPoint, Impress OpenOffice. При разработке собственной презентации следует учитывать некоторые правила, например:

- Каждый слайд должен содержать небольшой объем информации.
- На каждом слайде должно быть не более 2-3 картинок.
- Презентацию стоит выполнить в одном стиле (одинаковое оформление всех слайдов, а именно фон, название, шрифты, их размер, компоновка информационных блоков на слайде, цвет и пр.)
- Правильно сочетать цвета для фона и шрифтов, лучше использовать контрастные сочетания, приятные для восприятия.
- Гармонично компоновать слайды и текст, иллюстрации должны поддерживать вербальную информацию, дополнять ее.

Так, в обучении грамматики можно воспользоваться презентациями, разработанными Б. Азар. Каждая презентация предваряется содержанием, введением грамматических явлений (с использованием схем, графиков, заливки цветом), предъявлением ситуаций употребления рассматриваемого языкового явления, слов-маркеров, которые ярко иллюстрируют использование, например, грамматического времени, примеров с картинками, помогающих осознать и сравнить применение языковых структур, а также интерактивных заданий, помогающих преподавателю проконтролировать, как студенты поняли изучаемую тему.

Таким образом, овладение преподавателем технологиями создания презентаций и активное обращение к ним помогает проводить занятия на

высоком эстетическом и эмоциональном уровне, использовать большое количество дидактического материала, повысить эффективность занятий и качество усвоения материала.

***Литература***

Волков В. Современные мультимедиа. Компьютер-ИНФО, 9'99. С. 21-27.
Дьяконов В. Мультимедиа–ПК. Домашний Компьютер, 1'99. С. 33-38.
Титоренко Г.А. Современные информационные технологии. М.: ЮНИТИ, 1999.
Azar Grammar Series: Basic English Grammar, 3rd edition (PowerPoint)
http://eleanor-cms.ru/news

**Крупина Е.С.**
*Санкт-Петербургский Университет МВД РФ*

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИГРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ POWER POINT

В настоящее время активного использования в обучении информационных технологий большой популярностью стала пользоваться программа создания презентаций Power Point. Что касается использования программы Power Point в подготовке и разработке лексических игр, она, несомненно, удобна при наличии в классе интерактивной доски, так как позволяет обеспечить активное участие всей группы в игровом действе. Тем не менее, обучающие возможности Power Point ограничены её прямой функциональной особенностью – созданием презентаций, и не стоит злоупотреблять её использованием, если этого можно избежать.

Лексические игры и упражнения, разрабатываемые с использованием Power Point, во многом повторяют игры и упражнения, разрабатываемые без её применения. Что касается основного преимущества и отличия программы Power Point, это её интерактивность, разумеется, тоже ограниченная определёнными рамками. Лучше всего эта положительная характеристика проявляет себя при проведении игры-викторины Jeopardy и аналогичных игр-викторин (Кто хочет стать миллионером, Двадцать вопросов) и т.п. Шаблоны, значительно сокращающие временные затраты на разработку данных игр, можно скачать на странице сайта http://jc-schools.net/tutorials/PPT-games/. Используемые при обобщении материала, вышеупомянутые игры активизируют профессионально-познавательную деятельность учащихся. Однако целесообразно применять Power Point и в некоторых других случаях, в зависимости от обстоятельств.

Ниже кратко опишем возможности использования Power Point при проведении некоторых других лексических игр.

**Password Game**

Презентация содержит ключевое слово, «слово-пароль». Один из учащихся выходит и поворачивается спиной к экрану. Остальные учащиеся, используя описание представленного на слайде понятия, помогают первому учащемуся отгадать ключевое слово. В нижнем углу слайда расположены часы, ограничивающие время учащихся на работу с конкретным ключевым словом. Использование в данном случае программы Power Point, а не обычной доски, несколько усиливает элемент интриги, активизируя познавательную деятельность учащихся.

**Guess the Word**

В зависимости от пожелания преподавателя, первые слайды могут содержать необходимую для выполнения последующего задания лексику. На следующих слайдах представлены предложения, одно из слов которых «спрятано» за занавеской. Студенты дополняют предложения необходимыми словами. Основное отличие от аналогичного упражнения в учебнике состоит в возможности ограничения времени студентов на раздумье и возможности использования данного упражнения в качестве проверочной работы.

**Wheel of Fortune**

Роль Power Point в проведении данного игрового действа ограничивается слайдом, представляющим собой интерактивное «Колесо фортуны» с цифрами от одного до восьми. Студенты составляют, в зависимости от тематики занятия, восемь заданий (восемь вопросов к тексту, восемь определений слов, восемь верных или неверных утверждений и т.д.). При помощи «Колеса фортуны», один из учащихся определяет номер вопроса и решает, кто из товарищей на него ответит. При проведении данной игры для сохранения элемента неожиданности, мотивирующего студентов, вместо интерактивной презентации можно использовать бочонки для игры в лото, фишки с цифрами от одного до восьми и т.п.

**Buzz Word Bingo**

Оригинальная версия игры в лото Бинго. Слайд играет роль карточки лото, содержащей не цифры (как это обычно принято), а слова и словосочетания. Преподаватель или заранее подготовившийся студент ведёт рассказ, используя представленные на слайде слова и словосочетания. Когда все слова и словосочетания использованы, наиболее внимательные студенты реагируют, поднимая руки, или, в английской версии, выкрикивая слово «Бинго». Представляется целесообразным использовать данный игровой приём не только на занятиях иностранным языком, но и при проведении лекционных занятий, когда преподавателю трудно поддерживать постоянный интерес студентов и следить за их активностью.

**Correct Order**

Задание, представляющее собой разновидность тестового. Нужно установить правильный порядок этапов какого-либо процесса, например, восстановить правильную последовательность действий полицейского по прибытии на место преступления. Затем можно составить краткий рассказ по получившемуся в результате выполнения задания плану и т.п.

**Multiple Choice**

Известный вид тестового задания, когда из нескольких вариантов ответа предлагается выбрать правильный. Существует множество разновидностей заданий **Multiple Choice**: подобрать верное определение к слову; обнаружить предложение, содержащее грамматическую или лексическую неточность и т.п.

**Undercover**

Игра-puzzle. Открывая один за другим фрагменты слайда, нужно узнать какую-то достопримечательность – памятник, известное здание и т.п., чтобы затем составить её описание.

Итак, можно сделать вывод, что программа для создания презентаций Power Point является неплохим вспомогательным средством при разработке лексических игр на занятиях иностранным языком в неязыковом вузе.

**Малоокая Ж.Ю.**

*Ставропольский Государственный Университет*

## ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ СОГЛАСНО НОВЫМ СТАНДАРТАМ

Сегодня в процессе реализации ФГОС ВПО III поколения произошли значительные изменения в учебных планах по иностранному языку. Прежде всего, они связаны с сокращением часов на первом и втором курсах неязыковых факультетов. Тем не менее, в список общекультурных компетенций выпускника бакалавриата включены следующие: владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников; способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

Согласно новым стандартам по иностранному языку программы включают достаточно много часов на самостоятельную работу (например, на историческом факультете в течение 10 семестров – 736 час.) В связи с этим необходимо детально прописать алгоритмы определенных видов

заданий в процессе формирования «коммуникативной компетенции» (communicative competence).

Дидактические свойства мультимедийных средств основываются на двух важнейших функциях Интернета – информационной и коммуникативной (текстовая презентация информации; визуальная информация; звуковая презентация информации; интегрированная презентация информации; поиск информации; получение и передача информации; хранение информации; классификация и структурирование информации). Обучение с применением интернет-технологий требует дидактической системы, основанной на личностно-ориентированном подходе к образованию. Этот подход базируется на выработке критического и творческого мышления, которые можно формировать при наличии проблемного изложения материала, дополнительного поиска необходимой информации, сравнения противоположных точек зрения, поиска оригинального решения проблемы и так далее [Ажель 2011: 116].

Информация, предоставляемая Интернет-ресурсами, в условиях неязыковых факультетов может быть использована тремя основными путями:

1. Использование информации из Интернета в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам, при этом поиск осуществляется студентами самостоятельно при помощи различных поисковых систем (Yandex, Rambler, Yahoo, Google и т.д.);

2. Использование информации из Интернета в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам, причем поиск может осуществляться студентами по конкретным адресам, отобранным преподавателем;

3. Комбинированный путь, когда происходит использование информации из Интернета в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам, т.е. студентам предоставляется список ссылок на электронные ресурсы, отобранные преподавателем, но в дополнение они также самостоятельно осуществляют поиск необходимой информации при помощи поисковых систем.

Наиболее оптимальным является третий путь использования электронных ресурсов при обучении иностранному языку, поскольку позволяет студенту использовать уже отобранные преподавателем ресурсы, но в дополнение они также самостоятельно осуществляют поиск необходимой информации при помощи поисковых систем.

Учебные Интернет-материалы позволят:

• подобрать текстовый, графический, фото-, аудио- и видеоматериал (при необходимости отражающий различные взгляды) по изучаемым темам;

• организовать в группах и в аудитории обсуждение (дискуссии) насущных культурных и социально-острых проблем;

• провести лингвистический анализ устного и письменного дискурса носителей языка (представителей различных социальный групп, носителей диалектов и акцентов);

• организовать внеурочную и внеаудиторую проектную деятельность обучаемых;

• создать благоприятные условия для студентов с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, общей культуры и серьезными намерениями в отношении продолжения гуманитарно-филологического образования в полной мере реализовать свой интеллектуальный потенциал.

При этом студентами будет освоен спектр коммуникативно-речевых умений (по видам речевой деятельности) и они смогут для решения лингвокультурологических задач выполнять следующие профессионально значимые операции: осуществлять поиск информации (выделять ключевые слова, определять тему/проблему, отделять основную информацию от второстепенной); фиксировать необходимую информацию из прочитанного; подробно/кратко излагать содержание прочитанного; выделять факты/примеры/аргументы в соответствии с поставленным вопросом/проблемой; делать выводы; высказывать и аргументировать свою точку зрения; оценивать поступки и давать характеристику персонажей, фактов и событий; участвовать в беседе/обсуждении; запрашивать и обмениваться информацией.

Как правило, выделяют четыре сферы, в которых происходит иноязычное профессиональное общение будущих специалистов неязыковых специальностей – узко-профессиональная, общеделовая, социокультурная и межкультурная. Эти сферы не изолированы, накладываются друг на друга, в результате чего появляется общее, объединяющее эти сферы ядро – профессионально-межкультурная сфера.

Чтобы подготовить студентов к активной деятельности необходимо привлекать уже известные ресурсы Youtube по английскому языку. Здесь можно самостоятельно заниматься по видеокурсу, начитанному профессионалами; повторить доступно изложенную грамматику; развивать коммуникативные умения при помощи видеоклипов о деловых ситуациях. Если нужно улучшить речевые навыки, то можно читать вместе с диктором аудиокниги. Они представляют известных классиков англо-американской литературы. Такие имена как Джек Лондон и Роберт Льюис Стивенсон известны со школы, а творчество Стивена Кинга («Женщина в комнате») может стать открытием. Ресурсы представляют сериалы, художественные и документальные фильмы, мультфильмы с субтитрами на английском и русском языках [English online 2012].

Один из инновационных методов изучения английского языка предусматривает исполнение песен.

Студенты могут бесплатно смотреть он-лайн песни на английском языке с английскими субтитрами, текстом и переводом. Песни разбиты на две части. Подготовительный уровень: песни на английском языке с английскими субтитрами, русской транслитерацией, текстами и дословным переводом. Основной уровень: песни на английском языке с английскими субтитрами, текстом и переводом. В этом случае не нужно заучивать слова или предложения. Обучаемые смотрят, слушают и получают удовольствие. Благодаря синхронной русской транслитерации и дословному переводу обучение будет происходить на подсознательном уровне.

Для профессионального чтения особенно эффективными с точки зрения самостоятельной работы зарекомендовали себя ресурсы в Wikipedia. Для того чтобы выполнить адекватный перевод аутентичных текстов, необходимо получить объективную информацию о событиях определенного периода в виртуальной энциклопедии. Только компетентный в этой области преподаватель может правильно организовать аудиторную и самостоятельную работу студентов.

***Литература***

Ажель Ю.П. Особенности внедрения Интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе [Текст] /Ю. П. Ажель //Молодой ученый. – 2011. – №6. Т.2. – С. 116-119.

English online [Электронный ресурс]. URL: http://www.delightenglish.ru

**Телякова И.Х.**

*Санкт-Петербургский Университет МВД РФ*

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСОВ

В связи с внедрением в образование средств информационных технологий возникает объективная необходимость разработки мультимедийных обучающих курсов, которые представляют собой комплекс логически связанных дидактических единиц, предназначенных для систематизации теоретических знаний, формирования практических умений и навыков, как в системе дистанционного обучения, так и в традиционной образовательной системе.

Процесс создания таких курсов можно разделить на несколько этапов:

1. Постановка дидактической цели и выбор инструментального средства для его создания.

2. Проектирование структуры курса, которая должна быть организованна в виде цельной системы, а не конгломерата разнородных модулей.

3. Подготовка и оформление учебного материала (аудио-, видео).

4. Компоновка материалов в единый программный комплекс и написание программного кода приложения.

5. Обязательными являются этапы тестирования и отладки программного приложения, направленные на выявление возможных допущенных ошибок проектирования.

Примером такого обучающего курса можно стать мультимедийная обучающая программа «Legal English» (версии 1.3) [Телякова 2010: 5]. Новая версия существенно доработана и усложнена.

В отличие от предыдущей версии [Абашева 2007: 2], созданной на базе объектно-ориентированного программирования, версия 1.3 создана в виде веб-сайта, а это означает, что оболочка полностью открыта, следовательно, возможно постоянное обновление, дополнение материалов курса. Изменения коснулись не только дизайна, но содержательной стороны: для удобства курс снабжен словарем и грамматическим справочником, появился раздел, посвященный зачетам и экзаменам.

Данная обучающая программа предназначена для обучения английскому языку в юридических вузах. Строится курс по принципам комплексности и интенсивности. Программа обеспечивает аудиторную и самостоятельную работу и способствует развитию и закреплению навыков в аудировании, чтении, переводе, устном изложении профессиональных текстов, помогает отслеживать усвоение материала.

Обучающий курс «Legal English» представлен на компакт-диске. При наличии выхода в сеть Интернет возможна работа в режиме он-лайн по адресу: www.englishsampo.narod.ru.

Работа начинается с ознакомления с инструкцией («Instruction») по использованию программного продукта. Основной учебный материал или ситуации, развивающие тему выбранного занятия, содержатся в разделе «Units & Lessons». Всего представлено 6 тем, озвученных носителем языка [Шарая 2004: 6], [Баркова 2009: 3].

В разделе «Grammar» представлена грамматика английского языка в таблицах и схемах. Что касается раздела «Reader» – здесь представлены дополнительные тексты для чтения [Пикатова 2004: 4]. Словарь-минимум для активного владения содержится в разделе Dictionary. Отдельный блок отведен для контрольно-измерительных материалов («Test»). Новый раздел «Examination» представляет все необходимые материалы для подготовки к зачетам и итоговому экзамену.

Как показывает опыт, помимо экономии времени преподавателя вследствие автоматизации некоторых операций, организация учебного процесса с помощью автоматизированных программных комплексов

позволяет значительно повысить качество языковой подготовки, в первую очередь, за счет повышения интереса обучаемых к предмету.

***Литература***

Абашева И.Х. Компьютерный обучающий курс «Legal English» (версия 1.2): Руководство пользователя. – СПб.: Санкт-Петербургская юридическая академия, 2007. – 9 с.

Баркова А.И. Types of Crime: Методическая разработка – СПб.: СПб университет МВД России, 2009. – 10 с.

Пикатова К.А. Английский язык. Учебное пособие по юридической тематике «Society and Law» /Под. ред. Н.С. Калейник. – СПб.: СПб университет МВД России, Фонд «Университет», 2004. – 160 с.;

Телякова И.Х. Legal English (версия 1.3): Электронный обучающий курс – СПб.: СПб университет МВД России, 2010.

Шарая В.В Полиция и правоприменение в современном обществе. Учеб. пособие /Под. ред. Н.С.Калейник. – СПб.: СПб университет МВД России, Фонд «Университет», 2004. – 260 с.

www.englishsampo.narod.ru

**Филиппова Л.С.**

*Московский Городской Педагогический Университет*

## К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ РАЗНОСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном обществе остро стоят вопросы образования, в том числе такие глобальные, как «чему учить?» и «как учить?». Основная цель для большинства – добиться от жизни как можно большего, подразумевая под этим как материальные блага, так и духовные, а также профессиональные достижения. Нередко, духовные, моральные ценности уступают критериям профессионализма в узкой конкретной направленности, а также развитию таких качеств личности, как целеустремленность, предприимчивость, конкурентоспособность и т.п. Безусловно, эти качества необходимы для того, чтобы человек стал успешен в сфере своей деятельности, но можно ли считать возможным отсутствие у человека определенных нравственных убеждений, культурного развития, наличия каких-либо моральных ценностей? Как правило, в сфере общего среднего образования духовно-личностные качества призваны развивать и воспитывать предметы гуманитарного цикла, такие как литература и культура речи, мировая художественная культура, музыка, изобразительное искусство. К сожалению, интерес к художественному образованию понижается в связи с модными

тенденциями и девизами современного образования. В современном обществе образовательный процесс подчиняется цели – воспитать успешную личность. К сожалению, на современном этапе культурное развитие практически не включается в понятие «успешности».

Каким же образом возрождать интерес и мотивацию к духовно-нравственному развитию у ребенка в процессе его обучения в школе? На примере уроков изобразительного искусства хочется отметить, что в классическом виде такие уроки получаются мало востребованы как учениками, так и их родителями. Непосредственное обучение рисованию (на примере общеобразовательной школы), к сожалению, уже не относится к числу необходимых предметов. Рисованию отдается роль «расслабляющего» урока, создающего детям лишь смену вида деятельности между, например, математикой и русским языком. Тем не менее, официально изобразительное искусство входит в общее число школьных предметов, и задача каждого учителя, несомненно, прививать этим урокам статус такой же, как и у других дисциплин.

В свете развития новых технологий, наличия в школах мультимедийного оборудования, роста образовательных потребностей детей, возникает возможность интеграции уроков изобразительного искусства с другими школьными предметами.

Процесс интеграции (от лат. integratio – соединение, восстановление) представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости.

Например, обучение иностранному языку, особенно в начальной школе, можно интегрировать с уроками изобразительного искусства. Так как во многих школах обучение иностранному языку вводится со второго класса, а в некоторых школах уже с первого класса, детям не всегда легко дается его изучение. В этом ключе предмет изобразительное искусство может быть крайне полезен, так как хорошо развивает воображение, абстрактное мышление, что необходимо при изучении иностранного языка. Рисование положительно влияет на чувства и эмоции ребёнка, на его память. Рисование помогает формированию и развитию лексических навыков.

Например, дети могут под руководством учителя или родителей (в качестве домашнего задания) изображать новые заучиваемые слова на бумаге, новые понятия – с помощью создания изобразительных композиций. Таким образом, ученикам будет легче и интересней заучивать новые иностранные слова. Дети рисуют предметные картинки по разным темам, проговаривая на иностранном языке названия того, что они изображают, затем отвечают на вопросы учителя. При работе над темами «Семья», «Каникулы», «Школа», «Город», «Хобби» и т.п. дети рисуют

своё монологическое высказывание. Их рисунки служат зрительными опорами и используются в дальнейшем в качестве наглядного материала.

Интегрированные уроки дают ученику достаточно широкое и яркое представление о мире, в котором он живет, о взаимосвязи явлений и предметов, о взаимопомощи, о существовании многообразного мира материальной и художественной культуры. Интегрированные уроки дают возможность более широкого и разностороннего развития личности. С помощью такого подхода увеличивается возможность развития у детей мотивации к учебным предметам, так как они предстают перед ними в новом свете, в непривычном и новом для них формате, безусловно, преследуют новые цели и задачи. Таким образом, интеграция школьных предметов помогает воспитать всесторонне развитую, культурную личность. Такие межпредметные связи необходимо учитывать и использовать для получения успешного результата в обучении детей.

При помощи интеграции изобразительного искусства в другие школьные предметы (например: иностранный язык, литература, география, геометрия, мировая художественная культура, музыка и т.д.) можно воспитать мотивированную к обучению, к тому или иному предмету или группе предметов, эстетически и нравственно развитую личность.

Безусловно, не имеется в виду, что каждый урок должен проводиться в таком ключе. Для более углубленного изучения любого предмета интеграция может быть помехой. Но, при знакомстве с предметом, при изучении определенных тем, интеграция предметов эстетического цикла и гуманитарного имеет положительное влияние на ребенка и результативность обучения в целом.

В современном обществе люди стремятся быть успешными, образованными, занимать высокое положение в обществе. Основная цель для большинства – добиться от жизни как можно большего, подразумевая под этим как материальные блага, так и духовные, а также профессиональные достижения. Переизбыток новой информации, ее доступность, постоянное стремление к большему, развитие технологий требуют от человека все более и более высокого уровня знаний и навыков для того, чтобы устоять на ногах в постоянно меняющемся и развивающемся мире. Человеку постоянно приходится делать выбор: какую информацию обработать, какую пропустить. Между тем, выбор этот зависит от профессии человека. Все большую важность приобретает наличие у человека высшего профессионального образования, которого не всегда бывает достаточно, особенно на фоне современных реформ образования и т.п. Таким образом, проблема получения качественного образования, достижения высокого уровня знаний стоит и перед выпускниками средних общеобразовательных учреждений.

Полноценно развитый человек должен обладать как высокими профессиональными качествами, так и высокими морально-

нравственными и духовными. Наравне с техническими науками он должен знать историю и культуру своего народа, должен быть ознакомлен с мировой художественной культурой, иметь изобразительные, музыкальные навыки, знание иностранного языка. Исходя из вышеперечисленного, мы видим, что для полноценного всестороннего развития ребенку просто необходимы школьные уроки с использованием межпредметных связей.

***Литература***

Изобразительное искусство. Учебно-методическая комплексная документация – М.: Агар, 2009. – 224 с.

Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство: Учебник для уч. 5-8 кл.: в 4ч. Ч 1. Основы рисунка. – Обнинск: Титул, 1998. – 96 с.: цв. ил.

Сокольникова Н.М., Ломов С.П. Изобразительное искусство. 2 кл. М.: АСТ, Астрель, 2009. - 96 с.

http://ru.wikipedia.org/wiki/

**Чугунова Н.В.**

*Одесская Национальная Академия Связи им. А.С.Попова, Украина*

## КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАНОМУ ЯЗЫКУ

Инновационные подходы к обучению иностранному языку делятся на два основных типа, которые соответствуют репродуктивной и проблемной ориентации образовательного процесса: инновации-модернизации (модернизирующие учебный процесс) и инновации-трансформации (преобразующие учебный процесс). Репродуктивная и проблемная ориентации образовательного процесса воплощаются в двух основных инновационных подходах: технологическом (модернизирующем) и поисковом (преобразующем).

Цель изучения иностранного языка – формирование коммуникативной компетенции. Поэтому коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формированию способности к межкультурному взаимодействию. Иными словами, коммуникативный подход – это стратегия, моделирующая общение, направленное на создание психологической и языковой готовности к общению.

На современном этапе преподавания иностранным языкам при выборе метода обучения следует исходить из особенностей коллектива, личностных особенностей студентов, их возраста, интересов, уровня подготовки, периода обучения и технической оснащённости вуза. В настоящее время особого внимания заслуживают коммуникативно-

ориентированные концепции, причём, наибольшей популярностью пользуются коммуникативная, проектная, интенсивная и деятельностная методики.

Преподавание иностранных языков – составная часть общей системы образования – подчиняется основным тенденциям развития этой системы. Наиболее чётко это выражается в методах обучения.

В конце 70-х Королевским колледжем искусств Великобритании было сформулировано понятие новой тенденции – проективности. Тесно связанное с проектной культурой, оно является результатом объединения гуманитарного и научно-технического направлений в образовании. Проектирование – общая формула, которой реализуется искусство планирования, изобретения, исполнения и оформления. Овладев культурой проектирования, студент приучается творчески мыслить, планировать свои действия, прогнозировать возможные результаты, решать задачи усвоенными средствами и способами. Культура проектирования наблюдается в различных областях образования в виде проектных методов и проектных методик обучения. Проектный метод активно используется и в обучении иностранным языкам. Примером является учебник “Project English”, Oxford University Press, 1985. Т. Хатчинсон.

Дж. К. Джонс определял понятие «проектирование» как:

1. моделирование предполагаемых действий до их осуществления, повторяемое до тех пор, пока не появится полная уверенность в конечном результате;
2. осуществление акта интуиции
3. оптимальное удовлетворение потребностей
4. прыжок от фактов настоящего к возможностям будущего. [Kilpatrick 1998: 319]

Э. Коллингс предлагал следующие типы проектов: экскурсионные (Excursion projects) – целесообразное изучение проблем связанных с окружающей природой и общественной жизнью; конструктивные (Hand projects) – создание конкретного полезного продукта; проекты, которые стремятся выразить различного рода мысли в конкретной форме; игровые (Play projects) – различные игры, народные танцы, драматические постановки; повествовательные (Story projects) – получите удовольствие от рассказа в разных формах (устной или письменной), песни, игры на рояле. [Jones 1992: 111]

Проектное обучение всегда ориентировано на самостоятельную активно-познавательную практическую деятельность при решении личностно-значимой проблемы, когда происходит открытие основных закономерностей научной теории и их глубокое усвоение.

Сущность проектной методики состоит в том, что цель занятий и способы её достижения должны определяться с позиций самого студента,

на основе его интересов, индивидуальных особенностей, потребностей, мотивов и способностей.

Методические принципы, на которых базируется проектная методика:

- принцип сознательности, предусматривающий опору студентов на систему грамматических правил
- принцип доступности, рассматривающий вопросы и проблемы, значимые для студентов на данном этапе
- принцип активности, основывающийся на активной речевой деятельности и творческом потенциале студентов
- принцип коммуникативности, обеспечивающий контакт с преподавателями и общение внутри групп
- принцип наглядности, используемый при подаче материала (слуховая и контекстная наглядность)
- принцип систематичности актуален потому, что методика основана на цикличной организации учебного процесса, причем каждый цикл рассматривается как законченный самостоятельный период обучения
- принцип самостоятельности очень важен для проектной методики.

Проект – самостоятельно планируемая и реализуемая работа студентов, в которой речевое общение тесно связано с интеллектуально-эмоциональным контекстом другой деятельности. Студентам даётся возможность самим конструировать содержание общения. Работа над проектом помогает создавать прочную языковую базу. Так как работа над проектами ведётся самостоятельно или в группе студентов, можно говорить, что этот принцип – один из основополагающих.

Проектная методика приучает студентов творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, варианты решения, стоящих перед ними задач.

***Литература***

Kilpatrick W.H. The Project Method //Teachers College Record. – 1998/ - Pp.319-334.

J. Christopher Jones Design Methods //John Wiley&Sons. Ltd. – 1992/ - P.472.

# РАЗДЕЛ V

# ИСКУССТВО КАК ЯЗЫК ДИАЛОГА КУЛЬТУР. СТИЛЬ И ОБРАЗ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КУЛЬТУР

**Дмитриенко Н.Е.**
*Московский Городской Педагогический Университет*

## СИНТЕЗ МУЗЫКИ И ЖИВОПИСИ

«Живопись даёт образ и мысль, и нужно создать в своём воображение настроение. Поэзия слова даёт мысль, и по ней нужно создать образ и настроение, а музыка даёт настроение, и по нём надобно воссоздать мысль и образ».
(Н. Римский-Корсаков)

Изобразительное искусство постоянно вдохновляет музыкантов. Ференц Лист признавался, что Рафаэль и Микеланджело помогли ему понять Моцарта и Бетховена. Роберт Шуман считал, что для композитора изучать Рафаэлевские картины так же полезно, как художникам чувствовать симфонии Моцарта.

Благотворная роль музыки сказалась и на работе художников. «Без музыки я не мыслю жизни», – говорил Репин. Когда живописец создавал свою первую большую картину «Воскрешение дочери Иаира», его младший брат, студент консерватории, играл на рояле «Лунную сонату» Бетховена. И вместе с красками на полотно как бы проникали эти звуки, помогая художнику внести ноты скорби в картину.

Мелодии обычно вызывают у слушателя определённые мысли и чувства, рождают воспоминания, смутные или более или менее ясные картины когда-то увиденного пейзажа или сцены из жизни. И эту картину, возникшую в воображении, можно нарисовать. А у хорошего художника и сама картина приобретает музыкальность, с полотна, написанного им, как бы звучат мелодии.

«Хорошая живопись – это музыка, это мелодия», – говорил великий итальянский художник Микеланджело Буонарроти. Илья Ефимович Репин отмечал, что красочный колорит картин Рембрандта звучит, как дивная музыка оркестра. Аналогию между красками в живописи и тембрами в музыке Римский-Корсаков считал «несомненной». Много общего между музыкой и живописью можно найти даже в терминах, которые

употребляют музыканты и художники. И те и другие говорят о тональности, о колорите и красочности полотен и музыкальных сочинений.

Наивно было бы думать, что каждая картина, на которой изображены люди, играющие на каких-либо инструментах или поющие, «излучает» музыку. Многие художники вообще не думали об этом, хотя часто прибегали к «музыкальным» сюжетам. Первые изображения музицирующих людей пришли к нам из глубокой древности. В Египте на стенах храмов запечатлены целые музыкальные ансамбли – юноши и девушки, играющие на кифарах, лютнях, гобоях. В Древней Греции ни одно изображение певца Орфея не обходилось без лиры, которую он непременно держал в руках. В средние века и в эпоху Возрождения появилось немало полотен и скульптур с поющими ангелами. Святые играли на органе. Или же странствующие музыканты перед восхищённой толпой народа исполняли свои бесхитростные мелодии, извлечённые из волынок, дудочек, виол.

И хоть в старину, особенно в эпоху Ренессанса, живописцы несколько свысока смотрели на музыкантов, так как тогда царицей искусств была именно живопись, в некоторых картинах, изображающих музицирование, они старались подсказать зрителю, что же исполняется героями их сюжетов. Так, на полотне неизвестного мастера XVI века «Музыкантши», хранящемся в Эрмитаже, три молодые женщины занимаются музицированием – две из них играют на старинных инструментах, а третья поёт. Перед ними – нотные листы. Теперь эти ноты расшифрованы. Оказалось, что женщины исполняют арию «Я дам вам радость» популярного в те времен композитора Клодена де Сермизи.

Или ещё пример. На картине итальянского художника эпохи Возрождения Микеланджело Караваджо «Лютнист», также из собрания Эрмитажа, юноша исполняет мадригал композитора Аркадельта «Вы знаете, что я вас люблю». Об этом говорят ноты, помещенные перед музыкантом. Долгое время считали, что в нотной тетради набросан случайный набор знаков. Но художник, столь тщательно выписавший все детали на холсте, даже крохотную трещинку на лютне, не мог позволить себе такую вольность.

О музыкальности живописи всерьёз стали думать живописцы-романтики, с первой трети прошлого века. Они сознательно, используя особые живописные приёмы, стремились, «Лютнист» чтобы их картины были «напоены» музыкой. Музыка жила в композиции полотен, в гармонии красок, в музыкальности ритмов, в игре светотени, в колорите. У романтиков звучал пейзаж, исторические картины и особенно – портреты.

Французский живописец-романтик Эжен Делакруа любил писать портреты музыкантов. И даже не зная, кто изображён на холсте, можно, взглянув на него, сразу догадаться, что это – музыкант. Вот, к примеру,

живописное изображение великого польского композитора Фридерика Шопена. На огненном фоне – напряжённое лицо аскета, погружённого в мучительную думу. Живописными мазками обозначены контуры головы, выступающей словно из пламени. Невольно ощущается музыкальный напор, который вырывается с полотна, слышатся звуки его романтически-мятежной и проникновенной музыки.

С тех пор живописцы, создавая картины на музыкальные темы, заботятся об их «звучании».

Литовский композитор, Микалоюс Константинас Чюрлёнис был тихим, мечтательным человеком. Когда он садился за рояль, то весь преображался. Его музыка мягка, лирична, красочна, сдержанно драматична, а главное – она живописна. Сочиняя музыку, Чюрлёнис сам видел эти картины «очами своей души». Они жили в его воображении настолько ярко, что композитору хотелось перенести их на полотно. Так Чюрлёнис становится художником-музыкантом.

Не оставляя музыки, он пишет одну картину за другой – около трёхсот живописных композиций. И каждая – это философская поэма в красках, симфония живописных ритмов, музыкальных видений.

Музыканты называют сонатой сложную инструментальную пьесу, в которой сталкиваются, борясь друг с другом, различные, часто противоположные темы, чтобы в финале прийти к победе основной мелодии. Соната делится на четыре (реже – на три) части. Первая – аллегро – самая напряжённая, быстрая, наиболее активная. В ней конфликт разноречивых чувств с наибольшей полнотой раскрывает душевный мир человека. Эту борьбу трудно передать словами, только музыка способна сделать это.

Чюрлёнис решил призвать на помощь живопись. Она тоже бессловесна и порою «звучит», как музыка. Художник задумал создать живописные сонаты, построив их по законам музыкальной формы. «Соната моря» – самая известная живописная сюита Чюрлёниса.

Говоря о «музыкальности» картин, хочется ещё раз подчеркнуть, что это понятие условное – полотна сами по себе, конечно, не издают звуков, даже если на них изображены люди, играющие на каких-либо инструментах. Однако хорошая живопись, как и хорошая музыка, вызывая в нас чувства, которые владели художником, создаёт определённое настроение. Достигается это особыми выразительными приёмами, свойственными живописи. Прежде всего, рисунком и цветом – их певучесть и звучность, их гармония образуют согласный аккорд. Линии и краски создают определённый ритм, подобный музыкальному. Нужна особая тонкость работы с цветом, оттенкам, достигаемым композиторами и исполнителями музыкальных произведений. Наконец, композиция полотна объединяет все выразительные элементы, вызывая законченное,

стройное звучание. Живописец Лев Бакст уподобил художника дирижёру, способному одним взмахом палочки вызвать к жизни тысячи звуков.

***Литература***

Грубер Р.И. История музыкальной культуры, т. 1-2, М. – Л., 1941-59.

Казанцева С.А. Культурология. – М.: Экзамен, 2005. – 192 с.

Майорова Н.О., Скоков Г. История мировой живописи. – М.: Белый город, 2009. – 128 с.

Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М., 1976.

Тарасов Л. Музыка в семье муз. – Л.: Детская литература,1985.

**Заева-Бурдонская Е.А.**

*Московская Государственная*
*Художественно-Промышленная Академия им. С.Г. Строганова*

## СТИЛИЗАЦИЯ В ДИЗАЙНЕ – МЕЖДУ СТИЛЕМ И ОБРАЗОМ…

Современное состояние среды жизнедеятельности человека под влиянием и в результате Научно-технического прогресса находится в прямой зависимости от проблем экологии, которые приобретают, к сожалению, глобальный всепроникающий и подчас уже необратимый характер. Как следствие этого процесса мы наблюдаем разрушение целостной системы традиционного бытия человека и нанесение ущерба, в первую очередь, окружающей его культурной ауре. Возникшая проблема культурной экологии (поставленная впервые Д.С.Лихачевым в конце 80-х годов XX столетия) из области чисто научной теоретической перешла к настоящему времени в плоскость остро необходимой практики с ее деятельностным подходом. Поэтому на первый план в ряд важнейших вышли направления исследования взаимосвязи традиционных и инновационных методик в проектной деятельности, а в более прикладном аспекте – задача адаптации традиционной культуры к новациям дизайна сегодняшнего. Наиболее ярким проявлением традиционной культуры в современном дизайне является феномен стилизации.

Стилизация – это создание условной обобщенной и вследствие этого – зачастую декоративной формы в противовес реалистической передаче в результате проектной адаптации: с одной стороны, элементов ранее сложившихся в истории искусств стилевых систем (форм, способов и приемов) формообразования объекта; с другой – природных прототипов и наиболее характерных предметов (архетипов). В стилизации нашел отражение природно-культурный дуализм оснований проектного творчества дизайнера. Пример стилизации природной формы –

спиралевидный завиток рога овна, перешедший в капитель ионического ордера античности. В традиционном искусствоведческом понимании «источником стилизации может быть *стиль* направления, школы, арсенал характерных форм исторического стиля, народной культуры. Явления стилизации в истории искусства связаны с постоянно протекающими процессами дифференциации и интеграции стилевых явлений» [Эстетика 1989: 333], а широта явления обусловлена временной взаимосвязью между прошлым и настоящим, а также географическим пространством культуры - между различными национальными культурами. Стилизация в дизайне имеет более широкий по сравнению с сопредельными пластическими искусствами потенциал прототипов. К устоявшимся природно-стилевым источникам добавляется «культурный образец» или более конкретно – «характерный предмет» (*термины даны по изданию «Основные термины дизайна» 1989*); на этом принципе основаны все ретро-стилизации. Пример природных и предметно-архетипических заимствований тесно смыкает явление стилизации с понятием «метафоры в дизайне», определяемую как модель метафорического формообразования, где в «образе раскрывается один предмет через другой, сопоставляются два разных самостоятельных явления.… На идейно-смысловом уровне структурному принципу метафоры соответствует художественное обобщение – символ. Художественная мысль не навязывается извне предметам мира, а органически вытекает из их сопоставления, из их взаимодействия, образ всегда соединяет на первый взгляд не соединимое и благодаря этому раскрывает какие-то доселе неизвестные стороны и отношения реальных явлений» [Жердев 2010: 25-26]. Однако данное явление относится к уровню образной проблематики в дизайне и касается вопросов формообразования лишь в пределах, необходимых для раскрытия образной выразительности. Стилизация, по сравнению с метафорой имеет более широкий спектр реализаций, вплоть до фрагментарных поверхностных включений в объект дизайна, не поднимаясь до уровня образных обобщений. Близкое к стилизации метафорическое представление пересечения смысловых пространств объектов, которое порождает новый художественный смысл, связано с индивидуальным проектным сознанием. В каждую эпоху устойчивые пересечения образуют так называемые метафоры-клише: электрические настольные лампы в форме керосиновых 70-х годов XX века, суперграфика в виде хохломской росписи на импортных автомобилях на улицах Москвы начала XXI века и т.д., которые в силу «старения» способов смыслопорождения сходят со сцены в угоду новым. Метафорическое «соединение несоединимого, ломоносовское выражение «сближение далековатых идей» [Лотман 1992: 36] базируется на пересечении художественных систем, в отличие от стилизации, где в творческом процессе происходит не пересечение, а полная замена исходной художественной системы прототипа.

Стилизация приобрела обобщающий характер, будучи производной от наиболее близкого и генетически родственного понятия *стиль*. Соотношение стиля и стилизации в пластическом искусстве выступает как соотношение художественного процесса (художественной целостной системы, структуры содержательно-формальных элементов, развивающихся во времени) и метода, где «метод выражает существо творческого процесса художника, стиль – его конечный результат» [Власов 1998: 539]. В проектных границах дизайн-деятельности стилизация локализуется на уровне творческого метода. «Основная операция стилизации – формализация пластических мотивов, их упрощение или усложнение в целях достижения общего смыслового или декоративного акцента» [Основные термины дизайна 1989: 38]. Наиболее распространенное ее проявление – в сознательной проектно заданной опоре на уже готовый образец для заимствования в виде темы, формы или элемента ранее существующего исторического стиля. В этом случае необходим определенный и иногда достаточно значительный исторический интервал между объектом заимствования и стилизуемой композицией, поскольку степень проявления отличия и своеобразия композиционных закономерностей выше в устоявшихся во времени и потому узнаваемых образцах. Стилизуемый прототип должен пройти в истории стадию «классической» узнаваемости. Для «создания маски временности стилизация берет общеизвестное, иначе ей грозит непонятость» [Николаева 1980: 189]. Стилизованным, «условным может стать лишь то, что когда-то было безусловным, серьезным» *(по М. Бахтину)*. Этим стилизация отличается от подражания, которое не делает форму условной. Стилизация никогда не повторяет в точности свою исходную, присущую стилю, формообразующую конструкцию. Механизм стилизации отличается преобразующей творческой активностью, всегда связан с идеальными представлениями общества о гармоничной предметно-пространственной среде, и, по сути, является ответом на запрос, поставленный современностью. В истории и традициях дизайн осуществляет поиск решения актуальных проблем.

***Литература***

Власов В. Стили в искусстве. – С.– Пб.: Лита, 1998. – Т. 1.

Жердев Е. Метафора в дизайне. – М.: Архитектура-С, 2010.

Лотман Ю. Культура и взрыв. – М.: Гнозис; Издательская группа «Прогресс», 1992.

Николаева Н. К проблеме стилизации в декоративном искусстве //Человек, предмет, среда. – М.: Изобразительное искусство, 1980.

Основные термины дизайна. Краткий справочник-словарь. – М.: ВНИИТЭ, 1989.

Эстетика. Словарь. – М.: Политиздат, 1989.

**Кардапольцева В.Н., Пахотина А.М.**
*Уральский Государственный Горный Университет, Екатеринбург*

# ИСКУССТВО ЮВЕЛИРНОГО ДИЗАЙНА УРАЛА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Известная каждому идиома о том что, «Урал – опорный край державы» связанная с важным индустриальном регионом, редуцирует представление о тяжелой промышленности края, о его суровых, надежных, немногословных личностях, но, в определенной степени, «глухих» к прекрасному и утонченному. Но тем, кто знаком с *современной культурой Урала,* художественной в частности, совершенно очевидно, что кроме мощной и надежной материальной культуры в этом регионе не менее основательно, широко и многовекторно развивалась и развивается духовная составляющая культуры, в том числе и *ювелирное искусство.*

Возрождение ювелирного искусства в условиях современности происходит на Урале на несколько ином витке. Ювелирный *дизайн* не только приобретает модную терминологическую наполненность прошлых десятилетий, но становится термином, определяющим конкретный вид деятельности. В начале 1990-х гг., когда формировалась новая экономика, интересы ювелирного производства были подчинены лишь быстрому получению доходов, а дизайн и прочие инновации для большинства ювелиров оставались на втором плане. В настоящее время *дизайнерская деятельность составляет доминанту ювелирного искусства* с учетом *потребительского спроса, экономических, социальных составляющих и, конечно же, модных тенденций* времени. Основная и наиболее трудная задача дизайнера – это предвидение тенденций развития моды в определенный период.

Произведения уральских художников-ювелиров имели и имеют особый характер, отличный от московской и петербургской школ. Их основные приметы – *камень* как образная доминанта украшения, *пластическая раскованность* в гладкой или фактурной проработке металла, *ассоциативность и эмоциональность* трактовок.

Работы уральского ювелира *В. Храмцова* отличаются колоритными по цвету и грациозными по форме цветочными гарнитурами. «Россиянка» (1990), «выполненная из льдистого кварца, яшмы и празема, сложилась под воздействием фольклорных мотивов и отчетливо звучащей национальной интонации». «Струящиеся, стремительно скользящие ритмы брошей «Движение» (1985), «Течение» (1987) *С. Пинчука* определяют их прихотливую пластику. Идея и качество формы – главное для дизайнерского почерка екатеринбуржца *В. Устюжанина.* Поэтому настолько стильны и технически безупречны его эксклюзивные гарнитуры «Хорошее настроение» (1987)», «Аккорд» (1989) [Таюрова 2010: 35].

Несмотря на сложные экономические и политические катаклизмы начала 90-х гг., уральские ювелиры и камнерезы искали пути выхода из кризиса в тех областях, которые вряд ли могли способствовать быстрому укреплению финансово-экономической составляющей края. Они настойчиво, упорно, методом проб и ошибок искали спасительную красоту, экспериментируя с материалами, образами и формами, создавая небольшие ювелирные мастерские (крупные в период кризиса не всегда удерживались на плаву), продуцируя ювелирные шедевры порой на кухне, пользуясь газовой плитой или примитивной горелкой.

Их труды, упорство и настойчивость нередко увенчивались успехом. «За последние годы ювелирный рынок значительно изменился. Пессимизм участников сменился даже не надеждой, а сбывшимися ожиданиями: люди вновь стали покупать дорогие вещи», – отмечает генеральный директор «Ювелирного Дома», президент гильдии ювелиров Урала В.Е. Чуркин. В унисон ему свое мнение высказывает Владыка Бронницкий Игнатий: «Слава Богу, что возрождаются ремесла, которые издавна существовали на Руси, в частности ювелирное дело. Возрождается стремление к прекрасному» [Чуркин 2010: 7].

Значительную долю потребителей ювелирных изделий сегодня составляет молодежь, которая хочет быть модной, неформальной, украшая себя как изделиями из золота, платины, драгоценных камней, так и украшениями, не имеющими высоких стоимостных характеристик, но отличающимися оригинальным исполнением. Несомненно, «двигателем» ювелирного дизайна является молодое поколение. Перед учебными заведениями, осуществляющими подготовку специалистов в этой области, стоят не только важные профессионально-технические задачи, но и не менее важные – эмоционально-художественные.

Одна из немногих в стране вузовских площадок, где происходит подготовка специалистов-дизайнеров по художественному проектированию ювелирных изделий, – кафедра художественного проектирования и теории творчества Уральского государственного горного университета (ХПТТ УГГУ). Для Урала, где само ювелирное искусство исторически происходит из искусства обработки камня и тесно связано с геологией и разведкой недр, это вполне закономерно. В 2010 г. в УГГУ состоялся второй выпуск дизайнеров ювелирного искусства.

Об уровне подготовки и творческом потенциале начинающих художников-ювелиров свидетельствуют их дипломные и курсовые работы, которые отличаются зрелостью и креативностью. Тематика работ не ограничивается традиционными видами украшений, а пластическое и стилевое решение разработанных ювелирных изделий варьируется от специфически уральских традиций ювелирного искусства до космополитического *техно* и стремящегося к аутентичности *историзма* до фантазийного *неодекоративизма.* При этом новые различные материалы,

технологии и технические достижения современности активно интегрируются в ювелирные вещи, расширяя границы их функциональных и пластических решений. А значит, общий вектор авторской интуиции направлен на традиционное понимание ювелирного дела как ремесла в сторону дизайна, *от привычного мастерового исполнения в сторону проектирования, от ручной работы в сторону интеллектуального творчества.*

Студенты должны знать, что для проектируемого украшения главным и определяющим критерием *востребованности* должны быть не каратность и чистота камня, не проба драгоценного металла, а дизайнерское решение, способность художника отражать стиль и дополнять образ владельца, выделять его из толпы. Преподаватели, работающие со студентами в Уральском горном университете (как правило, это производственники или ведущие дизайнеры), пытаются объяснить студентам, что будущий художник-ювелир должен обладать помимо творческих способностей еще и коммерческим чутьем, уметь разбираться в тонкостях современного ювелирного рынка, быть хорошим психологом, отличаться широким кругозором. Мастера-наставники помогают студентам осознать, что любой творческий процесс – это всегда диалог, что творец духовных ценностей всегда и при всех условиях опирается на имеющуюся традицию, продолжает или отрицает ее, вступая в диалог со своими предшественниками и современниками.

Студенты должны быть убеждены, что творческий диалог – это спор с самим собой, это преодоление возражений, колебаний «внутреннего редактора», подсказывающего другую мысль, другое решение. Без такого внутреннего диалога никакое творчество, в *области ювелирного искусства тем более,* в принципе невозможно. Перед будущими специалистами открыто широчайшее поле для творческой деятельности.

Престижный конкурс «Лучшие украшения России», прошедший в Москве в 2010 г., продемонстрировал уровень уральских мастеров в контексте российского ювелирного искусства. Лучшие произведения ювелирного искусства получили заслуженное признание и награды. В номинации «Современные тенденции» первое место получила фирма «Ювелирный Дом» (Екатеринбург), представившая гарнитуры «Раздвоение» и «На острие времени» (результат творческого союза фирмы и кутюрье В. Зайцева). «Оба гарнитура пронизаны идеей поиска новых нетрадиционных подходов к созданию современного ювелирного изделия, отличаясь конструктивизмом четких линий деталей и форм, соединением золота и палладия, драгоценного металла, еще не достаточно оцененного ювелирами» [Ковалева 2010: 45].

Закономерным для уральских ювелиров явилось и присуждение первого места в номинации «Бенефис камня» Ювелирному Дому «Тулупов» (Екатеринбург) за кольцо из гарнитура «Снежная королева»,

которое явилось «настоящим бенефисом природного сапфира, чья синева поражает воображение». Ювелирный Дом «Тулупов» не в первый раз радует «жюри изысканными работами. В их основе, как правило, грамотно подобранные и тактично оформленные великолепные камни, в которых сотрудники компании знают толк» [Ковалева 2010: 69]. Еще одно уральское ювелирное предприятие, завоевавшее на конкурсе первое место в номинации «Природные мотивы», – ОАО «Ювелиры Урала», создавшее удивительную коллекцию «Пернатые истории».

Уже состоявшиеся и будущие ювелиры Урала прекрасно понимают, что ювелирный дизайн сегодня несет оттенок космополитичности, обусловленной *стиранием границ национальных традиций и стилей.* Только диалог прошлого и настоящего, школ и направлений, создателей духовных ценностей и их потребителей, внутренних побуждений и поисков творческого Я будет способствовать обретению нового, неординарного, радующего душу.

***Литература***

Ковалёва Г.Н. На конкурсном пьедестале //Ювелирная Россия. – 2010. – № 5.

Таюрова З. Музею в дар //PLATINUM. – 2010. № 36.

Чуркин В.Е. Азарт приходит с ростом продаж //Ювелирная Россия. – 2010. – № 5.

**Сурова Е.М.**

*Московская Государственная Художественно-Промышленная Академия им. С.Г. Строганова*

## СТИЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

Важнейшая категория культуры и одна из ее сущностных характеристик, *стиль*, по выражению О. Шпенглера, – «метафорическое чувство формы», которое определяется «атмосферой духовности» той или иной эпохи [Шпенглер 1993: 118].

Стилевым центром культуры является *художественный стиль*, который рассматривается как эстетическая модель отображения. Это система характерных принципов организации художественных средств и приемов выражения; некая тенденция к целостному художественному формообразованию, выражающему глубинные духовно-пластические интуиции конкретной эпохи, исторического периода, направления или творческой личности.

Всю художественную практику второй половины XX века объединяет *постмодернизм,* не являющийся стилем в традиционном понимании. Он выполняет синтезирующую функцию в искусстве, вбирая в

себя все разнонаправленные тенденции в различных областях человеческой деятельности: в искусстве, философии, политике, религии, науке. Постмодернизм не столько определяет стилевые изменения, сколько является признаком современного мироощущения. Сам термин «постмодернизм» остается многозначным в зависимости от исторического, социального и национального контекста.

В архитектуре многие направления постмодернизма опираются на философские концепции. *Деконструктивизм* специфически переосмысливает теорию Ж. Деррида; *хай-тек* активно использует трансформацию символических значений; *дигитальная* и *виртуальная* архитектура апеллируют к философии Ж. Делёза, Ф. Гваттари, Г. Башляра. Выразительны также постмодернистские черты в японском *метаболизме*, основанном на изменчивых, непостоянных структурах и синтезе всех возможных противоположностей [Добрицына 2004: 101].

В изобразительном искусстве диапазон определения постмодернизма – от «поп-артовского возврата к фигуративности» до объединения ряда нереалистических направлений в искусстве второй половины XX века. Такие характерные черты постмодернизма, как стилевые игры, двойное кодирование, активное использование коллажной техники и цитат, а также иронический контекст и интертекст присущи *неоэкспрессионизму, фантастическому реализму, трансавнгарду, информальной живописи, ташизму, поп-арту* и др.

Сложная стилевая ситуация в современном искусстве, которому присуще стремление к поиску иных художественных форм, нового содержания и новых видов искусства, основанных на применении высоких технологий, приводит также к переосмыслению и использованию всего мирового наследия. Объединение в рамках одного произведения стилей, образных мотивов и художественных приемов, заимствованных из арсеналов разных эпох, регионов, субкультур – это принцип постмодернистской эстетики, когда «утверждается экуменически-безличное понимание искусства как единого бесконечного текста, созданного совокупным творцом» [Маньковская 2000: 330]. Отсутствие в художественном творчестве устойчивых стилевых течений – одно из следствий такой тенденции.

Сегодня искусство представляет собой сложную картину, где самые разные направления развиваются параллельно, иногда соприкасаясь, или отталкиваясь друг от друга. Среди направлений, кардинально изменяющих видовые рамки современного изобразительного искусства, можно назвать: *концептуальное искусство, хэппенинг, энвайронмент, лэнд-арт, боди-арт, видеоискусство, кинетическое искусство, виртуальные эксперименты*.

Однако онтологически присущее искусству стремление к цельности и оформленности не исчезает – при утрате организующих принципов и форм «большого» стиля парадоксально важное значение приобретает

«стильность» внутри произведений, обеспечивая сохранение основ выразительности. Стилевое многообразие и стилевые игры – все разрозненные и во многом противоположные художественные феномены являются частью единой художественной картины, обладающей полноценно постмодернистским свойством организации.

***Литература***

Добрицына И.А. От постмодернизма – к нелинейной архитектуре: Архитектура в контексте современной философии и науки. – М.: Прогресс-Традиция, 2004.– 416 с.

Маньковская Н.Б. Эстетика постмодернизма. – СПб.: Алетейя, 2000 – 347 с.

Шпенглер О. Закат Европы/ О. Шпенглер. – М., 1993. – Т.1.

# РАЗДЕЛ VI

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ДИЗАЙН ОБРАЗОВАНИИ

**Аверкин Ю.А.**
*Московский Государственный Гуманитарный Университет им. М.А.Шолохова*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Одним из наиболее важных этапов перехода на новую систему высшего образования в России является разработка компетентностной модели выпускника. Работа над созданием и апробацией данной модели в сфере высшего дизайнерского образования ведется на факультете Дизайна и визуальных искусств МГГУ им. М.А. Шолохова под руководством д.пед.н., профессора Сокольниковой Н.М.

Разрабатываемая компетентностная модель отражает в себе специфику всех уровней высшего образования – бакалавриата и магистратуры. Структурно модель включает в себя две основные группы компетенций: общекультурного и профессионального профиля, каждая из которых в свою очередь делится на три кластера: мировоззренческий, нормативный и инструментальный [2, с.9].

Новая компетентностная модель требует новых валидных методов диагностики, которые смогли бы достоверно отразить уровень знаний выпускников, их мировоззрение, наличие определенных профессиональных навыков и умение осуществлять дизайнерскую деятельность на практике. Разработка и апробация такой системы компетентностной диагностики является важной актуальной научно-педагогической задачей.

В настоящей работе представлены универсальные принципы диагностики степени овладения студентами-дизайнерами комплекса компетенций инструментального кластера. Разработанные принципы могут быть адаптированы для самого широкого спектра учебных дисциплин на факультете дизайна.

Большинство компетенций, входящих в инструментальный кластер профессиональной группы имеют деятельностную ориентацию. По этой

причине, валидная диагностика таких компетенций также должна осуществляться в процессе учебной деятельности. Под деятельностью, в данном случае, надо понимать как умственный, так и физический процесс решения дизайнерских задач.

Психологи отмечают, что в «психологической структуре задачи требованию соответствует субъективно поставленная цель, а условиям - средства ее достижения» [4, с.12]. Исходя из того, что любая задача включает в себя цель и средства, можно выделить четыре типа задач. В качестве основы для проблемной ситуации в разработанной системе тестовых заданий стали четыре возможных сочетания цели и средств:

1. известны цель и средства;
2. известна цель, но не известны средства;
3. не известна цель, но известны средства;
4. не известны ни цель, ни средства.

1. Цель + Средства +
2. Цель - Средства +
3. Цель + Средства -
4. Цель - Средства -

Задача первого типа требует репродуктивного решения [5], а три остальные продуктивного решения [1].

На материале решения репродуктивных задач целесообразно проверять компетенции, связанные с объемом теоретических знаний и практических навыков владения того или иного средства художественной выразительности. К таким компетенциям можно отнести ПКДизБ-00-И02 – «степень владения определенными графическими редакторами, умение рисовать, владение композицией и станковой живописью, навыками макетирования, моделирования» и др.

Второй тип продуктивных задач с неизвестной целью может быть использован для диагностики таких компетенций как ОКБНПР04 – «умение использовать нормативные документы» и др.

Третий тип продуктивных задач, с неизвестными условиями может использоваться при диагностике таких компетенций как ОКБМОБ01 – «умение использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач» и др.

Четвертым типом задач с неизвестными требованием и условиями можно проверить такие компетенции как ПКДизБ-00-И01 – «умение определять требования к дизайн-проекту, способность синтезировать набор возможных решений дизайн-проекта» и др.

Приведенные выше четыре типа задач являются базовыми, элементарными единицами проблемной ситуации. В реальной жизни, зачастую, имеет место комплексное и многоуровневое сочетание этих задач.

Проверка исследуемой компетенции осуществляется на трех этапах, посредством каждого из типов задач. Задача на репродуктивное мышление, когда известны цель и средства, диагностирует, насколько испытуемый знает теорию и владеет графическим средством (рисунок, живопись, графический редактор и др.). Правильное решение поставленной задачи оценивается удовлетворительной оценкой.

Две задачи на продуктивное мышление, когда попеременно не известны то цель, то средства, оценивается хорошей и отличной оценками. Хорошая оценка выставляется в том случае, когда испытуемый смог решить одну из двух поставленных задач, или в том случае, когда были решены обе задачи, но с существенными замечаниями. Отличная оценка выставляется в том случае, когда испытуемый качественно, без замечаний, решил обе поставленные задачи.

Решение самой сложной задачи на продуктивное решение с неизвестными средствами и целью оценивается отличной оценкой.

Процесс проведения диагностики компетенций инструментального кластера имеет следующую структуру:

- К первому этапу допускаются все испытуемые. В случае, когда оказывается, что знания испытуемого соответствуют удовлетворительной оценке, следует приступить к выполнению заданий второго этапа.

- Ко второму этапу допускаются испытуемые, успешно сделавшие задания первого этапа. Допущенные до второго этапа испытуемые решают оба задания. Очередность выполнения заданий произвольна. В случае если решение обоих заданий в целом признано успешным, но с существенными замечаниями, испытуемым следует приступить к выполнению задания третьего этапа. В случае если успешно решены оба задания без замечаний, то испытуемому ставится отличная оценка без необходимости решать задачу третьего этапа.

- К третьему этапу допускаются испытуемые, успешно решившие задания первого и второго этапов, но получившие существенные замечания на втором этапе. Решение задачи третьего этапа оценивается отличной оценкой.

Предложенная система компетентностной диагностики студентов и выпускников факультета дизайна в настоящее время проходит апробацию в рамках учебного курса «Проектирование» отделения графического дизайна. На данный момент можно отметить, что существенным достоинством предложенной методики является возможность диагностировать компетентностный уровень студентов и выпускников факультета дизайна в процессе деятельности и решения основных типов дизайнерских задач.

Дальнейшая работа над данной методикой может быть направлена на ее адаптацию для диагностики компетенций мировоззренческого и

нормативного кластеров, а также на разработку и ее апробацию в рамках различных дисциплин из учебного плана студентов-дизайнеров.


***Литература***

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
2. Дурнева Е.Е., Нечаев В.Д. Построение компетентностной модели выпускника МГГУ им. М.А. Шолохова. М.: МГГУ, 2011. – 108 с.
3. Дурнева Е.Е., Нечаев В.Д., Замолоцких Е.Г. Построение основных образовательных программ в контекстно-компетентностном формате. – М.: МГГУ, 2011. –39 с.
4. Петухов В.В. Психология мышления: Учебно-методическое пособие для студентов факультета психологии государственных университетов. М.: Изд-во МГУ, 1987. – 87 с.
5. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления /Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Издательство Московского Университета, 1981. – 400 с.



**Вильде Т.Н.**

*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*


# О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПРИ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В современной системе высшего профессионального образования происходят серьезные изменения, связанные с интеграцией высшей школы в единое европейское образовательное пространство. Для обеспечения конвертируемости российского образования ВПО переходит на двухуровневую систему обучения, ориентированную на компетентностный подход. Главной задачей высшей школы на современном этапе становится формирование у студентов профессиональной культуры и профессионализма.

Как отмечают О.Д. Дьячкин и О.П. Околелова педагогическая сущность модернизации, происходящей в высшем профессиональном образовании, раскрывается в системе педагогических условий, одной из составляющих которой является создание «образовательной среды, обеспечивающей достижения студентами вполне конкретных образовательных результатов, имеющих существенное значение для формирования общекультурных и профессиональных компетенций» [3, с.30].

Особая роль в формировании профессиональных компетенций в федеральном государственном образовательном стандарте ВПО по

направлению подготовки 072500 (Дизайн) квалификации «бакалавр отводится дисциплине «Академический рисунок». В иерархии базовой части общепрофессионального цикла академический рисунок стоит после истории искусств, и это понятно, так как в характеристике профессиональной деятельности бакалавров приоритет отдается художественной деятельности. Будущий дизайнер-проектировщик или педагог изобразительного искусства (дизайна) в средней школе, образовательного учреждения среднего профессионального образования или дополнительного образования прежде всего должен уметь рисовать. Умение организовать лист, скомпоновать и гармонизовать изображение на листе выбранного формата, овладение правилами и приемами изображения объема и пространства на плоскости, владение различными графическими техниками для выражения своих мыслей, умение анализировать и сравнивать, постигать конструкцию изображаемой формы объекта в процессе рисования – все эти качества необходимы будущему дизайнеру и для художественной и для педагогической и для проектной деятельности. И все эти качества формируются в процессе выполнения аудиторных заданий и самостоятельной работы по дисциплине «Академический рисунок».

С какими же проблемами сталкивается педагог, преподающий данную дисциплину в высшем учебном заведении у вечерников? Прежде всего – это неоднородность студентов, как по возрасту, так и по уровню подготовки. Несмотря на изменения, происходящие в высшей школе, высшее образование остается привлекательным и престижным для молодежи. Молодые люди стремятся получить высшее или второе высшее образование, чтобы обеспечить себе большие возможности на рынке труда. Однако, как отмечают Т.Д. Дубовицкая и А.В. Крылова «преподаватели повсеместно отмечают снижение уровня готовности выпускников школ к условиям и требованиям обучения в вузе…» [1, с.77].

В связи с популярностью в последние годы профессии дизайнера и расширения применения области дизайнерских услуг, многие молодые люди параллельно с техническим или гуманитарным образованием стремятся получить квалификацию дизайнера. Неоднородность подготовки и снижение в целом готовности к серьезной самостоятельной работе в вузе требует от педагога не только разработки оптимальных методов работы в процессе освоения рисунка, но очень часто и психологической поддержки.

За время работы в НОУ ВПО «Новый гуманитарный институт» с 2005 года приходилось сталкиваться с различными психологическими срывами студентов, возникающих на «пустом месте».

Вторая проблема – это нерегулярность посещения занятий. Если студент дневного отделения только учится или возможно имеет неполную трудовую занятость, то студент вечернего отделения за редким

исключением работает на предприятии или в организации, самостоятельно зарабатывает себе на жизнь и учебу, а нередко имеет семью и детей. Это также серьезная проблема, так как в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» важнейшей задачей высшей школы является формирование у студентов профессионализма, а ФГОС ВПО третьего поколения, прежде всего, ориентирован на повышение качества образования. Каким же образом можно преодолеть существующие противоречия?

На наш взгляд, здесь необходим комплексный подход к решению проблемы с учетом индивидуальных и психологических особенностей студентов. Решение данной сложной задачи лежит как в области методики, так и в области создания комфортных условий для учебы, моделирования своего рода «домашнего» микроклимата.

Мощным рычагом, способным повысить мотивацию обучения студентов и способствовать повышению качества высшего образования, является балльно-рейтинговая система, которая увеличивает «прозрачность» образования и стимулирует активность студентов. Грамотная разработка БРС дает возможность студентам свободу выбора подходящей образовательной траектории, способствует повышению самосознания личности и, следовательно, повышения активности студентов в образовательном процессе.

Таким образом, мы приходим к выводам, что на современном этапе развития общества и модернизации высшего профессионального образования от педагога по дисциплине «Академический рисунок» требуются не только высокие профессиональные знания и умения, но и постоянная методическая творческая работа, поиски новых путей и методов преподавания для повышения мотивации обучения, а также педагогическая выдержка и тактичность, умение сглаживать конфликтные ситуации и «острые углы». И самое главное – для ускорения развития личности, формирования личности самостоятельной, саморазвивающейся, активно овладевающей комплексом необходимых в профессиональной деятельности знаний, умений и навыков необходима грамотная разработка балльно-рейтинговой системы на уровне государственного решения проблемы.

***Литература***

1. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. Проблема адаптации студентов в вузе в условиях смены культурно-образовательной среды //Высшее образование сегодня. – 2009.– №11. – С 77-80.

2. Дьячкин О.Д., Околелов О.П. Теоретические аспекты и технологии реализации образовательных стандартов третьего поколения //Высшее образование сегодня. – 2009. – №11. – С 29-32.

3. 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. Щепетков, А.А. Гаврилина, Н.К. Кудряшев – М.: «Архитектура – С», 2005. – 504 с.
4. Кулебакин. Г.И., Кильпе Т.Л. Рисунок и основы композиции: Учебн. для ПТУ, 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа,1994. – 128с.
5. Ли Н.Г. Рисунок. Основы учебного академического рисунка: Учебник.– М.: Эксмо, 2007. – 480 с.: ил.
6. Степанов А.В. и др. Объемно-пространственная композиция: Учеб. для вузов /А.В. Степанов, В.И. Малыгин, Г.И. Иванова и др. – М.: Издательство «Архитектура – С», 2004. – 256 с.
7. ФГОС ВПО по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификация (степень) «бакалавр»).
8. Шимко В.Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Основы теории. – М.: Издательство «Архитектура – С», 2004.- 296 с.
9. Шимко В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование: Учеб.пособие. – М.: Издательство «Архитектура – С», 2004. – 160 с.

**Вильде Т.Н.**

*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

# О РОЛИ ВЫПОЛНЕНИЯ РИСУНКОВ МНОГОУРОВНЕВЫХ НАТЮРМОРТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДЫ

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 года, определяя совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки 072500 (Дизайн), предполагает модернизацию высшей школы на основе компетентностной модели обучения.

Из шести указанных в ФГОС ВПО профессиональных компетенций (ПК) ПК-1, ПК-2, ПК-3 и ПК-4 непосредственно или опосредованно формируются в процессе освоения такой дисциплины как рисунок. Именно в процессе овладения рисунком студенты учатся анализировать форму изображаемых объектов, развивают зрительную память и воображение, необходимые для реализации проектных решений. Именно на занятиях рисунком формируются навыки работы различными графическими техниками, что впоследствии может способствовать более осознанному выбору материала для графической подачи проекта. И тоновой и линейно-конструктивный рисунок развивают умения и навыки студента не только как рисовальщика, но и как проектировщика, развивают в нем

композиционное и объемно-пространственное мышление, чувство равновесия и гармонии.

Дизайнер среды должен обладать самыми разнообразными художественными и инженерно-конструкторскими умениями и навыками, так как объектами его профессиональной деятельности являются реклама и визуальная коммуникация, ландшафтные среды, интерьеры частных, общественных и промышленных зданий. Однако художественная составляющая дизайнера среды в области профессиональной деятельности, на наш взгляд, является определяющей. Дизайнер по роду своей деятельности должен уметь решать в первую очередь различные художественно-творческие задачи, такие как разработка дизайн-концепции, создание художественного образа для дальнейшей детальной реализации его в проекте, выполнение цветографических эскизов. Дизайнер среды проектирует объекты и комплексы предметно-пространственной среды, включающие различные по форме, массе, цвету и фактуре составляющие. Мы считаем, что главная задача при проектировании средовых объектов и комплексов – это задача гармонизации. Дизайнер среды должен уметь сформировать эстетически выразительную предметно-пространственную среду, поэтому средовой дизайнер должен улавливать стилистику, иметь развитое колористическое чутье и, конечно же, чувствовать соразмерность элементов среды и соразмерность деталей внутри средовых объектов.

Умение согласовать отдельные элементы среды, объединить в одно целое, в единый живой организм, где каждый объект выполняет свою функцию, вписывается в общий ритмический и цветовой строй - важное качество будущего дизайнера. Умение видеть соразмерность объектов вырабатывается не сразу. Формировать и развивать чувство соразмерности, т.е. масштабности, призваны различные общепрофессиональные и профессиональные дисциплины, но первенство среди них в решении данной задачи надо отдать дисциплине «Академический рисунок».

В программе по рисунку трудно переоценить роль натюрморта для развития чувства масштабности, которое играет важную роль в формировании профессиональных компетенций дизайнера, в частности ПК-1. Выпускник в результате освоения образовательных программ бакалавриата «анализирует и определяет подробную спецификацию требований к дизайн-проекту; способен синтезировать набор возможных решений задачи или подходов к выполнению дизайн-проекта; научно обосновать свои предложения» [10, с.6]. Мы согласны с мнением В.Т. Шимко, что масштабность, наряду с эмоциональной ориентацией и тектонической структурой является базовой категорией дизайнерского проектирования. Именно в процессе рисования натюрморта будущий дизайнер шаг за шагом приобретает необходимые для дальнейшей

профессиональной деятельности знания, умения и навыки, в частности осваивает понятие масштабности. Натюрморт является тем полем деятельности, где начинающий рисовальщик постигает азы изобразительной грамотности, где закладывается фундамент для выполнения в будущем более сложных рисунков головы и фигуры человека.

Натюрморт двухуровневый или натюрморт в интерьере является переходным этапом от рисования одноуровневых натюрмортов с камерным масштабом к рисованию интерьеров в угловой и фронтальной перспективе, где охват пространства и масштаб изображения увеличиваются. Именно в таких заданиях отрабатывается чувство соразмерности. Начинающий рисовальщик часто нарушает соразмерность элементов натюрморта, отдавая предпочтение наиболее привлекательному объекту (группе предметов) изображения и увеличивая его (их) в размерах. Особенно часто эти ошибки на масштабность проявляются в натюрмортах с большим количеством предметов и в большем по охвате пространстве, т.е в двухуровневых (многоуровневых) натюрмортах и в натюрмортах в интерьере.

На занятиях по рисунку со студентами НОУ ВПО «Новый гуманитарный институт» и МГГУ им. М.А. Шолохова было отмечено, что в процессе рисования натюрморта в интерьере, студенты отдают предпочтение в изображении всей группе предметов верхнего уровня, «обычному натюрморту» или отдельным его составляющим. В то время, как предметы более крупные (стул, корзина, аккордеон), находящиеся на нижнем уровне, изображаются с понижением масштабности, т.е. более мелкими.

Например, в романтическом бытовом натюрморте с соломенной шляпой и керосиновой лампой, расположенных в верхнем уровне натюрморта, именно эти предметы изображались студентами крупнее, а стул и корзина, стоящие на полу – меньше. В деревенском натюрморте, состоящем из трех уровней, значимость и размер также теряла нижняя корзина с овощами и берет, находящийся на спинке стула. Овощи и хлеб первого яруса натюрморта становились крупнее. Интервал от первого яруса до второго – сиденья стула, где стояло маленькое лукошко с грибами и ягодами – скрадывался. А маленькое лукошко вырастало в размерах по сравнению с большой корзиной. В натюрморте с мандолиной в верхнем ярусе – туфли и стул, стоящие на полу, – также теряли масштабность. В многоярусном натюрморте с атрибутами искусства верхняя плоскость и предметы изображения на ней давались студентами в более крупном масштабе, чем рядом стоящий стул. Список можно продолжить. У большинства студентов при выполнении двухуровневых и многоуровневых натюрмортов обнаруживается ошибка в передаче соразмерности изображаемых объектов и интервалов между ними.

Причем, мы можем отметить, что ошибки на масштабность в наиболее распространенных в педагогической практике одноуровневых натюрмортах не так очевидны, как в натюрмортах двухуровневых или многоуровневых. Это и понятно. Натюрморт, расположенный на одной плоскости легче охватить взглядом и в данном случае легче последовательно вести работу, так как формат таких работ, как правило, небольшой (А3 или А2). Двухуровневые натюрморты предполагают и больший формат изображения от А2 до А1. Поэтому трудности при ведении работы возрастают.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. Двухуровневые натюрморты и натюрморты в интерьере должны обязательно присутствовать в программе по академическому рисунку у бакалавров дизайнеров. Включая в программу по рисунку натюрморты, состоящие из нескольких уровней, педагог отрабатывает со студентами понятие соразмерности и масштабности, обращает их внимание не только на пропорциональное и грамотное изображение предметов, но и на интервалы между объектами изображения, тем самым формируя у студентов чувство соразмерности и гармонии, необходимые в будущей профессии. Сложные интерьерные натюрморты, выполняемые студентами по дисциплине «Академический рисунок» способствуют формированию профессиональных компетенций дизайнеров.

***Литература***


10. Введение в архитектурное проектирование. Учебник для вузов. Изд. 22-е, перераб. и доп. – М.: Стройиздат. 1974. – 172 с.
11. Вильде Т.Н. Развитие чувства масштабности как важный фактор обеспечения качества дизайн-образования //Проблемы обеспечения качества образования в гуманитарном вузе: Материалы XII Международной научно-методической конференции, 26 октября 2007 года. – СПб.: СПб ГУП, 2007. – 260 с.
12. Вильде Т.Н. О масштабности и ошибках на масштабность по дисциплине рисунок //Диалог языков и культур в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции в 2-х томах. Том II. – М.: Изд-во Московского государственного областного университета, 2007. – 104 с.
13. Дьячкин О.Д., Околелов О.П. Теоретические аспекты и технологии реализации образовательных стандартов третьего поколения //Высшее образование сегодня. – 2009. – №11. – С. 29-32.
14. 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. Щепетков, А.А. Гаврилина, Н.К. Кудряшев – М.: «Архитектура – С» 2005. – 504 с.
15. Кордо Н. Живопись и архитектура //Юный художник. 1995. – № 9.С.21-23.
16. Кулебакин. Г.И., Кильпе Т.Л. Рисунок и основы композиции: Учебн. для ПТУ, 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1994. – 128с.
17. Ли Н.Г. Рисунок. Основы учебного академического рисунка: Учебник. – М.: Эксмо, 2007. – 480 с.: ил.

18. Степанов А.В. и др. Объемно-пространственная композиция: Учеб. для вузов /А.В. Степанов, В.И. Малыгин, Г.И. Иванова и др. – М.: Издательство «Архитектура – С», 2004. – 256 с.
19. ФГОС ВПО по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификация (степень) «бакалавр»).
20. Художественное проектирование: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, рисование и труд» /Б.В. Нешумов, Е.Д. Щедрин, Г.В. Минервин и др.: Под ред. Б.В. Нешумова, Е.Д. Щедрина. – М.: Просвещение,1979. – 173 с.
21. Шимко В.Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Основы теории. – М.: Издательство «Архитектура – С», 2004. – 296 с.
22. Шимко В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование: Учеб.пособие. – М.: Издательство «Архитектура – С», 2004. – 160 с.

**Городецкая С.В.**
*Московский Ггосударственный*
*Гуманитарный Университет им. М.А.Шолохова*

# ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА МАГИСТРА НА ПРИМЕРЕ ДИЗАЙНА ИНТЕРЬЕРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФИТОДИЗАЙНА

В контексте современных тенденций Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 072500 Дизайн (магистр) определены условия к результатам освоения основных образовательных программ в форме комплекса компетенций выпускника.

Профессиональные компетенции магистра представляют собой обоснованные показатели степени соответствия данного выпускника требованиям, которые предъявляются ему на рынке труда в области дизайна среды (дизайна интерьера и ландшафтного дизайна), а также сложившимися социальными условиями обеспечения как личностного, так и профессионального успеха.

В соответствии с ФГОС ВПО выпускник магистратуры обязан соответствовать профессиональным компетенциям в следующих видах деятельности:

- художественно-творческой;
- проектной;
- информационно-коммуникативной;
- производственно-технологической;
- организационно-управленческой;
- научно-исследовательской;

- педагогической;
- экспертно-консультационной;
- инновационной.

Фундаментальную базу в образовании магистра составляет его **художественно-творческая деятельность**. Выпускник, несомненно, должен владеть как рисунком, так и навыками линейно-конструктивного построения, основами академической живописи и навыками скульптуры; приемами работы в макетировании, моделировании; приемами работы с цветовыми и орнаментальными композициями.

На практике ему потребуется видение системного понимания всех проблем. Выпускник должен уметь поставить художественно-творческие задачи и найти их оригинальное решение. Так, в организации интерьера изначально самостоятельно создается художественный образ, разрабатывается проектная идея, основанная на концептуальном, творческом подходе в решении дизайнерской задачи. Важным акцентом общей композиции интерьера станут разработанные флористические композиции.

Магистр должен хорошо понимать сущность и социальную значимость своей профессии и быть готов к организации индивидуальной творческой деятельности, проявлению своего авторского видения и повышению профессионального роста.

**Проектная деятельность** магистра дизайна среды заключается в выдвижении и разработке концептуальных, экспериментальных инновационных идей. Магистр должен проявить активное участие в выполнении отдельных этапов и направлений как научно-исследовательских, так и экспериментальных художественно-конструкторских работ с учетом специфики дизайна интерьера с применением элементов фитодизайна. В зависимости от функционального предназначения интерьера разрабатывается художественно-тематическая концепция проекта. Так, например, зал для торжественных случаев, оформляется с учетом соответствующего освещения, цветового колорита, флористического материала и оригинальной композиции.

Важна адаптация существующих отечественных образцов продукции дизайна, как для зарубежного, так и для отечественного рынка.

Выпускник магистратуры должен ориентироваться в **информационно-коммуникативной деятельности**, а именно: обладать наличием необходимой базы информационно-технологических знаний, уметь эффективно применять новые информационные технологии для решения своих профессиональных задач. Широкое разнообразие современных материалов и технологий дизайна интерьера и фитодизайна дает возможность магистру дизайна выдвигать и разрабатывать концептуальные, нестандартные инновационные идеи. Приемы компьютерного мышления, навыки эксплуатации современного

оборудования и приборов, современная информационная база, графические программы, мультимедийные технологии позволяют выполнить проекты в веб-дизайне, флеш, анимации и др. Все это обеспечивает соответствие дизайн-проекта требованиям прогрессивных технологий производства для дизайна среды.

**Производственно-технологическая деятельность** выпускника магистра осуществляет авторский надзор за реализацией художественно-конструкторских решений при проектировании, изготовлении, испытаниях и доводке опытных образцов изделий на отдельных этапах для дизайна среды. Магистр должен обеспечить соответствие проекта требованиям прогрессивных технологий производства для дизайна среды и разработать критерии эстетической оценки качества проектов и изделий.

Выпускник магистратуры должен обладать навыками **организационно-управленческой деятельности** и уметь организовать работу творческого коллектива исполнителей. Важно принять профессиональные и управленческие решения, определить порядок выполнения работ и поиск оптимальных решений при создании продукции с учетом требований качества, надежности и стоимости. Многие выпускники открывают свои флористические фирмы по оформлению интерьеров с использованием флористических композиций, флористические магазины. Магистр должен иметь как профессиональные знания и навыки в области дизайна среды и фитодизайна, так и обладать организационно-управленческими и коммуникативными способностями.

Отличительная особенность магистра заключается в его способности к **научно-исследовательской деятельности** (планирование исследований, сбор информации с последующей ее обработкой, фиксирование и обобщение полученных результатов, оформление итоговой научной работы). Он осуществляет подбор необходимой научно-методической, искусствоведческой литературы; организовывает и проводит выставки, конкурсы, фестивали. Выпускник магистратуры может самостоятельно проводить научные исследования по вопросам профессиональной деятельности в области дизайна среды и фитодизайна, демонстрировать результаты своего исследования в виде иллюстрированных презентаций и инсталляций.

**Педагогическая деятельность** магистра, в первую очередь, заключается в знании нормативно-правовых аспектов учебного процесса в учреждениях общеобразовательного, среднего профессионального и высшего профессионального образования. Выпускник магистратуры должен владеть основными приемами (методами) педагогического мастерства, т.е. знать возрастную психологию, законы педагогики и иметь представление о методике преподавания. Магистрант должен уметь самостоятельно вести лекции по теоретическим основам дизайна среды и флористического искусства, а также проводить практические занятия по

выполнению проектов оформления интерьеров с использованием фитодизайна.

Выпускник магистратуры должен иметь четкие представления в **экспертно-консультационной деятельности**: владеть методами авторского надзора и иметь целостное представление о проведении процедуры консультационного характера.

Необходимой составляющей практики для магистра является **инновационная деятельность**, его способность к трансформации художественных идей, результатов научных исследований и внедрению их в практику. Выпускник магистратуры должен профессионально вести переговоры с заказчиком, найти наиболее эффективные пути реализации требований, предъявляемых заказчиком к техническим возможностям предприятия. Он обязан знать основные принципы продвижения творческого продукта на рынке услуг и быть готовым к экспертной, консалтинговой и инновационной работе.

Профессиональные компетенции, выдвигаемые перед выпускником магистратуры в области дизайна среды, достаточно высокие, требующие широкого диапазона знаний, профессиональных практических навыков, личностных качеств и выдвигают новые комплексные задачи. Качественное решение поставленных задач определит формирование высоких профессиональных компетенций.

***Литература***

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификация (степень) «магистр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 13 января 2010 г. N 15) (с изменениями от 31 мая 2011 г.).

Дурнева Е.Е., Нечаев В.Д. Построение компетентностной модели выпускника МГГУ имени М.А.Шолохова. Методические рекомендации для рабочих групп. – М., РИЦ МГГУ им. М.А.Шолохова, 2011 – 110с.

**Махоткин А.М., Вильде Т.Н.**

*Новый Гуманитраный Институт, Электросталь*

## О РОЛИ И НЕКОТОРЫХ ПРИЕМАХ ЭСКИЗИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЖИВОПИСЬ» У СТУДЕНТОВ ДИЗАЙНЕРОВ

Композиция является основой любого художественного произведения. В живописи и графике оригинально скомпонованные натюрморты, портреты, пейзажи и картины поражают наше воображение и надолго запоминаются.

Глубина задач, которые мы ставим перед студентами факультета дизайна в процессе освоения такой дисциплины как «Живопись», конечно, не может сравниться с задачами, которые ставят перед собой зрелые мастера. Однако, мы считаем возможным и необходимым сформировать и развить у студентов-дизайнеров композиционное мышление. Мы стремимся научить студентов не только понимать композиционные особенности работ больших художников, но и осознавать нестандартный, творческий подход к их решению.

В развитии композиционного мышления большую роль мы отводим процессу эскизирования. Практика показывает, что многие студенты не понимают важности этой стадии работы и считают своей основной задачей просто уместить все видимые объекты натурной постановки на листе. Студенты, как правило, не задумываются над тем, каким образом выявить главное в работе, как сделать «срезы» (взаимодействие изображения с краем картины) и какой выбрать формат. Начинающие живописцы спешат скорее приступить к большому листу, а к процессу эскизирования подходят формально, не задумываясь серьезно над композицией. Поэтому очень часто студенческие эскизы получаются скучными и невыразительными. То изображаемые фигуры и предметы получаются очень крупными, то очень мелкими, то изображению не хватает окружающего пространства, то в работе возникает много пустых, композиционно не оправданных мест. Чтобы избежать таких ошибок, мы предлагаем педагогам использовать в работе следующие приемы.

Первое, необходимо серьезно отнестись к выбору точки зрения. Грамотный выбор точки зрения, на наш взгляд, является первым этапом в создании выразительной композиции и способствует формированию композиционного мышления студентов. Например, в одном случае предпочтительно сделать работу с низким горизонтом, т.е. сидя, в другом – писать стоя, потому что именно с высокой точки зрения получается неожиданный сложный ракурс.

Второй момент, на который мы считаем необходимо обратить внимание студентов, – это разнообразие композиционных поисков. В процессе аудиторных занятий по дисциплине «Живопись» мы предлагаем студентам выполнить несколько композиционных вариантов, скомпоновать постановку в вертикальный и горизонтальный формат, по разному выполнить «срезы», тем самым более осознанно подойти к решению проблемы рамы картины и собственно изображения. После выполнения студентами нескольких эскизов у них появляется возможность выбора наиболее неожиданного решения.

И третье. В особых случаях, мы считаем необходимым умышленное изменение расположения отдельных объектов изображения постановки на листе. Иногда, целесообразно чуть-чуть отступить от того, что видно с определенного места. Например, если один предмет загораживает

полностью другой или неудачно касается другого предмета. В данном случае мы рекомендуем временно изменить положение предметов в натюрморте, и сделать новые эскизы. Данный прием работы над эскизами мы объясняем тем, что крайне сложно поставить натурную постановку так, чтобы она была со всех точек зрения одинаково красива.

И еще несколько нюансов. Мы предлагаем делать небольшого размера эскизные зарисовки, чаще всего с применением тона, чтобы развивать чувство тонального пятна у студентов. Можно делать эскизы краской или тушью. Сделав несколько быстрых набросков, мы выбираем наиболее удачную композицию. Выполнение эскизов линейно допускается, за исключением постановок, где решение световоздушной среды с ярко выраженными тенями является основным стержнем работы. В данном случае тоновое решение с обозначением падающих теней обязательно.

Иногда, уже при выполнении эскизов необходимо наметить решение колористической задачи. В данном случае тоновое эскизирование заменяется цветовым. Цветовое решение должно быть лаконичным, определяющим лишь самые основные формы и большие цветовые отношения предметов, фигур и фона. Эскизы следует выполнять быстро, не вдаваясь в подробности, без лишних деталей, так как главная задача – композиционный поиск основного колористического состояния.

Для наглядности желательно показать студентам, как делали эскизы известные художники. Например, эскизы П.П. Кончаловского к картинам «Самовар», «Ковка буйвола», «Купанье красной конницы», «Женщина перед зеркалом», «Портрет скрипача Ромашкова» [Нейман 1967: 59, 66,235,238,281]. Эскиз к картине «Купание красной конницы» разбит на клетки. Мы советуем студентам тоже пользоваться этим методом для переноса композиции с эскиза на планшет большого размера. Это экономит время и сокращает количество ошибок.

***Литература***

Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты: Рисунок, живопись, композиция. Учеб. Пособие для студентов пед ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, рисование и труд». – 2-е изд, перераб. и доп. – М.:Просвещение,1981. – 239 с.

Живопись: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 224с.

Нейман. М.Л. П.П. Кончаловский. Монография о жизни и деятельности выдающегося советского художника. – М.: Советский художник, 1967. – 328с.

Яшухин А.П. Живопись: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 2003 «Преподавание черчения и изобразит. искусства». – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.

**Миргородская Т.А.**
*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ В ДИЗАЙНЕ

Среди направлений научно-технического прогресса, определяющих перспективы развития архитектуры, строительства и дизайна, можно выделить производство синтетических материалов с заранее заданными характеристиками, в состав которых входят отличающиеся по свойствам компоненты.

Это материалы с гетерогенной структурой, представляющее собой твердое вещество, состоящее из матриц и различных наполнителей. Роль матрицы в композиционных материалах состоит в придании формы и создании монолитного материала, она позволяет воспринимать различные внешние нагрузки и предохраняет наполнитель от механических повреждений и окисления.

Основой матрицы композиционных материалов могут служить металлы или сплавы (композиционные материалы на металлической основе), а также полимеры, углеродные и керамические материалы (композиционные материалы на неметаллической основе).

Основная функция наполнителя – обеспечить прочность и жесткость композиционных материалов. Армирующими веществами в композиционных материалов являются оксиды, карбиды (обычно – карбид кремния), нитрид кремния, стеклянные или углеродные нити, бороволокна, стальная или вольфрамовая проволока и др.

В последние годы появился класс композиционных материалов с нульмерными наполнителями – нанокомпозиты, структура которых характеризуется включением второй фазы с размерами в несколько нанометров. Содержание армирующих веществ в нанокомпозитах невелико – от долей до нескольких процентов, вместе с тем введение малых количеств наполнителей позволяет существенно изменять такие важные физические свойства, как пластичность, прочность, износостойкость, показатель преломления и др.

Проектировщики все чаще используют композиты в современном строительстве и дизайне, причем область применения их постоянно расширяется.

В настоящее время производителями представлен широкий ассортимент композитов для дизайна спортивных сооружений, торгово-офисных зданий, аэропортов, вокзалов, загородных коттеджей.

Среди наиболее известных и качественных в данном секторе следует отметить облицовочные материалы, композитную черепицу, архитектурные декоративные элементы. Активно используются композиты

в ландшафтном дизайне (фонтаны, скульптуры, цветочные вазоны), в оформлении интерьеров (бассейны, лестницы, камины, мебель, сантехника).

Композиционные материалы также используются для реконструкции исторических зданий – замена гипсовых лепных элементов на их точную копию из армированного стеклопластика гарантирует сохранность исторического облика зданий.

Однако специалистам следует обратить внимание на проблемы, связанные с объемно-композиционными и колористическими решениями возводимых и реконструируемых объектов. Сегодня города стремительно наполняются пестрым «ширпотребом» – новыми ультраяркими супермаркетами, похожими друг на друга.

С целью расширения торговых площадей достраиваются здания центральной исторической части городов. Нижние этажи и пристройки этих зданий облицовываются новыми материалами (композитный алюкобонд и его аналоги год от года набирают в нашей стране популярность), диссонирующими с керамической плиткой и кирпичной кладкой. Глянцевые плоские фасадные плиты создают упрощенную форму облицованных ими сооружений.

Среди множества появившихся в последние годы построек отсутствуют сложные силуэты, образное начало, пластическая обогащенность.

Между тем, для внешней отделки зданий возможно иное решение – композиционные материалы переходят в 3Д-формат, приобретая небывалую прежде выразительность, динамизм и легкость. Сегодня промышленность выпускает плиты из сверхпрочного керамогранита, имеющего сложный изогнутый профиль.

Актуальный дизайн требует аутентичных материалов, их фактура, рисунок должны максимально напоминать природный материал, с преобладанием однотонных, нейтральных, матовых декоров.

Современные технологии позволяют производить с высокой точностью цвет и фактуру различных сортов мрамора, гранита, базальта, оникса, малахита. Искусственные камни изготавливают в основном методами вибропрессования или вибролитья из белого высококачественного цемента, армирующих добавок, различных наполнителей и цветных пигментов. Искусственный камень прост в обработке, легко монтируется при облицовке стен, защищает облицованную поверхность от агрессивных сред. Он легче натурального камня, обладает высокой прочностью и износостойкостью. Из композиционного материала можно изготовить размеростабильные конструкции, он дает большую свободу в выборе дизайна.

В ряду современных композитов заслуживает внимания кровельный материал. Основа композитной черепицы – стальной лист толщиной 0,5

мм покрытый с двух сторон алюмоцинковым сплавом и дополнительной многослойной защитой. На внешнюю сторону листа нанесен слой из базальтового или сланцевого гранулята, который дополнительно сверху покрывается прозрачным акрилатом, что не только создаёт декоративный внешний эффект, но и обеспечивает дополнительную защиту от природных воздействий, повышает его противопожарные свойства и значительно снижает шум града и дождя.

Весьма перспективным направлением в создании композиционных материалов является производство самоочищающихся бетонов и стекла, в их состав входят наночастицы диоксида титана, которые на свету способствуют разложению загрязнителей и созданию водоотталкивающей поверхности. Под действием солнечных лучей и атмосферных осадков происходит самоочищение загрязненных фасадов.

Один из композиционных наноматериалов, выпуск которого успешно освоен в России – углепластик, он имеет различное применение не только в технике, но и в строительстве.

Так, анизотропные углеводородные наноструктуры вводятся в состав полимерного материала и придают особую прочность конструкциям, имеющим небольшой вес. Относительно высокая стоимость углепластика, обусловленная небольшими масштабами производства, не является препятствием при возведении высокостатусных объектов, таких, например, как новый сочинский мост, построенный к Олимпиаде.

Безусловно, подобные качественные конструкционные материалы могут стать приоритетным решением для всех сфер применения только при достижении отраслью высокого научного инновационно-технологического и инвестиционного уровня. В настоящее время разработаны теоретические и технологические основы создания композиционных материалов, их изучением занимаются институты и лаборатории и в России, и за рубежом.

Необходимо, чтобы студенты-дизайнеры получили достаточный объем знаний по композиционным материалам, их возможностям, прочностным, технологическим и эксплуатационным характеристикам.

***Литература***

Байер В.Е. Архитектурное материаловедение. – М.: Архитектура – С, 2005. – 264с.

Карпинос Д.М. Композитные материалы. Справочник. – Киев: Наукова думка, 1985. – 588 с.

Карпинос Д.М., Тучинский Л.И., Вишняков Л.Р. Новые композиционные материалы. – Киев: Виша школа, 1977. – 312 с.

Ньобери Т. Все о планировке сада. – М.: Кладезь – Букс, 2001. – 256 с.

Мэттьюз Ф., Ролингс Р. Композитные материалы. – М.: Техносфера, 2005. – 264 с.

**Миргородская Т.А.**
*Новый Гуманитарный Институт, Электросталь*

# ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СФЕРЕ ДИЗАЙНА

Инновационный характер современного дизайна, все большая его востребованность выводят на первый план (помимо маркетинговой, финансовой, организационной компетентности) умения особого рода…

Так, специалист, знающий основы проектирования, технику кладки стен, кровельное дело, возможности использования новейших конструкционных материалов, владеющий навыками компьютерных технологий, вряд ли будет компетентным дизайнером. Он должен все это знать, но, плюс к этому, кое-что еще:

- умение решать слабо структурированные задачи (когда заказчик плохо представляет, чего же он хочет);
- умение рисковать, организовывать нововведения:
- быть обаятельным, умело представительствовать.

Необходимость этих качеств можно проверить «обратным счетом»: если человек не умеет убеждать, не вызывает симпатии у окружающих (заказчиков и исполнителей), то его идеи либо не будут поддержаны, либо будут восприняты с сопротивлением и неприятием (зачастую неосознанно), а значит проект не состоится.

Практический опыт показывает, если руководитель подобрал хорошую команду, в которой каждый знает свое дело, сумел создать в коллективе атмосферу доброжелательности, доверия, взаимопонимания и сотрудничества, то ему самому остается работа на перспективу, установление контактов с партнерами, конкурентами, инвесторами, властями, СМИ и т.п.

Таким образом, успешная деятельность фирмы – это, с одной стороны, ориентация на внешнюю среду, с другой – формирование культуры внутри компании.

Если рассматривать корпоративную культуру как совокупность ценностных категорий, этических приоритетов, убеждений, традиций, то она, корпоративная культура, обретает для творческих коллективов особый смысл, выступает как искусство управления, целью которого является создание адекватных условий для проявления таланта, творческих способностей сотрудников.

Как известно, талант – это, прежде всего, оригинальность и самобытность мышления, самостоятельность и независимость суждения, и тогда корпоративная культура как системное явление вступает в противоречие с творческим началом, интересами индивида.

В такой ситуации от руководителя требуется умение добиваться равновесного состояния степеней принуждения и свободы сотрудников, постоянно занятых решением креативных задач. Чем выше уровень интеллектуальной и духовной энергии, от которой и зависит способность к творческому труду, тем обширнее должны быть границы свободы выбора, свободы действий. Принуждение заменяется побуждением, мотивацией. Сотрудник должен сам определять, что необходимо фирме без специальных указаний сверху. Следует заметить, чем выше творческий потенциал человека, тем меньше он склонении мириться с участью винтика в корпоративном механизме.

Только стратегия доверия в неформальной системе управления поощряет инициативу, творческий подход к делу, дает право подчиненному самому определять, как он будет решать проектные задачи.

В лучших формах ее проявления, корпоративная культура позволяет достичь стабильности, справедливости и эффективности труда и выступает как система, существующая, по крайней мере, на трех уровнях – содержательном, ментальном и деятельностном.

На содержательном уровне корпоративная культура представляет набор зафиксированных в текстах и документах блоков, составляющих нормативную базу деятельности организации. Содержание этих блоков определяется в процессе создания организации людьми, работающими в этой организации.

Однако пребывание корпоративной культуры вне и помимо менталитета сотрудников фирмы не имеет смысла. Целесообразно рассматривать ментальный уровень корпоративной культуры, как область гораздо более сложных задач, чем проектная разработка стратегий, технологий, регламента и т.п. Для того чтобы перспективные стратегии, новые программы, более продуктивные нормы, эффективный стиль управления могли «работать» и приносить весомые финансовые результаты, они должны трансформироваться в убеждения, приверженность и мотивацию руководителей и персонала. Ориентация на выживание и функционирование должна смениться ориентацией на развитие, «прорыв» на новый уровень эффективности, к новым возможностям, приверженностью принципу «высокой планки», корпоративным ценностям.

Деятельностный уровень корпоративной культуры – это уровень практических действий, которые направлены на достижение миссии и стратегии, реализацию концепции, философии фирмы, корпоративных ценностей и норм, соответствующего стиля управления, традиций, программ и проектов. Каково содержание и качество корпоративной

культуры, какова глубина и степень ее принятия работниками организации на ментальном уровне, такова будет эффективность их действий.[3]

Обеспечивает эффективные действия руководителей и персонала организационный механизм, который строится на определенных технологиях и нормах корпоративной культуры. Одним из звеньев, составляющих организационный механизм фирмы, является такой элемент корпоративной культуры, как деловой кодекс работников организации.

Из множества существующих на сегодняшний день деловых кодексов представители организации отбирают те правила и нормы, которые соответствуют их целям и стратегиям, особенностям персонала, истории организации, требованиям среды и т.д. Содержание делового кодекса появляется в результате длительной, кропотливой работы над «правилами игры», которые установят для себя и других сотрудников организации ее ключевые фигуры, определяющие ее судьбу и берущие на себя ответственность за ее будущее. В процессе этой работы формируется и начинает действовать эффективная управленческая команда.

Деловой кодекс содержит три группы правил: правила запрещающие (обозначающие, что в данной организации делать ни в коем случае нельзя, например, запрет на нарушение коммерческой тайны, запрет на наушничество, клевету, злословие), правила предписывающие (говорящие о том, что в данной организации делать необходимо, например, планировать свою работу, строго следовать соглашением, обязательствам, соблюдать процедуру управления) и рекомендующие (например, рекомендуется проявлять творческую инициативу, всегда быть на шаг впереди своих конкурентов, следовать корпоративным ценностям и установкам).

В случае принятия на ментальном и реализации на деятельностном уровнях корпоративной культуры деловой кодекс начинает выступать в качестве безличного механизма регулирования отношений и действий сотрудников организации, что значительно облегчает работу руководителей и повышает эффективность деятельности персонала в целом.

***Литература***

Кибанов А.Я., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. Этика деловых отношений. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 424 с.

Николаенко Н.Н. Психология творчества: Учеб. пособие /под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб: Речь, 2007. – 277 с.

Паблик рилейшнз. Связи с общественностью в сфере бизнеса. – М: ЭКМОС, 2001. – 352 с.

Кунде Й. Корпоративная религия. – С-Пб: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 270 с.

---

[3] Томилова Т.М. Модель имиджа организации //Маркетинг в России и за рубежом, № 1, 2004.

**Шилов А.А.**
*Московский Государственный Университет Дизайна и Технологии*

# К ВОПРОСУ О ФОРМООБРАЗОВАНИИ В ПРОМЫШЛЕННОМ ДИЗАЙНЕ

Процесс создания новой формы при проектировании объекта промышленного дизайна, как и вообще создание НОВОЙ формы кажется чисто интуитивным. Абстрактно размышляем об абстрактной форме. Чем гарантировать, что новая форма будет подлинно новой? Форма должна быть авторской, индивидуальной (новизна каждого человека в мире очевидна). Но как самому для себя уяснить, что я хочу создать? Другими словами, как структурировать интуитивный процесс на начальном этапе эскизирования? Предположим, что несуществующую еще форму мы наделяем рядом желательных качеств. И первое, что здесь нужно решить, это в каком стилевом направлении окажется будущее проектное решение. Здесь предлагается компас в мире стилевых направлений: весь полный круг возможностей условно делится на три сектора – классические стилевые направления – брутальные стилевые направления – витиеватые стилевые направления. Деление это условное, но нахождение в каждом секторе подразумевает от будущей (еще несуществующей) формы наличия ряда четко определенных качеств: характер силуэта, набор фактур, сочетание цветов, пропорций, пластического решения...

Конкретно: форма, которая мыслится нами в стиле минимализма (то есть брутальный с неким классическим уклоном стиль) должна иметь: чисто геометрический силуэт, контрастное сочетание фактур (гладкость-шероховатость), цвета могут быть грубовато-яркими, пропорции из ряда 1:1, 1:2, 1:3, пластическое решение есть смысл позаимствовать в искусстве 60-х, например, у Ганса Арпа. Все перечисленные сейчас пункты во время проектирования, учебного или реального неважно, становятся заданием конкретного эскиза соответственно. Таким образом, мы эскизируя пропорции, фактуры, ритмы, силуэт, как бы ощупью приближаемся к будущей форме.

Если форма задумывается более классической, то силуэт содержит прямолинейные и криволинейные формы, фактуры однозначно должны напоминать классику (для чего заглянем в историю дизайна), пропорции нужны 2:3, 3:5, 5:8 (т.е. приближающиеся к золотому сечению), цветовые решения также требуют сложных цветов, поиск которых можно вести в музее, в поисках пластического решения также придется обратиться к художественной традиции, чтобы считаться подлинной классикой.

Витиеватое же стилевое направление, или как оно называлось в последний раз Ар-Нуво или Югенд стиль, подразумевает тянутые и изысканные формы силуэта, непривычные, экзотические фактуры, очень

сложные цвета (пепельно-лиловый или багряно-коричневый, жемчужно-серый), пропорции также желательны экзотичские типа 1:7, 1:9, пластические решения могут, например, прийти из природных форм или этно.

Эти несложные рассуждения, тем не менее, во-первых, помогают на самом начальном этапе создать не менее 15 разнообразных эскизов (из расчета по три на каждое требование), еще не определяя конкретно формы, т.е. находясь в достаточно свободном положении. Во-вторых, целенаправленно на время проектирования использовать выставки, музеи, экскурсии, библиотеку. И, в-третьих, намного лучше понять теоретическое наследие предыдущих поколений, например, теории В.Г.И. Маивейса, В.В.Кандинского, М.В. Матюшина.

## Сведения об авторах

1. **Аверкин Юрий Александрович**, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна
2. **Аникина Юлия Валентиновна**, МОУ «Калачеевская СОШ № 6» (г. Калач, Воронежская область), учитель английского и французского языков
3. **Багрова Алифтина Яковлевна**, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), декан факультета иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент
4. **Балабас Наталья Николаевна,** Московский государственный областной университет, Новый гуманитарный институт, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков
5. **Башкирова Инна Александровна,** Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), заведующая кафедрой методики и педагогики, кандидат филологических наук
6. **Богданчик Людмила Владимировна**, Одесский Национальный Экономический Университет (Украина), старший преподаватель кафедры иностранных языков
7. **Болдова Татьяна Анатольевна**, Московский педагогический государственный университет, кандидат педагогических наук, доцент
8. **Боровкова Ирина Васильевна**, Московский государственный областной университет, кандидат филологических наук, доцент
9. **Бурыкина Виктория Геннадиевна**, Белгородский государственный институт культуры и искусств, ассистент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации
10. **Варнавская Жанна Григорьевна,** Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), старший преподаватель кафедры лингвистики
11. **Вильде Татьяна Николаевна**, Новый гуманитарный институт, (г. Электросталь), декан факультета дизайна, доцент кафедры дизайна, кандидат педагогических наук
12. **Городецкая Светлана Владимировна**, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, доцент кафедры дизайна, кандидат педагогических наук, доцент
13. **Гришенко Вера Дмитриевна**, Московский государственный областной социально-гуманитарный институт (г. Коломна), старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации
14. **Дмитриенко Наталья Евгеньевна**, Московский городской педагогический университет, музыкально-педагогический факультет, аспирантка кафедры истории и теории музыки и музыкального образования

15. **Дмитренко Татьяна Алексеевна**, Московский педагогический государственный университет, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, доктор педагогических наук, академик МАНПО, профессор

16. **Дудина Марина Григорьевна**, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), доцент кафедры лингвистики, кандидат филологических наук

17. **Евстифеева Марина Владимировна**, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), заведующая кафедрой лингвистики, доцент, кандидат филологических наук

18. **Егорова Наталья Анатольевна**, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры лингвистики

19. **Заева-Бурдонская Елена Анатольевна**, Московская государственная художественно-промышленная академия им. С.Г. Строганова, профессор кафедры «Средовой дизайн», кандидат искусствоведения, профессор

20. **Звягина Ирина Юрьевна**, Российский Новый университет (Орехово-Зуевский филиал), Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), старший преподаватель кафедры туризма

21. **Змеёва Татьяна Егоровна**, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», профессор кафедры французского языка, кандидат филологических наук, доцент

22. **Ильина Елена Александровна**, Костанайский Медицинский Колледж (Республика Казахстан), бакалавр, преподаватель английского языка

23. **Кардапольцева Валентина Николаевна**, Уральский государственный горный университет, зав. кафедрой Художественного проектирования и теории творчества, доктор культурологических наук, профессор

24. **Коротюк Татьяна Сергеевна**, Учреждение образования Федерации Профсоюзов Беларуси Международный университет «МИТСО», доцент кафедры иностранных языков

25. **Красилова Ирина Евгеньевна**, Московский государственный областной гуманитарный институт, старший преподаватель кафедры английского языка факультета иностранных языков

26. **Крупина Екатерина Сергеевна**, Санкт-Петербургский университет МВД РФ, старший преподаватель кафедры иностранных языков

27. **Малоокая Жанна Юрьевна**, Ставропольский государственный университет, доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент

28. **Маурэр Йохан** /Johan Maurer, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

29. **Махоткин Александр Михайлович,** Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), доцент кафедры дизайна

30. **Миргородская Тамара Александровна**, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), доцент кафедры черчения и компьютерных технологий, кандидат технических наук

31. **Монина Тамара Степановна**, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), ректор, доктор филологических наук, профессор

32. **Назарова Ольга Борисовна**, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), старший преподаватель кафедры лингвистики, кандидат филологических наук

33. **Никогосян Рубинэ Минасовна,** Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), кандидат филологических наук, старший преподаватель

34. **Николаева Марина Николаевна**, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), проректор по научной работе, кандидат филологических наук, доцент

35. **Павлова Оксана Валентиновна**, Московский государственный областной университет, старший преподаватель, Московский педагогический государственный университет, аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков

36. **Полетаева Майя Игоревна**, Одинцовский гуманитарный институт, преподаватель кафедры английской филологии, Московский педагогический государственный университет, аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков

37. **Пучкова Ирина Николаевна**, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), доцент кафедры лингвистики, кандидат филологических наук

38. **Разумовская Наталья Александровна**, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), старший преподаватель кафедры лингвистики

39. **Саакян Сона Арташесовна**, Московский педагогический государственный университет, аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков

40. **Синельник Светлана Вячеславовна**, Электростальский филиал Московского колледжа управления и новых технологий, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), преподаватель английского языка

41. **Стрекалова Ксения Валерьевна**, Всероссийская академия внешней торговли, старший преподаватель кафедры английского языка Международно-правового факультета

42. **Сурова Елена Михайловна**, Московская государственная художественно-промышленная академия им. С.Г. Строганова, профессор

кафедры художественного проектирования интерьеров, профессор, кандидат философских наук

43. **Сырина Татьяна Александровна**, Московский государственный областной университет, ассистент кафедры иностранных языков

44. **Телякова Илюза Харисовна**, Санкт-Петербургский университет МВД РФ, доцент кафедры иностранных языков

45. **Фетисова Анастасия Александровна**, Институт иностранных языков Московского городского педагогического университета, доцент кафедры английской филологии, кандидат педагогических наук

46. **Филиппова Людмила Сергеевна**, Московский городской педагогический университет, факультет изобразительных искусств, ассистент кафедры рисунка и графики

47. **Чугунова Нелли Владимировна**, Одесская национальная академия связи им. А.С.Попова (Украина), доцент кафедры иностранных языков

48. **Шепелева Полина Михайловна**, Московский государственный областной университет, ассистент кафедры переводоведения и когнитивной лингвистики

49. **Шилов Андрей Алексеевич**, Московский государственный университет дизайна и технологии, зав. кафедрой Промышленного дизайна

50. **Шмелёва Александра Николаевна**, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), доцент кафедры лингвистики

51. **Юдов Виктор Сергеевич**, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь), заведующий кафедрой общественных дисциплин, кандидат филологических наук, доцент

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ**

# Диалог языков и культур в современном мире

***Материалы Второй Международной заочной***
***научно-практической конференции***
***22 марта 2012 года***

**Новый гуманитарный институт, 2012**
*Электросталь*