

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

НОВЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ

**ОБРАЗОВАНИЕ.
ЯЗЫК. НАУКА. КУЛЬТУРА**

**Материалы
Международной научно-практической
конференции**

22 марта 2013 года

**Электросталь
Новый гуманитарный институт
2013**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Новый гуманитарный институт

УДК 378.147+81+74
ББК 74

Образование. Язык. Наука. Культура: Материалы Международной научно-практической конференции. – Новый гуманитарный институт: Электросталь, 2013. – 194 с.

Печатается по решению Ученого совета НОУ ВПО «Новый гуманитарный институт»

ISBN 978-5-905127-34-2

Сборник научных работ подготовлен по материалам докладов участников Международной научно-практической конференции, состоявшейся 22 марта 2013 года в Новом гуманитарном институте.

Сборник содержит разнообразный материал, посвященный исследованию вопросов профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в языковых и неязыковых вузах, межкультурным аспектам обучения, применению инновационных подходов в процессе обучения в высшей и средней школе. В Сборнике также представлены труды, рассматривающие проблемы образования в сфере дизайна и туризма.

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

Материалы публикуются в авторской редакции.

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

УДК 378.147+81+74
ББК 74

ISBN 978-5-905127-34-2

© Новый гуманитарный институт, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Александров А.Ю., Гуреев Н.В.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ И НАПРАВЛЕННОСТИ
ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА ВЫПУСКАЮЩЕЙ КАФЕДРЫ
СПОРТИВНОГО ВУЗА 9

Александров А.Ю., Гуреев Н.В.

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ 11

Башкирова И.А.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К КОМПЬЮТЕРНОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ ПО
ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» 13

Коротких Т.А.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС В ГЕРМАНИИ..... 15

Красилова И.Е.

ВЕБ 2.0 И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ 18

Куликова Ю.П.

ОСОБЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СТРАТЕГИИ В ОБЛАСТИ
РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА КАК
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПРОДУКТА ВЫСШЕЙ ШКОЛОЙ
СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ..... 22

**Медведков В.Д., Медведкова Н.И., Илькевич К.Б., Макаров В.В.,
Басенков Д.В., Нохрин М.Ю.**

ОПЕРАТИВНО-ГРУППОВОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ
РАБОТОСПОСОБНОСТИ МОЛОДЁЖИ 25

Соколова Т.В.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ 27

РАЗДЕЛ II.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ И НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗАХ. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

Бабкова Ю.С.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРАКТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 30

Багрова А.Я.	
ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	33
Борисова Л.А.	
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	38
Дудина М.Г.	
К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ «ПРАКТИКУМА ПО РАЗВИТИЮ КУЛЬТУРЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ	42
Дьяченко Е.И.	
О ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	44
Дьяченко М.В.	
ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ...	46
Ерохина Е.А.	
К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	48
Коротюк Т.С.	
СОСТАВЛЕНИЕ РАБОЧЕГО ЛИСТА В КАЧЕСТВЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА	50
Кузьмичева С.В.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТОГИС НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	53
Охлопкова А.Г.	
ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	56
Саакян С.А.	
РИТМ КАК ИНСТРУМЕНТ АДАПТАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	59
Стрекалова К.В.	
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ЮРИСТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ	62
Сырина Т.А.	
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ (на примере делового письма на английском языке)	65
Тер-Костанова Л.Н.	
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	68

Телякова И.Х. ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ	71
--	----

РАЗДЕЛ III. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ. МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Дмитренко Т.А. МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ЯЗЫКОВОГО И НЕЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	73
Змеёва Т.Е. ОБ ОДНОМ ИЗ АСПЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	76
Камайданова Н.А., Замараева Г.Н. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ.....	79
Линева Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ КУРСА «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ» (на примере знакомства с традиционными шотландскими играми).....	82

РАЗДЕЛ IV. ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ. ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Абрамова Д.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМЫ АНГЛИЦИЗМОВ В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА «S.N.U.F.F.»	85
Балабас Н.Н. К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ТЕКСТ» И «ДИСКУРС» ...	88
Борецкая У.А. ЭВОЛЮЦИЯ ЖАНРА БАЛЛАДЫ В ТВОРЧЕСТВЕ АНГЛИЙСКИХ РОМАНТИКОВ.....	91
Букина В.А. К ПРОБЛЕМЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ СЛОЖНЫХ СЛОВ	93

Евстифеева М.В.	
К ВОПРОСУ О МЕЖДУНАРОДНОМ СТАТУСЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ	97
Егорова Н.А.	
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНАУГУРАЦИОННЫХ РЕЧЕЙ Б. ОБАМЫ	100
Клюева Т.В.	
О ВАРИАТИВНОСТИ В ЛЮКСЕМБУРГСКОМ ЯЗЫКЕ (ЛЕТЦЕБУРГИШ)	103
Ларина С.Г.	
КОНФЛИКТ КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖА	108
Johan Maurer	
POLITICAL CORRECTNESS IN THE ENGLISH-LANGUAGE CLASSROOM	111
Монина Т.С.	
АКТИВНАЯ ГРАММАТИКА КАК ОСНОВА РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ	114
Назарова О.Б.	
ОСОБЕННОСТИ СЛЕНГОВОЙ ЛЕКСИКИ ЛСП «ПРИРОДА И ПРИРОДНЫЕ ЯВЛЕНИЯ АВСТРАЛИИ»	116
Никогосян Р.М.	
КОНЦЕПТ «ЧЕЛОВЕК»	119
Николаева М.Н.	
КОНЦЕПТ «ПОГОДА» В АНГЛИЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКЕ	121
Полетахина В.В.	
ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ	127
Пучкова И.Н.	
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ИДИОМ С КОМПОНЕНТАМИ-НАЗВАНИЯМИ ОВОЩЕЙ И ФРУКТОВ	130
Седова М.И.	
ИЗОБРАЖЕНИЕ В СОСТАВЕ ПОЛИКОДОВОГО ТЕКСТА	133
Семенчук Ю.А.	
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПОДЪЯЗЫКА МЕЖДУНАРОДНОЙ ЭКОНОМИКИ	135
Шепелева П.М.	
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ	137
Юдов В.С.	
СОЦИАЛЬНЫЙ ДИСКУРС ПОНЯТИЯ «МИФ»	139

РАЗДЕЛ V. ДЕКОРАТИВНОЕ ИСКУССТВО И ДИЗАЙН

Акимов Н.Н. МЕСТО И ЗНАЧЕНИЕ РИСУНКА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДИЗАЙНЕРОВ	142
Вильде Т.Н. СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТНУЮ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ	145
Горбунов И.В. КТО СОЗДАЕТ МУЗЕЙНУЮ ЭКСПОЗИЦИЮ?	149
Ёлочкин М.Е. ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО БЛОКА ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ДИЗАЙНЕРОВ	152
Заева-Бурдонская Е.А. ДИЗАЙН ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ. ПРОБЛЕМЫ ГЕНЕЗИСА	154
Кожаев Ю.П. ВАЖНОСТЬ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ДИПЛОМНОМ ПРОЕКТЕ ДИЗАЙНЕРОВ	156
Коняшин О.А. ШРИФТ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ИСКУССТВА ГРАФИКИ	158
Коняшина М.М. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ПРИ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	163
Левин Г.О. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ДИЗАЙН В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	165
Лепёшкин А.А., Чернова Е.А., Степанов Д.С., Нигматулин С.Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕХМЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ (в порядке обсуждения)	169
Миргородская Т.А. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ТРАКТОВКА ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА	171
Назаренко Д.С. МОДУЛЬ КАК ПРИНЦИП ФОРМООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ И ДИЗАЙНЕ	175

РАЗДЕЛ VI. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ТУРИЗМА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Звягина И.Ю. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ» К ПРАКТИКЕ	178
---	-----

Кожаев Ю.П.

АНАЛИЗ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К
СПЕЦИАЛИСТАМ СФЕРЫ ТУРИЗМА 180

**Медведков В.Д., Медведкова Н.И., Илькевич К.Б., Аширова С.В.,
Нохрин М.Ю.**

СВИНЦОВАЯ РАЗГРУЗКА И ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ГЕМОГЛОБИНА
КРОВИ ЧЕЛОВЕКА СРЕДСТВАМИ ТУРИЗМА 185

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Александров А.Ю., Гуреев Н.В.

МГАФК (г. Москва), Новый гуманитарный институт, ЭПИ МИСиС (г. Электросталь)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ И НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА ВЫПУСКАЮЩЕЙ КАФЕДРЫ СПОРТИВНОГО ВУЗА

Переход на 2-х уровневую систему высшего образования в России привнес переосмысление задач обучения и программ подготовки студентов вузов.

Для повышения качества и востребованности выпускников вуза необходимо, чтобы знания, умения и навыки (компетенции) были адекватны предстоящей трудовой деятельности, в противном случае, невостребованный (или востребованный частично) приобретенный объем знаний и умений будет не нужен в практической работе, а время и силы будут потрачены зря. Таким образом, необходимо привести в соответствие требования, предъявляемые к выпускникам со стороны вуза и работодателя.

Для решения этой задачи необходимо тесное налаживание контактов высшего учебного заведения и организаций, где выпускники вуза являются потенциальными работниками. И та и другая стороны заинтересованы в формировании будущих профессионалов своей отрасли.

Для разработки качественной программы необходимо предварительно ознакомиться с мнениями спортивных организаций относительно теоретических и практических компетенций, предъявляемых к молодому специалисту, *также необходимо учесть и мнения выпускников, а также специалистов, получивших диплом 1-2 года назад о востребованности тех или иных предметов, преподаваемых в вузе для практической работы тренера* и учесть это при составлении программ. В настоящее время это наиболее актуально, т.к. современные требования к составлению программ по бакалавриату позволяют широко использовать вариативную часть, как по объему, так и по содержанию.

Для усвоения теоретических знаний, полученных на лекционных и методических занятиях, студентам целесообразно закреплять их на

практических занятиях не только в вузе, но и на базе своей будущей работы. Идеальной моделью может стать следующая схема.

Студент, поступая в вуз, начинает работать по специальности, выполняя вспомогательную работу как тренерского, так и вспомогательного персонала в неурочное время в спортивной организации, где он тренировался или тренируется. Помимо заработка, это является и началом практического освоения профессии со всех её многогранных сторон. Видна и заинтересованность работодателя — спортсмен остается работать (тренироваться, выступать на соревнованиях) в родной спортивной организации.

В этом случае сохраняется основная задача всех участников процесса подготовки специалиста.

Следующим основным разделом процесса подготовки специалиста должна быть тренерско-преподавательская практика, разделенная на два этапа: 1 — практика начального обучения 2 — тренерская практика.

1-й этап практики необходимо будет проходить по окончании 2-го года обучения, 2-ой этап — по окончании 3-го года обучения. Заведование практикой бригад студентов по спортивной специализации осуществляет куратор группы, от спортивной организации — методист с опытом работы более 5 лет.

Для качественной организации практики студентов необходимо разработать специализированный журнал, включающий 1-й и 2-ой этап практики. Это позволит проводить анализ динамики успеваемости и раскроет более полную картину практической подготовки студента. Дополнительным подтверждением этому должны служить отзывы из спортивных организаций, где проходила практика студентов. Результаты практики должны учитываться на государственных экзаменах.

Таким образом, для современного бакалавра по виду спорта необходимо следующее:

- наличие современной программы, разработанной при участии работодателей, *а также молодых специалистов*;
- наличие договорных отношений со спортивными организациями, предусматривающие возможность в свободное от учебы время применять полученные теоретические знания в практической работе студента-стажера;
- разработка 2-х этапной программы практики по специализации и соответствующих отчетных документов;
- обязательный учет отзывов от организаций, где проходила практика.

Только при реализации этих положений выпускник практической кафедры сможет без серьезных затруднений сразу начать свою профессиональную работу.

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Отношение студентов к занятиям физическими упражнениями исследовалось методом анкетирования, в котором приняли участие 220 юношей и девушек в возрасте от 18 до 21 года, обучающихся в ЭПИ НИТУ МИСиС по очной форме.

Студентам была предложена анкета, содержащая четыре вопроса и 5 вариантов ответов на каждый из них.

Полученные результаты в процентах представлены в табл.1. На основании полученных результатов были сделаны следующие выводы: 72,9% юношей и 74,1% девушек хотят заниматься физическими упражнениями в той или иной форме. Причем отличие в ответах у студентов разных специальностей незначительно. Просмотром спортивных соревнований ограничивается 16,9% студентов. Не интересуются физической культурой и спортом 6,9% юношей и 5,6% девушек.

Для укрепления здоровья физическими упражнениями занимаются 39,7% юношей и 42,1% девушек; 24,2% юношей и 22,4% девушек для совершенствования телосложения, а 8,3 и 9,2% соответственно ради общения с товарищами. К сожалению 14,5% студентов занимаются физической культурой только ради получения зачета. И только 12,5% имеют привычку заниматься физическими упражнениями с детства, т.е. по-настоящему привлечены к занятиям физической культурой и спортом.

Устраивают учебные занятия по государственной программе 30,1% студентов. 34,0% юношей и 25,0% девушек предпочитают самостоятельные занятия в зале силовых тренажеров, а 11,5% юношей и 16,1% девушек в бассейне, но без значительных физических нагрузок, сдачи нормативов и участия в соревнованиях. 11,3% студентов и студенток хотят заниматься в спортивных секциях института. Среди общего числа студентов оказалось 14,1% длительно и систематически занимающихся в спортивных секциях других организаций.

Из видов физических упражнений 48,4% юношей и 38,9% девушек предпочитают спортивные игры, атлетическую гимнастику соответственно 24,5% юношей и 35,2% девушек и всего 1,6% юношей и 34,8% девушек предпочитают аэробику, но к музыкальному сопровождению на самостоятельных занятиях стремятся как юноши, так и девушки как во время игр, так и при занятиях на тренажерах.

К сожалению, интеллектуальным играм, а в ВУЗах обучается интеллектуальная элита нашей молодежи, отдают предпочтение только 6,0% студентов.

С возрастом снижается интерес к занятиям разными видами физических упражнений и несколько повышается интерес к выбору одного вида, но собственно учебный процесс в ВУЗе и нацелен на то, чтобы к моменту окончания института студенты освоили на достаточно высоком уровне один из видов спорта, чтобы в последующей трудовой жизни продолжали им заниматься.

Снижается интерес к просмотру соревнований и увеличивается число не интересующихся физической культурой и спортом, но наряду с этим увеличивается число студентов, желающих заниматься углубленно. Меньше становится студентов, занимающихся физическими упражнениями для здоровья и больше занимающихся для совершенствования телосложения.

По остальным показателям существенных изменений с возрастом не наблюдается. Полученную информацию предполагается учитывать в последующей работе кафедры «Физическая культура и здоровье».

Табл.1

Интерес студентов технического ВУЗа в области физической культуры и спорта

			по полу		по специальности			по возрасту			
			юноши	девушки	ЭИ	СиБ	ММ	18	19	20	21
1.Отношение к физической культуре и спорту:	а	люблю заниматься всеми видами физических упражнений	48,4	38,9	44,3	38,3	24,2	57,9	41,1	41,6	43,7
	б	люблю заниматься одним видом спорта	24,5	35,2	22,2	38,3	44,2	14,1	30,3	35,5	33,3
	в	люблю смотреть соревнования	17,6	14,8	16,9	10,0	18,2	19,3	21,4	11,5	7,7
	г	не интересуюсь	6,9	5,6	11,1	8,1	12,1	5,3	7,1	8,2	15,3
	д	другое	2,6	5,6	5,5	6,3	1,3	3,4	0,1	3,2	0
2.В какой форме вы хотели бы заниматься физ.культурой?	а	в форме учебных занятий	29,0	33,9	18,3	20,5	40,0	39,1	48,8	26,9	25,0
	б	самостоятельно в тренажерном зале	34,0	25,0	36,6	33,9	31,0	26,6	21,1	29,8	37,5
	в	самостоятельно в бассейне	11,5	16,1	15,0	20,0	5,1	12,2	11,5	15,1	12,5
	г	в спортивной секции института	12,5	7,1	11,6	11,8	11,2	14,4	11,5	12,1	6,3
	д	профессионально заниматься в другом месте	13,0	17,9	18,5	13,8	12,7	7,7	7,1	16,1	18,7
3.Какими видами физ.упражнений хотели бы заниматься?	а	спортивными играми	56,5	31,8	56,6	33,9	54,5	54,2	41,2	46,5	48,8
	б	атлетической гимнастикой	20,7	15,2	21,6	13,9	17,3	17,0	30,3	18,4	21,4
	в	аэробикой	1,6	34,8	8,0	20,0	7,7	7,3	21,4	18,9	7,3
	г	интеллектуальными играми (шахматы, шашки, нарды)	6,0	7,6	6,6	7,9	3,8	4,8	7,1	4,1	7,3
	д	другим видом спорта (написать каким)	15,2	10,6	7,2	24,3	16,7	19,7	0	12,1	15,2
4.Мотивация для занятий физической культурой в институте?	а	укрепление здоровья	39,7	42,1	36,6	44,5	41,4	46,3	41,5	36,9	31,7
	б	совершенствование телосложения	24,2	22,4	29,9	20,0	25,2	18,9	21,8	22,9	40,9
	в	общение с товарищами	8,3	9,2	18,9	5,6	10,5	13,5	7,9	16,6	0
	г	привычка заниматься физическими упражнениями с детства	13,5	9,2	10,9	12,9	10,5	13,5	10,2	11,8	14,1
	д	получение зачета	14,3	17,1	3,7	17,0	12,4	7,8	18,6	11,8	13,3

Список используемых источников:

1. Левина Е.И. Мотивационная обусловленность занятий физической культурой среди учащейся молодежи. — Смоленск, 2009 — 60 с.

2. Физическая культура студента. Учебник для студентов вузов./Под общ. ред. В.И. Ильинича. — М.: Гардарики, 1999. — 183 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2000. — С. 415–476.

Башкирова И.А.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К КОМПЬЮТЕРНОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Дисциплина «Русский язык и культура речи» наряду со специальными дисциплинами является одной из важных составляющих в процессе подготовки студента к будущей профессиональной деятельности по направлению 035700 «Лингвистика».

Для контроля и оценки знаний студентов применяется тестирование ФЭПО. Этот вид контроля позволяет за сравнительно небольшой отрезок времени диагностировать знания каждого обучающегося. Непосредственному тестированию предшествует этап подготовки. Хотелось бы отметить, что преподавание русского языка в вузе предполагает углубление и закрепление лингвистических знаний об основном средстве коммуникации — языке, его устройстве и функционировании в речи, а также предусматривает дальнейшее развитие умений и навыков, полученных еще на этапе школьного обучения.

Круг основных задач изучения предмета «Русский язык и культура речи» в вузе можно обозначить следующим образом: 1) привитие студентам навыков грамотного письма и устной речи, способности к эффективной коммуникации в профессиональной деятельности, 2) повышение общей культуры, 3) воспитание уважения к родному языку как важнейшему компоненту русской культуры. Достижение поставленных задач, безусловно, предполагает изучение норм русского языка. А изучение норм русского языка невозможно без знаний признаков и свойств частей речи русского языка.

Как показывает опыт работы, многие студенты (и их немало!) имеют недостаточный багаж знаний по темам «Знаменательные и служебные части речи», «Члены предложения». Прежде всего, студенты могут путать понятия «часть речи» и «член предложения». Также у студентов могут возникать проблемы при определении признаков и свойств причастия и деепричастия, что может повлечь за собой ошибки в разграничении причастных и деепричастных оборотов. Кроме того, студенты испытывают затруднения при разграничении отглагольных прилагательных и причастий, что влечёт за собой ошибки в правописании одной и двух букв Н в отглагольных

прилагательных и причастиях. К тому же недостаточные знания частей речи могут привести к неправильному выполнению заданий, касающихся определения структурного типа предложения и морфологического выражения его главных членов. Особенно это касается односоставных предложений. Конечно, можно наметить какие-то общие принципы «опознавания» односоставных предложений, например, сказав, что к главному члену определённо-личных предложений можно мысленно подставить местоимения *я, мы, ты, вы*, неопределённо-личных — местоимение *они*, обобщённо-личных — *все* и т.д., но это не очень показательный критерий. Так, например, безличные предложения — достаточно разветвлённый в плане морфологического выражения структурный тип односоставного предложения.

Безличными называются предложения, общим значением которых является утверждение независимого признака (действия), не соотнесённого с деятелем. Общее значение безличных предложений передается их главным членом. Показателем общего значения безличных предложений является форма безличности — 3 лицо единственного числа, прошедшего (настоящего) времени, среднего рода: *Дождит; Светает; Смеркалось, Потемнело* и т.п.

По морфологическим критериям традиционно выделяют две группы безличных предложений — глагольные и именные, в составе которых существуют более мелкие подгруппы [Лекант 2004; Современный русский язык 1989].

1. Глагольный главный член.

Глагольный главный член морфологически может быть выражен:

1) **собственно безличным глаголом** (возвратным или невозвратным) — глаголом, называющим действие (состояние) вне отношения к субъекту действия, представляющим действие как происходящее само собой, независимо от деятеля (*вьюжит, смеркается; знобит*). Безличный глагол может иметь формы 3 лица единственного числа прошедшего, настоящего или будущего времени, среднего рода: *першило, першит, будет першить*);

2) **личным глаголом в безличной форме** (возвратным или невозвратным) — *шуметь, шатать, качать, греметь, пахнуть, сбить* и т.п.): *За окном шумело; Его качает*;

3) **словом с модальным значением** (можно, нужно, необходимо, должно и др.) + **инфинитив**: *Мне приходится (нужно и т.п.) думать*.

2. Именной главный член.

Морфологически главный член именного БП может быть выражен:

1) **словом категории состояния** (*Мне жарко*) — обозначение состояния человека; (*В доме холодно*) — обозначение состояния окружающей среды. (Не) **слышно** песни — обозначение восприятия состояния окружающей среды;

2) кратким страдательным причастием. Об этом (не) *сказано*.

Как видим, односоставные безличные предложения довольно разнообразны по своей структуре.

Чтобы студент мог правильно определить тип односоставного (и любого другого) предложения и выделить грамматическую основу предложения там, где это необходимо, он, прежде всего, должен знать морфологию.

Таким образом, в процессе подготовки к тестированию по дисциплине «Русский язык и культура речи» целесообразно сначала актуализировать знания морфологических особенностей частей речи, а затем уже приступить к отработке конкретных типов заданий теста.

Список используемых источников:

1. Андреева И.Н. Интернет-тестирование как средство развития культуры речи будущих учителей//Новые технологии в обучении математике и информатике в вузе и школе: Материалы 2-ой Международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево, 19-20 ноября 2007 г. — Орехово-Зуево, МГОПИ, 2007. — С. 52-57.

2. Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. Учебное пособие. — М.: Высшая школа, 2004. — С. 144-150.

3. Современный русский язык. Учебник/Под ред. В.А. Белошапковой. — М.: Высшая школа, 1989. — С. 608-675.

Коротких Т.А.

*Московский государственный областной гуманитарный институт
(г. Орехово-Зуево)*

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС В ГЕРМАНИИ

Высшее образование в Германии находится в стадии реформирования под знаком Болонского процесса. Германия относится к числу первых европейских государств, подписавших в 1999 году Болонскую декларацию о создании единого общеевропейского образовательного пространства. В вузах стран-участниц вводятся близкие по типу учебные программы и дипломы, призванные повысить академическую мобильность, обеспечить взаимное признание дипломов и конкурентоспособность европейских вузов. Болонский процесс предусматривает двухуровневую систему обучения: бакалавр (BA – Bachelor) и магистр (MA – Master). Кроме этого, некоторые страны уже признали аспирантуру (Promotion) в качестве третьего уровня. Оценка академической успеваемости в рамках Болонского процесса происходит по Европейской системе зачета знаний (ECTS – European Credit Transfer System) [1]. ECTS оценивает учебную нагрузку студентов по объёму работы, который необходим для успешного окончания учебы.

В 2003 году Болонскую декларацию подписала также Российская Федерация. В настоящее время 47 европейских стран присоединились к реализации идей Болонского процесса. Между тем, по оценке западноевропейских экспертов, Болонские реформы носят комплексный, системный и противоречивый характер и весьма неравномерно проводятся не только в масштабах Европы, но даже в пределах одной и той же страны. В этой связи интересно обратиться к опыту Германии, которая в качестве одной из своих задач называет *интернационализацию* немецкой системы высшего образования [3].

В настоящее время в немецких вузах сосуществуют параллельно две структуры обучения: новая двухуровневая система бакалавр — магистр, а также традиционные учебные программы с получением диплома (специалиста) или магистра (*Magister Artium*). Бакалавр (*Bachelor*) — первый диплом, дающий право на профессиональную деятельность. Для допуска необходим аттестат о законченном среднем образовании (*Abitur*).

Продолжительность обучения составляет 3-4 года. Для получения степени бакалавра необходимо набрать от 180 до 240 кредитных единиц.

Магистр (*Master*) — второй диплом после 1-2 лет обучения (60-120 кредитных единиц). В магистратуре делается акцент на более глубокую специализацию и на научную работу. Диплом (*Diplom*) — это традиционная форма обучения, которая завершается дипломной работой, а также письменными и устными экзаменами. *Magister Artium* — так называется свидетельство об успешно законченном курсе по гуманитарным и социальным наукам. Государственный экзамен (*Staatsexamen*) — это форма обучения по медицине, праву, фармацевтике, а также форма подготовки учителей средней школы [4].

Учебные программы бакалавриата и магистратуры делятся на модули.

Модуль (*Modul*) состоит из тематически связанных учебных занятий — лекций, семинаров, практических занятий — и предполагает академическую нагрузку от 6 до 10 часов в неделю. За каждый модуль начисляются кредитные пункты ECTS. Для успешного окончания учебы необходимо набрать определенное количество кредитных единиц.

Традиционные учебные программы делятся на два цикла обучения: *Grundstudium* — начальный курс обучения, рассчитанный на четыре семестра, и *Hauptstudium* — основной курс обучения, рассчитанный на пять семестров. Начальный курс завершается промежуточным экзаменом (*Zwischenprüfung*) или преддипломным экзаменом (*Diplom-Vorprüfung, Vordiplom*). Основной курс обучения завершается выпускными экзаменами и получением диплома (*Diplom*).

Учебный год в немецких вузах подразделяется на два семестра: зимний (начинается в октябре) и летний (в апреле). Свободное от занятий время предусмотрено для сдачи экзаменов и прохождения практики. Для каждой специальности и учебной программы (*Studiengang*) установлен стандартный

срок обучения (*Regelstudienzeit*), за который это обучение может и должно быть завершено. По традиционным учебным программам стандартный срок составляет 9-10 семестров, по бакалаврским программам — 6 семестров, по магистерским — от 2 до 4 семестров.

Аспирантура (*Promotion*) рассматривается в Германии как третья ступень Болонского процесса. Подготовка диссертации (*Dissertation*) возможна только в университетах и продолжается в течение 2-4 лет. Степень кандидата наук (*Doktor*) присваивается после написания диссертации и успешной сдачи устного экзамена (*Rigorosum*) либо после защиты диссертации. Словом *Doktor* называют также носителя этой ученой степени; например: *er ist Doktor der philologischen Wissenschaften*. Немецкая ученая степень «доктора» соответствует ученой степени «кандидата наук», присуждаемой в России. *Doktorarbeit* можно перевести как «кандидатская диссертация», *Doktordiplom* — «диплом кандидата наук», *Rigorosum* — «кандидатский минимум», *Doktorand* — «аспирант», *Doktorvater/Doktormutter* — «научный руководитель». В некоторых университетах существуют специальные курсы для поддержки молодых научных кадров — «колледж для аспирантов» (*Graduiertenkolleg*).

Немецкие университеты имеют право присуждать звание «доцента» (*Dozent*) и звание «профессора» (*Professor*) — это право называется по-немецки *Habilitationsrecht*. В университете можно также получить образование, дающее право преподавать в вузе. *Habilitation* — это научно-исследовательская работа, необходимая для получения профессорского звания и должности. Она примерно соответствует российской ученой степени «доктора наук». Непременным условием для получения ученой степени *Habilitation* является защита диссертации на степень «доктора». Ученый, который уже удостоен этой степени, но еще не получил место профессора, называется *Privatdozent*.

Между тем реформирование системы высшего образования в Германии в духе идей Болонской декларации далеко не всегда встречает единодушное одобрение. В немецкоязычной прессе и в ряде научных статей университетских преподавателей оно подвергается иногда серьезной критике [Cheauré 2011: 13-25]. По мнению автора данной статьи, профессора славистики Фрайбургского университета, возражения вызывают следующие моменты. Многие из того, что было заложено в Болонской декларации, пока еще не достигнуто. Общевропейское образовательное пространство находится лишь в стадии становления. Мобильность студентов, особенно бакалавров, уменьшилась даже в пределах одной и той же федеральной земли, не говоря уже о загранице. Возможности комбинирования предметов в рамках одной специальности затруднены. Модульно-рейтинговая система оценки знаний разработана не четко. Более короткий срок обучения по программе бакалавриата может стереть различия между немецким университетом как центром науки и так называемой «высшей специальной

школой» (*Fachhochschule*), имеющей сугубо практическую направленность. И, наконец, введение нового понятия — *die Employability* („Beschäftigungsfähigkeit“) ставит под угрозу исчезновения гуманитарные науки, в том числе германистику.

Очевидно, что нужно вернуться к разработке данных вопросов, учесть мнения работников высшей школы и предпринять меры по успешному осуществлению основных целей Болонской декларации, а также изучить и перенять, возможно, положительный опыт других стран — участниц Болонского процесса.

Список используемых источников:

1. О Болонском процессе. — [Электронный ресурс] URL: <http://www.bologna.ntf.ru/p44aa1.html>
2. Cheauré E. Studium à la Bolognese: Erfolgsmodell oder Desaster? – Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2011. – Bonn: DAAD, 2011, S.13–25.
3. Wissenschaft weltoffen 2012. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. – Bielefeld: DAAD und HIS-HF, 2012. – 100 S.
4. Ziel Deutschland. Wegweiser für internationale Studierende. 5.Auflage. – Bonn: DAAD, 2010. – 180 S.

Красилова И.Е.

*Московский государственный областной гуманитарный институт
(г. Орехово-Зуево)*

ВЕБ 2.0 И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Как сказано в докладе Всемирного банка, «для того чтобы успешно выполнять свои образовательные, исследовательские и информационные функции в XXI в., вузы должны быть способны эффективно реагировать на изменение потребностей в образовании и профессиональной подготовке, адаптироваться в условиях быстро меняющегося ландшафта высшего образования, а также осваивать более гибкие формы своей организации и способы функционирования» [Формирование общества...: 55].

Появление альтернативных механизмов передачи знаний благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), внедрение новых педагогических подходов «производят революцию в процессе преподавания и усвоения знаний в вузах». В одном из первых исследований на тему сочетания традиционных занятий с асинхронными (Kozma and Johnson, 1991) анализируется несколько направлений, в которых информационные технологии могут играть роль катализатора, обогащая практику преподавания и усвоения знаний. В этом исследовании предлагается новая педагогическая модель, предусматривающая: а) активное участие студентов в процессе обучения, а не пассивное восприятие ими

информации; б) возможности прикладного использования знаний в реальных условиях; в) представление концепций и знаний в самых разнообразных формах, а не только в текстовой; г) подход к обучению как к коллективной, а не индивидуальной деятельности; д) акцент на процесс обучения, а не на запоминание информации. [Формирование общества...: 39]

Перед вузами уже не стоит вопрос, использовать ИКТ или нет. Они обязаны это делать, чтобы сохранить конкурентоспособность. При этом есть определенный риск допустить ошибку при выборе стратегии, инвестировании в оборудование и персонал. При неудаче интерес к новым технологиям может угаснуть [Kregor, Breslin, Fountain 2012: 1383].

Смешанное обучение (*blended learning*) становится все более распространенным в высшей школе. Его часто ассоциируют с использованием систем управления обучением (СУО), такими, как *Moodle*, *Blackboard*. Однако существуют мнения, что системы управления обучением больше подходят для выполнения административных функций (запись на курс, контроль успеваемости и т.д.) и обеспечения студентов учебными материалами. В меньшей степени они приспособлены для самоорганизации студентами проблемно ориентированного обучения [Dalsgaard 2006: 1221], а также для организации взаимодействия, сотрудничества субъектов образовательной деятельности.

В использовании современных технологий наблюдаются определенные тенденции. Так для работы, практически во всех сферах, все в большей степени требуется умение сотрудничать, кооперироваться. Стимулирующим фактором является глобальное развитие международного сотрудничества в сфере бизнеса, усиленное появлением новых Интернет-технологий. Времена изолированной работы за письменным столом миновали, уступив место времени, когда решение сложной проблемы, непосильной для одиночки, достигается благодаря слаженной деятельности команды. Эта тенденция требует нового подхода к профессиональной подготовке кадров [Johnson, Smith, Levine, Haywood 2011: 3].

Веб 2.0, «социальная паутина», располагает разнообразными средствами для обеспечения эффективного взаимодействия, сотрудничества в образовательной деятельности. Преподаватели используют сеть для расширения своих преподавательских возможностей, поскольку социальная паутина обладает целым рядом интуитивно понятных свойств, а также потому, что студенты активно пользуются ресурсами Веб 2.0.

Встраивание элементов Веб 2.0 (блогов, социальных сетей, социальных закладок, вики-платформ, социальных терминалов для хранения фотографий, видео, подкастов и т.д.) в информационно-образовательную среду вуза совершенно оправдано и закономерно. Этому посвящено уже достаточно много исследований, проведенных у нас в стране и за рубежом.

В зарубежных исследованиях очень часто используется модель структуры деятельности, предложенная финским психологом Ирвё

Энгестрёмом и называемая иногда «треугольником Энгестрёма» (рис.1). Создана она на основе треугольника опосредования Л.С. Выготского и идей А.Н. Леонтьева [Корепанова, Виноградова 2006]. Расширенная модель деятельности включает три новых структуры: сообщество, правила и разделение труда.

Согласно Выготскому, индивидуальная деятельность производна от коллективной деятельности [Давыдов 1996]. Следует отметить, что характерной особенностью зарубежной трактовки теории деятельности является то, что в этих работах в первую очередь рассматривается коллективная деятельность.

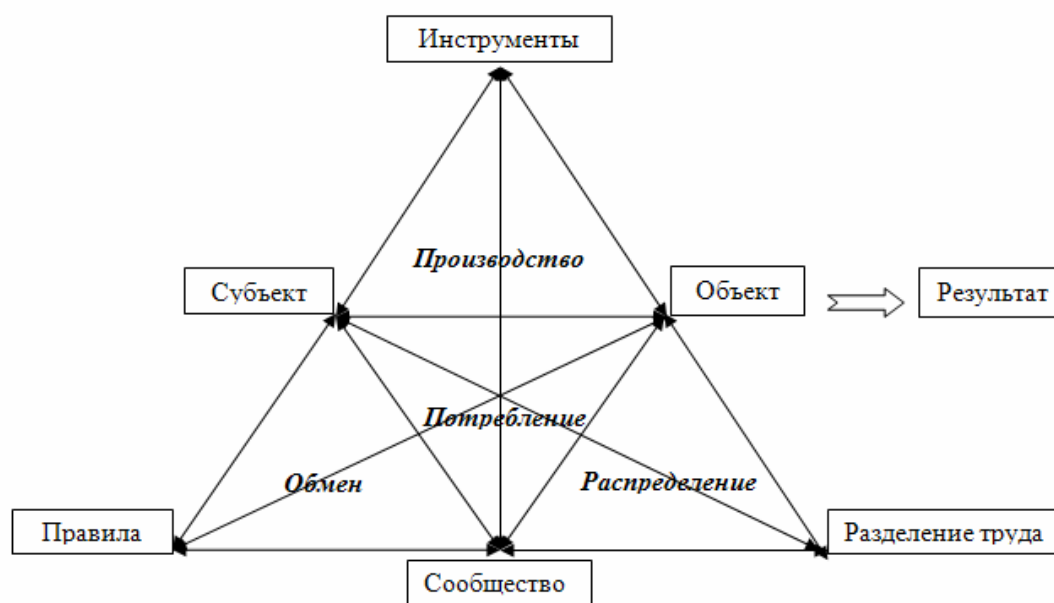


Рисунок 1. «Треугольник Энгестрёма»: схема структуры деятельности

Модель Энгестрёма показывает основные элементы деятельности и их связи между собой. Любая деятельность, в том числе образовательная, предполагает наличие субъекта и объекта, претерпевающего преобразования в результате этой деятельности. В случае коллективной деятельности субъект является при этом частью сообщества и воздействует на объект совместно с ним.

В «социальной паутине» (например, в группе, созданной в социальной сети) *субъектами* являются студенты, преподаватели. Они являются членами *сообщества*. В целом образовательное сообщество составляют студенты, их однокурсники, старшие студенты, разного рода специалисты, относящиеся к сфере образования, более обширное образовательное сообщество, с которым они обмениваются информацией, знаниями в социальной сети [Engeström 2001]. Сообщество разрабатывает и вводит *правила* и традиции, в соответствии с которыми оно функционирует.

Объектом являются учебные задачи. К *инструментам* относятся не только технологические инструменты (средства Веб 2.0), благодаря которым происходит социальное общение и общение с образовательными целями, но и семиотические инструменты (тексты и нетекстовые ресурсы (эмотиконы, символы, фотографии, графика).

Разделение труда — это горизонтальные и вертикальные роли и отношения внутри сообщества, которые влияют на решение задач [Collis, Margaryan 2004].

Как видно на схеме, деятельность обладает системной структурой, поэтому изменение одних её элементов приводит к изменению других. Появление новых инструментов (Веб 2.0) закономерно привело к изменениям в образовательной деятельности в целом.

Список используемых источников:

1. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского//Вопросы психологии, 1996, № 4.
2. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы/Пер. с англ. М., 2003.
3. Корепанова И.А., Виноградова Е.М. Концепция И. Энгестрёма — вариант прочтения теории деятельности А.Н. Леонтьева//Культ.-истор. психол. 2006. №4. — С.74-78
4. Collis, B. & Margaryan, A. (2004). Applying activity theory to computer-supported collaborative learning and work-based activities in corporate settings. *Educational Technology Research & Development*, 52(4), 38-52. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504717>.
5. Dalsgaard, C. (2006). Social software: E-learning beyond learning management systems. *European Journal of Open and Distance Learning*, 2006(II). http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian_Dalsgaard.htm.
6. Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <http://www.handover.eu/upload/library/jimaw6szeyuluh4tho6oq.pdf>.
7. Johnson, L., Smith, R., Levine, A., & Haywood, K. (2011). The 2011 Horizon Report. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/hr2011.pdf>.
8. Kregor, G., Breslin, M. & Fountain, W. (2012). Experience and beliefs of technology users at an Australian university: Keys to maximising e-learning potential. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(8), 1382-1404. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/kregor.html>.

ОСОБЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СТРАТЕГИИ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПРОДУКТА ВЫСШЕЙ ШКОЛОЙ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Специфика деятельности современных высших образовательных учреждений в том, что они являются одновременно и субъектом национальной инновационной структуры и остается субъектом национальной системы образования. Поэтому эффективность деятельности учреждения зависит от степени взаимодополняемости социально-экономических показателей новыми инновационными процессами.

Автором разработана концепция, которая позволит вывести систему образования на качественно новый уровень. Достигается это путем интеграции таких составляющих как образование, наука и производство. Принципы такой интеграции способны существенно поднять показатели российской экономики в весьма сжатые сроки. Базируется концепция на взаимосвязи конкретных организационных форм, таких как исследовательские университеты, консалтинговые фирмы, НПО и сферы науки и образования. Достигается взаимосвязь, прежде всего, за счет заинтересованности руководителей организаций и фирм разных отраслей народного хозяйства в высококвалифицированных специалистах.

Данные процессы пересекаются с несколькими областями социума. Прежде всего, инновационные процессы в сфере образования связаны с политическими и государственными особенностями действующего законодательства. Государственное регулирование — это на сегодняшний день основной действующий фактор в инновационной политике образовательной сферы. Степень заинтересованности государства в инновациях напрямую связана с экономическим положением страны, ее географическим расположением и наличием необходимых ресурсов. Если говорить о России, то здесь практически все инновационные процессы осуществляются за счет государственных программ. Правительство понимает, что без внедрения новых методов управления в политику системы образования сегодня не обойтись. В связи с этим, разработано целое ядро научно-исследовательских центров, отвечающих за инновационные процессы в государстве. В настоящее время политика государства направлена на формирование положительного мнения о российском образовании среди международной общественности. Таким образом, Россия

завоевывает себе имидж державы, заботящейся о собственном интеллектуальном потенциале.

Результатом деятельности мировых организаций, отвечающих за инновационные процессы в образовании, стало формирование в 1990 году системы *National Systems of Innovation*. Данная методика действует в ряде европейских государств. Ориентирована эта национальная система на то, чтобы синхронизировать работу всех составляющих современной экономики (наука, бизнес и образование), и таким образом, не допустить дисбаланса в сторону какого-либо участника процесса.

Если говорить о России, то практика интеграции основополагающих понятий экономики пока находится только на стадии разработки. Основная проблема состоит в том, что на сегодняшний момент даже не существует федеральных законодательных актов, которые могли бы регулировать данный процесс. Как следствие, отсутствует регулирование данного вопроса и на местах. Единственным законопроектом, который в какой-то мере регулирует данные процессы, является утвержденная 17.11.2008 «Концепция долгосрочного социально-экономического развития России в инновационной сфере».

Как правило, в регионах власть ориентируется на законодательство, установленное на федеральном уровне. Однако имеется ряд примеров, когда местные органы самоуправления вносили коррективы в существующие законодательные акты по поводу внедрения инноваций в сферу образования. Например, такие субъекты РФ как Бурятия, Тюмень и Забайкальский край разрабатывают в дополнение к существующим и собственные принципы управления инновационными процессами. Все эти разработки, так или иначе, связаны с интеграцией сферы образования, бизнеса и науки. Причем, разработанные на региональном уровне, такие законодательные акты способны учитывать малейшие нюансы такой интеграции, ведь их разработка и осуществление происходит в единой плоскости интересов. Прежде всего, изменения коснулись параметров определения субъектов, на основании которых могут быть созданы новые интеграционные формы. К примеру, сегодня в ряде регионов научно-образовательные центры могут быть основаны на базе промышленных предприятий и различных производственных объединений. Кроме того, законопроект, предусматривающий участие в такой интеграции учреждения высшей школы, в ряде регионов пересмотрен в пункте участия в нем только государственных структур. По их версии, каждое учебное учреждение, имеющее к этому предпосылки и возможности, будь-то государственный либо частный ВУЗ, вправе принимать участие в подобного рода интеграции.

А заинтересовать предприятия участвовать в таких инновационно-интеграционных процессах обязано, прежде всего, государство, ведь именно оно заинтересовано в результатах такого взаимодействия. На практике интеграционный процесс выглядит следующим образом. Государственная

политика в области образования должна всячески способствовать внедрению инновационных методов в образовательный процесс. Учреждения высшей школы должны быть экономически заинтересованы вносить новшества с систему управления и качества менеджмента. Что же касается предприятий и организаций, то эти субъекты государство должно заинтересовывать различного рода налоговыми и прочими льготами. В результате такого объединения выигрывают все стороны процесса: образовательное учреждение приобретает благодатную почву для реализации своих научно-технических разработок, и, соответственно, экономическую выгоду. Предприятие имеет возможность модернизировать свой технологический процесс, в дополнение получая налоговую льготу. Выигрывает и само государство, ведь, благодаря такой интеграции, происходит развитие экономики и науки.

Автор считает, что преодолеть имеющиеся трудности помогут государственные частные инвестиции в сферу образования и науки. Для того чтобы система образования стала инвестиционно-привлекательным объектом, необходимо на уровне государственного регулирования создать соответствующие условия для привлечения инвесторов: ввести налоговые льготы тем фирмам, которые активно участвуют в инновационных процессах. Кроме того, должны быть внесены изменения в существующее законодательство по поводу ограничений выделяемых бюджетных средств. Если бы учреждение высшей школы могло самостоятельно управлять собственной финансовой базой, то создание научно-исследовательских центров, центров инновационного развития на базе ВУЗов, центров трансфера происходило гораздо эффективнее. Поэтому первостепенная задача на сегодняшний день для руководителей учреждений высшей школы — стимулирование государственной программы инновационно-интеграционных процессов. Выполнение такой программы приведет к интеграции сферы образования, науки и бизнеса, и как результат, выведет нашу систему образования на качественно другой уровень.

Список используемых источников:

1. Инновационная политика высшего образовательного учреждения/[Девяткина М.А., Мирошникова Т.А., Петрова Ю.И. и др.]; под ред. Р.Н. Федосовой. М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2006. 178 с.
2. Интеллектуальная собственность как ресурс качественного развития: Общий обзор для малых и средних предприятий (МСП) /Авт. сост. А. Корчагин, И. Воровски, Ю. Смирнов. М.: ФИПС, 2002.
3. Интеллектуальные ресурсы. Интеллектуальная собственность. Интеллектуальный капитал /сост. и общ. ред. В.Г. Зинов. М.: АНХ, 2001.
4. Кабанков В.И. О плате за обучение в послевысших образовательных учреждениях образовании: цены и воспроизводство/В.И. Кабанков. — М.: РЭА им. Г.В. Плеханова, 2007 — 87 с.
5. Казанцев А.К. Менеджмент в предпринимательстве: учеб. пособие/А.К. Казанцев, А.А. Крупанин. — М.: Инфра-М, 2003. — 512 с.

**Медведков В.Д., Медведкова Н.И., Илькевич К.Б., Макаров В.В.,
Басенков Д.В., Нохрин М.Ю.**

Гжельский государственный художественно-промышленный институт

ОПЕРАТИВНО-ГРУППОВОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ МОЛОДЁЖИ

В последние 20 лет уровень физической работоспособности молодёжи снизился. Известна взаимосвязь между уровнями физической работоспособности и здоровья человека. Чем ниже показатели здоровья студентов, тем выше их заболеваемость, которая повышает потери их учебного времени [Медведков и др. 2012, 2004, 1997: 1, 2, 3]. Для повышения физической работоспособности студентов целесообразно введение оценки её физической работоспособности студентов в начале и конце каждого семестра в вузах и техникумах.

Для минимизации затрат времени на групповое их тестирование нами разработана методика массового экспресс-определения физической работоспособности с использованием общеизвестного Гарвардского степ-теста. Если для оценки физической работоспособности 30 человек с помощью этого теста по полной программе (трехразовым замером ЧСС) требуется $9 \text{ мин.} \times 30 \text{ чел.} = 270 \text{ мин.} = 4 \text{ часа } 30 \text{ мин.}$, по сокращённой программе (одноразовым замером ЧСС) — $7 \text{ мин.} \times 30 \text{ чел.} = 210 \text{ мин.} = 3 \text{ часа } 30 \text{ мин.}$, то с помощью нашей методики экспресс — оценки этого показателя затраты времени на тестирование составляют (мин.) $= K + 6 = 30 \text{ чел.} + 6 = 36 \text{ мин.} = 0,6 \text{ часа}$ (где K — количество тестируемых). Ценность этой экспресс — оценки в том, что она обеспечивает экономию времени при тестировании одной группы численностью 30 человек соответственно на 3,9 часа и на 2,9 часа.

Для оперативного группового тестирования необходима прочная удлиненная ступенька длиной 4 м, высотой 50,8 см (для мужчин) и шириной 43 см (для женщин). При подъёмах на ступеньку обследуемым студентам необходимо стопы полностью ставить на неё (т.е. пятка не должна свисать) и ноги в коленных суставах выпрямлять. Скорость восхождения на ступеньку составляет тридцать подъёмов-спусков за 1 минуту. Время выполнения физической нагрузки, близкой для большинства обследуемых к субмаксимальной, равно пяти минутам, т.е. за 5 минут студенты выполняют 150 подъёмов-спусков, что равносильно работе мужчин по подъёму их тела на высоту $150 \text{ подъёмов} \times 0,51 \text{ м} = 76,5 \text{ м}$, женщин — $150 \times 0,43 = 64,5 \text{ м}$ и спуску с этих высот.

Каждый подъём-спуск состоит из 4-х шаговых движений:

1) поставить одну из стоп на ступеньку;

2) приставить к ней вторую стопу с полным выпрямлением ног в коленях;

3) сойти первой стопой со ступеньки на пол;

4) приставить к ней вторую стопу.

Для поддержания в течение 5 минут постоянной скорости 30 подъёмов-спусков за 1 минуту целесообразно использовать метроном, настроив его на 120 ударов за 1 минуту (30 подъёмов-спусков за 1 минуту $\times$ 4 шага за 1 подъём-спуск = 120). При отсутствии метронома преподаватель задаёт темп восхождения с помощью секундомера (или секундой стрелки на часах) и ручкой, ударяя ею по столу со скоростью: 10 ударов за 5 секунд, или 20 ударов за 10 секунд, или 30 ударов за 15 секунд, или 40 ударов за 20 секунд, или 60 ударов за 30 секунд. На каждый удар студент делает одно из 4-х вышеназванных шаговых движений.

Если тестируются мужчины, то высота ступеньки 51 см; если девушки, то эта же ступенька переворачивается на 90° и высота ее становится равной 43 см. В свободное от тестирования физической работоспособности время эта прочная ступенька используется для развития взрывной силы мышц нижних конечностей, силовой выносливости мышц живота; для оценки уровня гибкости, для сидения и т.д.

После объяснения всей группе сути Гарвардского степ-теста преподаватель включает метроном и при включении им секундомера первый студент (лучше более физически подготовленный, чем другие) начинает подъемы на ступеньку и спуски с неё со скоростью 30 восхождений за 1 минуту в течение 5 минут. Через одну минуту к аналогичным подъемам-спускам приступает второй студент, через 2 мин. — третий, через 3 мин. — четвертый и через 4 мин. — пятый студент. Все обследуемые шагают строго нога в ногу, ориентируясь на шаги первого студента и удары метронома (или ручкой по столу). Любое нарушение одновременности шагания или снижения его скорости кем-то из тестируемых должны срочно пресекаться преподавателем. Если кто-то из 5 обследуемых не справляется с поддержанием скорости 30 подъемов-спусков за 1 минуту или шагает не в ногу, внося хаос, то он снимается с тестирования и будет проходить его вторично, сразу после оценки работоспособности последнего студента в группе.

Через пять минут подъемов-спусков первый студент, выполнив 150 восхождений на ступеньку, садится на стул. На его месте сразу же приступает к тестированию шестой обследуемый. Через 1 минуту восстановления первого студента, заканчивает тестирование второй обследуемый студент и начинает подъемы-спуски седьмой тестируемый на месте второго. Преподаватель за первые 10 секунд второй минуты восстановления первого студента пальпаторно находит чёткий пульс на его шейной артерии. Обследуемый делает это раньше на височной или лучезапястной артерии. Оба (преподаватель и тестируемый) считают

количество сердцбиений между десятой и двадцатой секундами второй минуты восстановления и оперативно по частоте пульса за десять секунд оценивают уровень физической работоспособности студента по нижеприведенным данным таблицы.

Таблица

Оперативная 5-бальная оценка уровня физической работоспособности студентов по количеству сердцбиений между 10-й и 20-й секундами второй минуты восстановления после 5-минутных подъемов-спусков на ступеньку высотой 51 см — мужчины, 43 см — девушки.

ЧСС, уд/10 с	≤ 20	20,1 — 22,9	23 — 28	28,1 - 33	> 33
Баллы	5	4	3	2	1

Аналогично преподаватель оперативно оценивает уровень физической работоспособности остальным студентам всей группы. Введение оценки физической работоспособности в начале и конце семестра, учёт её прироста будет повышать их посещаемость физкультурно-спортивных занятий и качество самостоятельных тренировок, обеспечит более значительный прирост их подготовленности в течение всей учёбы, позволит оценивать эффективность занятий физическими упражнениями.

Список используемых источников:

1. Медведков В.Д., Медведкова Н.И., Аширова С.В. Заболеваемость студентов и пути её снижения//Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2012. — №4. — С.39-41.
2. Медведков В.Д., Медведкова Н.И., Аширова С.В. Повышение экологической безопасности населения средствами физической культуры: Монография. — Чайковский: ЧГИФК, 2003. — 94 с.
3. Медведков В.Д., Медведкова Н.И., Чепеленко А.Н., Треков А.И. Валеолого-экологическая реабилитация населения: Монография. — Пермь: ПВВКИУ РВ,1997. — 177с.

Соколова Т.В.

МОУ «СОШ №18» (г. Электросталь)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Каждый из нас, и кто только начинает работать в школе, и кто отдал ей не один десяток лет, задает себе вопрос: в чем суть профессии учителя. Вопрос этот из ряда «вечных», и каждый отвечает на него по-своему.

Как сделать, чтобы годы учения, годы детства, отрочества и юности стали для каждого нашего ученика точкой опоры на всю последующую жизнь?

В настоящее время возросла потребность в учителе, способном обогащать содержание своей деятельности посредством творческого ее освоения, применения достижений науки и педагогического опыта. Творческое отношение к педагогической деятельности дает возможность получения устойчивых теоретических знаний, специальных практических умений и навыков в разрешении возникающих в процессе обучения и воспитания проблемных ситуаций, развивает способности к исследовательской инновационной деятельности.

Потребность в инновационной образовательной деятельности в современных условиях развития общества определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа.

Во-вторых, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения.

В-третьих, происходит изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств.

В последние годы на страницах периодической печати появилось много публикаций по данной проблеме. Более того, современный педагогический процесс невозможно представить, лишенным нововведений. В педагогической литературе это понятие получило чрезвычайно широкую трактовку. Наука и практика нововведений уже имеет свой категориальный аппарат. Инновации в образовании в широком смысле понимаются как изменение, совершенствование и улучшение отдельных сторон учебно-воспитательного процесса.

Педагогическая инновация — это внедрение и распространение уже существующих педагогических систем, отдельных методик, учебных предметов, учебных курсов.

В научной литературе различают понятия «новшество», «нововведение», «инновация». Новшество обычно понимается как элемент педагогической действительности, который в представленном виде, в данном качестве ещё не встречался. Нововведение — своеобразный носитель новшества. Это средство его распространения, донесения до практики (новые проекты, программы, средства обучения, пособия, типы образовательных учреждений и т.д.). Укореняясь в практике, нововведение, несущее в себе новшество (или комплекс новшеств), меняет, трансформирует, обновляет практику, делая ее более эффективной. Инновация — это распространение новшеств в педагогической практике.

Нововведения или инновации характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому становятся предметом

изучения, анализа, внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Инновация в системе образования связана с внесением изменений в цели, содержание, методы и технологии, формы организации совместной деятельности учителя и учащихся, в систему контроля и оценки качества образования и систему управления.

Инновационная деятельность — это особый вид деятельности. Ее назначение — изменение в способах и содержании практики образования с целью повышения ее эффективности.

Здесь важна научно-методическая работа и ее приоритетные формы: изучение научно-методической литературы, семинары-практикумы, тренинги, педагогический мониторинг, инновационные технологии обучения и управления, интерактивные методы научно-методической работы, описание инноваций как опыта работы, выступления на научно-практических конференциях, семинарах и др.

Методическая работа — это целостная, основанная на достижениях науки, педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства учителя.

В реализации функции развития школ должна помочь методическая служба учебного заведения, а также городские методические центры, назначение которых заключается в прогнозировании развития школы, в обеспечении эффективной работы участников педагогического процесса, в стимулировании постоянного поиска в создании нового опыта и принятия оптимальных управленческих решений в инновационной деятельности.

Список используемых источников:

1. Intel «Обучение для будущего. Основной курс»: Учебное пособие. — М.: Интернет-университет информационных технологий, 2006.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования//Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — [Электронный ресурс] <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. Манвелов С.Г. Конструирование современного урока математики. — М.: Просвещение, 2002.

РАЗДЕЛ II. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ И НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗАХ. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

Бабкова Ю.С.

Московский Государственный Областной Университет (г. Москва)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРАКТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Работа преподавателя иностранного языка в группах студентов неязыковых специальностей является непростым, а подчас неблагоприятным делом. Отсутствие мотивации, вызванное непониманием важности предмета, небольшое количество выделенного времени (2-4 часа в неделю), а также недостаток должного внимания к подбору учебных материалов являются камнем преткновения на пути к достижению поставленных учебных задач и целей. В этих условиях преподавателю необходимо искать свой собственный, индивидуальный подход для решения педагогических проблем. При этом инновации в обучении могут не только поспособствовать, но и открыть неограниченные возможности для самих студентов, чей интерес к изучению языка несомненно возрастет.

Огромную роль в инновационном подходе играют компьютерные технологии, позволяющие увеличить мотивацию студентов к изучению иностранных языков, а также являющиеся средством к достижению межкультурной коммуникации, ведь именно через компьютерные телекоммуникации происходит соприкосновение многих культур [Розина 2005: 13]. Среди компьютерных технологий широкое распространение получили технологии информационного характера: тексты, словари, иллюстративный материал; программы, направленные на решение частных образовательных задач [Штурба 2004: 140]. В своей статье я остановлюсь на возможностях некоторых Интернет-программ в реализации обучения иностранному языку.

Возможности применения компьютерной помощи и Интернета в обучении довольно широки. Одна из них — посещение и использование как преподавателями, так и студентами различных обучающих сайтов, которые не только формируют умения и навыки чтения, но предлагают прослушивание диалогов, просмотр видеороликов, отрывков из художественных и документальных фильмов, интеллектуальные игры и многое другое, расширяя тем самым кругозор студента. На мой взгляд, одним из интереснейших приемов в наши дни является прослушивание так называемых «подкастов» (*“podcasts”*) — звуковых или видеофайлов радио- и телепередач, предлагающие самые разнообразные темы для обсуждения. Каждый заинтересовавшийся студент может выбрать подходящую для него тематику и развивать свои знания, не применяя для этого серьезных усилий. К большинству «подкастов» в Интернете предлагается текст диалогов и интервью, прозвучавших в них, задания на лексику, а иногда и на грамматику. В целях обучения студентов преподаватель может сам составлять такие задания и прослушивать радиопередачи на занятии, что само по себе вызывает интерес студентов, привыкших к работе по учебнику и монотонному повторению материала. В целях проблемного обучения студентам можно давать задания самостоятельного поиска интересующих их видео и аудиоматериалов, создания к ним собственных упражнений для своих одноклассников. Такой тип работы может быть преподнесен в виде игры или соревнования, но в то же время являться полезным и оригинальным видом самостоятельной работы студентов. При работе с учащимися неязыковых специальностей преподавателю необходимо помогать студентам в поиске материала, соответствующего запросам основного изучаемого предмета — будь то математика, история, литература и т.д.

Большую помощь Интернет может также оказать в поиске различных фильмов и сериалов на иностранном языке. Нельзя забывать, что помимо учебных пособий, студенту необходимо иметь представление о живом языке, который используют представители другой национальности. Преподавателю необходимо объяснить студенту важность правильного подбора и просмотра таких видеоматериалов, исходя из интересов и склонностей учащегося. Необходимо провести несколько «сеансов кино» во время занятия, чтобы показать студентам, что изучение иностранного языка может быть увлекательным и приятным времяпрепровождением. Такой прием помогает не только увеличить мотивацию обучаемого, но и развивать способность к восприятию информации, пониманию на слух, увеличивать словарный запас и даже улучшать произношение студента без приложения каких бы то ни было усилий. Не обязательно сразу погружать учащихся в просмотр серьезного фильма с огромным количеством диалогов. Можно начать с фильмов с субтитрами на иностранном языке, желательно музыкальных и насыщенных событиями. Полезным будет также и просмотр фильма, с которым студенты уже знакомы и имеют представление о его сюжете. В

любом случае, такой просмотр подчас может быть полезнее зазубривания новой лексики и проделывания огромного количества упражнений в учебнике.

Преподаватель иностранного языка должен помнить о меняющихся интересах нового поколения, следить за их развитием и не отставать от них и от времени, чтобы обучение языку превратилось в увлекательное приключение. Для этого ему необходимо интересоваться увлечениями студентов и по возможности использовать их в разработке своих занятий. Сейчас, в XXI веке, актуальными средствами общения, а в связи с этим и обучения, становятся социальные сети, а также программы, осуществляющие Интернет — переписку и звонки (ICQ, QIP, Skype и т.д.), которые также могут быть использованы для разрешения многих вопросов, связанных с учебным процессом. Тенденция к путешествиям и Интернет открывают возможности для учащихся находить новых друзей среди иностранцев, а владение хотя бы первоначальными навыками общения на иностранном языке, особенно английском, позволяет эти возможности воплотить в жизнь. Преподавателю стоит находить плюсы такого общения, обучать студентов поиску друзей в пространствах Интернета, мотивируя это возможностью рассказать новым знакомым о своей стране, посетить их государства, узнать много нового и интересного. Личная заинтересованность учащегося сама подтолкнет его к дальнейшему изучению языка.

Процесс межкультурной коммуникации не может ограничиваться лишь знанием иностранных языков: необходимо понимание менталитета и культуры другого народа, их привычки и мировоззрение. А поэтому студент, общающийся через Интернет с представителями других национальностей, постигает новые для него ценности, изучает чужие взгляды и идеи, что играет довольно важную роль в развитии его личной культуры; ведь основой развития межкультурной компетенции является культурологический подход, в контексте которого актуализируется педагогическая и культурная антропология, изучающая способность человека развивать культуру через межличностное общение, диалог культур и профессиональные контакты [Дементьева 2001: 14-15].

При введении инновационных технологий в процесс обучения преподавателю важно помнить о наличии системности данного подхода, о необходимости опираться на стандарты и новые философские основы образования, соответствующие времени. Использование тех или иных инновационных технологий ставит перед собою задачу обучения живому языку как средству полноценного общения, межкультурной коммуникации.

Список используемых источников:

1. Дементьева Т.Г. Подготовка к межкультурной коммуникации при обучении иностранным языкам специалистов // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: Материалы V Международной научной

конференции, посвященной 90-летию образования Белорусского государственного университета. — Минск: Издательский центр БГУ, 2011 г. — С. 14-15.

2. Розина И.Н. Образование в области лингвистики и межкультурной коммуникации. Стандарты третьего поколения. // Язык и межкультурная коммуникация: Материалы межвузовской научно-практической конференции. — Ростов-на-Дону: Изд-во ИУБиП, 2005. — С. 11-16.

3. Штурба Ю. В. Дидактическое обеспечение компьютерной технологии обучения студентов иностранному языку [Электронный ресурс]: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. — М.: РГБ, 2003. — 166 с.

Багрова А.Я.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Психолингвистические исследования показали, что учащиеся овладевают вторым и последующими иностранными языками совсем не так, как они изучали первый язык, хотя между этими двумя процессами больше общего, чем различий. Это находит отражение в совпадении основных требований к процессу обучения, то есть принципов обучения.

Как и при изучении первого иностранного языка при обучении второму иностранному языку определяющую роль играют одни и те же дидактические и общеметодические принципы, хотя и с определенными особенностями. *Общим является принцип коммуникативной направленности* процесса обучения языку. Несмотря на то, что в процессе обучения второму иностранному языку может происходить перенос коммуникативных умений на новый лингвистический материал, изучение исключительно языкового материала вне коммуникации никогда не приводит к умению общаться. Одновременно с освоением языкового материала необходимо развивать умения и навыки коммуникации на новом языке. В этом отношении обучение первому, второму и последующим языкам принципиально не различаются.

К общим принципам относятся также:

– *Принцип комплексности учебного процесса*, который требует взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, что реализуется через взаимосвязь и взаимопроникновение всех структурных компонентов урока.

– *Принцип концентрической прогрессии в подаче и усвоении материала*. Этот принцип означает, что овладение лингвистическим явлением может начинаться с формирования общего представления о нем, развития простейших умений его употребления в речи.

– *Принцип интеркультурной / социокультурной/ межкультурной направленности обучения* позволяет решать задачи развития и самоопределения личности, её подготовки к межкультурному общению на

иностранном языке. Принцип основан на сопоставительном изучении нескольких культур, сравнении с родной культурой.

Однако при обучении первому и второму иностранным языкам овладение речевыми умениями различается в деталях (но не по сути).

Различие заключается в области осознания лингвистических явлений второго иностранного языка и состоит в том, что деятельность учащегося по формированию знания характеризуется большей интенсивностью, активностью и самостоятельностью. Это становится возможным, так как познавательная деятельность ученика протекает иначе, чем это было с первым иностранным языком. Изучение первого иностранного языка происходит в направлении «от части к целому». Школьник впервые изучает язык на сознательной основе, поэтому он овладевает лингвистическими средствами медленно, постепенно. В данном процессе формируется представление о целом — грамматических, семантических и прочих категориях нового языка. Таким образом, понимание категории складывается из опыта выражения ее содержания. При овладении вторым иностранным языком у ученика уже есть лингвистическое понимание многих вещей, касающихся иностранного языка как системы: он понимает функции грамматических категорий, имеет представление о системности словаря и т.д. Поэтому знание о строе нового языка формируется другим путем: от понимания назначения целого к пониманию особенностей его выражения.

Одним из основных принципов обучения второму иностранному языку является принцип *когнитивной направленности* процесса обучения.

Принцип когнитивной направленности обучения не предполагает передавать готовое лингвистическое знание. Процесс овладения вторым иностранным языком должен быть процессом открытия языка, процессом исследовательским и экспериментаторским. Учитель «предъявляет» учащимся образцы иностранного языка и предлагает типы деятельности: сравнить, сделать выводы, систематизировать, догадаться по контексту и т. д. Ученик, изучающий второй иностранный язык, способен самостоятельно проанализировать предъявляемые ему языковые образцы и, опираясь на свой лингвистический опыт, сформировать вполне адекватное представление о новой языковой системе, которое учитель при необходимости корректирует.

Таким образом, в отличие от обучения первому иностранному языку обучение второму иностранному часто не предполагает сообщение уже готовой инструкции-правила. Ученик принимает активное участие в его формулировании. Это особенно важно на начальном этапе обучения. Учащиеся тренируют и развивают свои когнитивные способности и умения, понимают, как они учатся. На более поздних этапах обучения учитель может чаще предъявлять учащимся правила. Старшие школьники обладают достаточным уровнем лингвистической рефлексии, поэтому снижается вероятность того, что правило будет просто заучено, а не понято.

Наиболее успешны в познании те учащиеся, которые умеют использовать разнообразные когнитивные стратегии (сопоставление, обобщение, систематизацию, ассоциативное запоминание и т.д.) и применять их адекватно стоящей перед ними задаче.

Следующий принцип, который выделяют методисты в качестве одного из основных при обучении второму иностранному языку, это *сопоставительный* принцип, который при обучении первому иностранному языку формируется как принцип опоры на родной язык.

Процесс сопоставления, сознательный или неосознанный, элементов второго иностранного и ранее изученных языков происходит постоянно и объективно, то есть независимо от воли и желания учеников. Сопоставления с первым иностранным языком происходят гораздо чаще, чем происходили сопоставления первого иностранного языка с языком родным. Таким образом, межъязыковые сравнения являются непрямым атрибутом процесса обучения второму иностранному языку и учителю нужно стремиться управлять ими, опираться на весь лингвистический и речевой опыт ученика, для того чтобы сопоставления были оптимально полезны для достижения практических целей обучения и развития металингвистического сознания учащегося. Особенно важны сопоставления при обучении грамматической стороне речи.

Сопоставления, предпринимаемые учащимися под руководством учителя в ходе обучения второму иностранному языку, их важность не является постоянной, она изменяется в зависимости от этапов образовательного процесса. На начальном этапе влияние изученного иностранного языка на второй язык достаточно велико. На старшем этапе происходит снижение влияния ранее изученных языков на второй иностранный и снижается необходимость в использовании сопоставительного принципа.

Следующий принцип, который действует и соблюдается в процессе обучения второму иностранному языку, это *принцип аутентичности* учебных материалов.

Современная методика обучения иностранным языкам требует использования в процессе обучения аутентичных материалов. Аутентичными считаются тексты, сохраняющие характеристики естественного речевого произведения, даже если они методически обработаны, подготовлены к педагогическому процессу.

При обучении первому иностранному языку допускается, тем не менее, на начальном этапе обучения использование значительно упрощенных текстов. При обучении же второму иностранному языку можно сразу предъявлять ученику образцы нового иностранного языка большей сложности, собственно аутентичные тексты. Сложность или простота предъявляемого для овладения лингвистического материала напрямую связана с прогрессом в обучении.

При обучении второму иностранному языку также возрастают требования к *самостоятельности* учеников в учебном процессе. Этот принцип методики обучения иностранному языку, будь он первым или вторым, в сфере второго языка становится абсолютной необходимостью. Небольшое количество учебного времени, которое, как правило, отводится на изучение второго иностранного языка, предполагает, что ученики должны после окончания школьного курса уметь продолжить совершенствоваться в языке самостоятельно. Следует не просто передавать знания, но учить учеников их добывать, то есть учить их учиться самостоятельно, самыми эффективными способами, формировать у них умения организовать свое обучение и умения оценивать самостоятельно результаты своего труда. Для достижения этой цели следует активно привлекать учащихся к организации учебного процесса на всем его протяжении: к постановке цели, планированию, определению типов деятельности и оценке результатов обучения, то есть следует развивать у учащихся метакогнитивные стратегии обучения — синтетические умения, позволяющие ученику выполнять сложные, многокомпонентные задачи, например, планирование своих действий для выполнения учебного задания, постановка промежуточных целей, рефлексия, самооценка.

Увеличение доли самостоятельной работы является действенным средством *интенсификации процесса обучения*, которая также является важным принципом в организации обучения второму иностранному языку. [Бим, 1997]

Важность данного принципа объясняется не только внешней необходимостью: формирование коммуникативной компетенции в новом языке должно быть достигнуто за весьма ограниченное количество часов. Интенсификация — это характеристика, внутренне присущая процессу овладения не первым иностранным языком. Существует много возможностей интенсификации процесса овладения вторым иностранным языком, часть из которых объективны, вызваны тем, что опыт изучения первого иностранного языка позволяет значительно сократить и ускорить овладение вторым иностранным за счет общности учебных процедур, схожести лингвистических явлений и возрастания познавательных способностей обучаемых. Другие возможности реализуются только при активном планирующем и организующем участии педагога. К первой группе относятся следующие характеристики учебного процесса:

1. Изучение первого иностранного языка сформировало у учащихся ряд учебных умений, которые практически в неизменном виде необходимы им при овладении вторым иностранным языком. Эти умения не нуждаются в формировании, а могут быть перенесены в новый образовательный контекст. Например, умения поискового чтения, умения работать с учебной тетрадью, умение пользоваться словарем и т.п. Таким образом, экономится время за счет установок при обучении, которые будут не такими подробными и

развернутыми, как аналогичные установки при изучении первого иностранного языка.

2. Аналогично учебным умениям, учащиеся имеют в своем распоряжении большой набор когнитивных, метакогнитивных и социальных стратегий, которыми они могут пользоваться с первых уроков второго иностранного языка, так как эти стратегии также становятся объектами переноса. Различия между учебными умениями и стратегиями заключаются в том, что стратегия предполагает не только возможность выполнить учебное действие, но и правильный, оптимальный выбор формы учебной активности при выполнении конкретного задания.

3. Формирование у учащихся металингвистического сознания имеет влияние на интенсификацию учебного процесса. Изучение иностранных языков — инструмент для тренировки памяти, фонетической чувствительности и способности к анализу и обобщению. Изучающие второй иностранный язык становятся способны на сложные аналитические операции; они запоминают быстрее, не боятся сразу использовать новые знания, вступать в общение; они быстро вникают в тонкости сходств и различий в лингвистической организации языков, успешно пользуются языковой догадкой. Эти проявления металингвистического сознания ученика возникают постепенно и активизируют учебный процесс прямо, за счет экономии времени, и косвенно, через созданную таким образом ситуацию успеха и повышение внутренней мотивации к учению.

4. Интенсификация обучения второму иностранному языку достигается за счет переноса лингвистических и социокультурных знаний, речевых умений. Перенос является действенным инструментом интенсификации образовательного процесса уже с первых минут изучения второго иностранного языка. Учащиеся знают латинский алфавит и владеют соответствующими графическими навыками, что сокращает период «альфabetизации». Они обладают большим потенциальным словарем, что ускоряет овладение лексикой нового языка и облегчает обучение чтению за счет понимания на основе узнавания [Бим И.Л., 1997].

Вторая группа возможностей интенсификации процесса обучения второму иностранному языку характеризуется факторами планирования и организации:

1) Интенсификация обучения второму иностранному языку может быть обеспечена увеличением объема одновременно вводимого материала. Возможны повышенные по сравнению с уроком первого иностранного языка объемы нового грамматического и лексического материала, увеличенные объемы текстов. Дозировка материала менее важна при обучении второму иностранному языку, чем его регулярная повторяемость.

2) По сравнению с первым иностранным языком, при изучении второго иностранного возможна совмещенная отработка элементов грамматического материала. Явления второго иностранного языка,

совпадающие с первым, могут активизироваться совместно с отработкой других языковых единиц. Для этого нужны специальные упражнения, в тексте которых помимо отрабатываемого явления встречается с достаточной степенью регулярности другое явление. Происходит его «незапланированное» усвоение.

3) Прием интенсификации является «уплотнение» занятия по второму языку с помощью разных видов работы: групповой, индивидуальной, по карточкам, в лаборатории.

4) Важнейшим резервом интенсификации обучения является особая организация — рационализация упражнений.

5) К средствам интенсификации учебного процесса относится отказ от принципа устного опережения в том виде, в котором его применяют в отношении первого иностранного языка. Устное опережение недопустимо более чем на одно занятие.

6) Важнейшим средством интенсификации обучения второму иностранному языку является рациональное распределение классных и домашних видов работы. Чем меньше классных часов имеется в распоряжении учителя, тем серьезнее он должен подходить к организации школьного и домашнего труда ученика. При всех классических требованиях к домашнему заданию (доступность, ясность и пр.), задание по второму языку не может быть, как правило, простым повторительным упражнением. Оно должно решать задачу достижения очередной ступени в прогрессии знаний и умений учеников.

Список используемых источников:

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.). — М.: Вентана-Граф, 1997. — 40с.
2. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному языку. Теоретические основы. — М., 2003.

Борисова Л.А.

Воронежский государственный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Подготовкой переводчиков в сфере профессиональной коммуникации занимаются многие российские вузы. В настоящей статье автор хотел бы поделиться опытом Воронежского государственного университета по подготовке вышеуказанных специалистов, осветив вопросы преподавания английского языка для специальных целей (далее — ESP).

Одной из главных проблем, с которой, на наш взгляд, сталкивается преподаватель ESP, является выбор учебного пособия, и скорее не по причине их недостатка, а наоборот их переизбытка. Существует большое количество как отечественных, так и зарубежных учебников английского языка для юристов, экономистов, медиков, специалистов в области информационных технологий и т.д. В зависимости от поставленных целей каждый из них может оказаться полезным.

Целью обучения по программе дополнительной квалификации является формирование профессиональной компетентности переводчика, определяемой как «готовность и способности передавать (как в письменной, так и в устной формах) научную и техническую информацию с одного языка на другой, с учетом различия между двумя текстами, коммуникативными ситуациями и культурами» [Гавриленко <http://www.gavrilenko-nn.ru/didactics>]. В этой связи при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации особое внимание на занятиях по ESP должно быть уделено специальной терминологии как главному носителю специальных знаний, социокультурной составляющей и умению передать профессионально значимую информацию носителям другого языка (и культуры).

Исходя из поставленных целей и задач, трудно, если вообще возможно, найти универсальный учебник, подходящий именно для подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Поэтому преподаватель обычно компилирует материал (что вполне естественно для преподавания иностранного языка в целом) или составляет собственное учебно-методическое пособие.

Далее рассмотрим специфику обучения специальной терминологии, культурологическим аспектам и умениям презентации информации на иностранном языке с учетом подготовки *переводчиков*.

Попутно сделаем оговорку, что поскольку автор данной статьи занимается преподаванием юридического перевода и юридического английского, приводимые в дальнейшем примеры будут связаны именно со сферой права.

Знание специальной терминологии предполагает, для начала, умение правильно ее произносить, что особенно актуально в ситуации устного перевода на иностранный язык. В качестве примера можно привести слово *legislative* и его производные *legislator*, *legislature*, которые на начальном этапе изучения ESP представляют для многих студентов-юристов реальную проблему, или слово *Senate*. Безусловно, чтобы добиться правильного произнесения терминов на уровне автоматизма, требуется целый комплекс упражнений и время. Однако следует изначально обратить внимание студентов на важность правильного фонетического оформления иноязычной специальной терминологии и периодически контролировать степень усвоенности этого вида лексики.

При работе с терминами нами часто практикуется задание по объяснению значения термина на иностранном языке. В данном случае преследуются две цели. С одной стороны, при переводе (в частности, устном) может возникнуть ситуация, когда переводчик может не знать термина-эквивалента на АЯ или не сразу извлечь его из памяти, и тогда на помощь приходит описательный перевод. С другой стороны, это задание дает возможность совершенствовать навыки говорения на иностранном языке и учитывать потенциального получателя информации. Так, например, одна формулировка может быть предложена для неспециалиста и совсем другая — для специалиста. В профессии юриста, например, очень важно умение объяснить простому человеку на доступном ему языке возможный выход из создавшейся ситуации с правовой точки зрения. Или возьмем медицинскую сферу. Каждый из нас знает, что официальная медицинская формулировка диагноза в лучшем случае непонятна, в худшем — пугает.

Наконец, интересный и весьма полезный с переводческой точки зрения метод работы с терминами был предложен Н.Н. Гавриленко. Он предполагает составление терминологических карт, в которых отражаются грамматические характеристики термина, его значение, сочетаемость, контекст употребления и другие характеристики [Гавриленко <http://www.gavrilenko-nn.ru/didactics>]. Опыт использования этого метода работы на занятиях со студентами программы дополнительной квалификации изложен в статье Д.В. Ивановой и Н.А. Кубраковой. Как справедливо замечают авторы, заполнение терминологических карт позволяет познакомить студентов с одним из аспектов деятельности переводчика, учит их описывать терминологию и использовать справочную литературу [Иванова, Кубракова 2012: 226].

Перейдем к вопросу о социокультурной составляющей. Поскольку перевод является межкультурной коммуникацией, переводчик должен, во-первых, увидеть в тексте культурно маркированную единицу, во-вторых, знать, что за ней скрывается, в-третьих, уметь передать ее содержание на другом языке так, чтобы оно было понятно носителю другой культуры.

Подготовка юристов-переводчиков в сфере профессиональной коммуникации предполагает знание студентами двух систем права: англосаксонской (Великобритания, США) и континентальной (Россия). Поэтому тематика занятий по ESP должна быть подобрана с учетом различий между двумя правовыми системами и культурами. Представляется целесообразным изучение таких тем, как *Systems of law*, *Three branches of power*, *Legal profession*, *Crime and punishment*, *Contract law*, *Business law* и некоторых других, исходя из предусмотренной учебным планом трудоемкости дисциплины. При изучении каждой из тем необходимо обращать внимание студентов на реалии, учить их проводить параллели между иноязычной и родной правовой средой, находить сходства и различия и, соответственно, делать вывод о целесообразности применения того или иного приема

перевода. Безусловно, это предполагает предварительный отбор материала преподавателем и выстраивание комплекса упражнений.

Еще одной особенностью занятий по ESP при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации является формирование умений делать презентацию на профессионально значимую тему. На сегодняшний день есть зарубежные пособия, в которых подробно описывается этот формат (например, *Effective Presentation, Making a Presentation in English*). Сначала, на наш взгляд, целесообразно выделить подготовку презентации в отдельный спецкурс, а после ознакомления студентов с таким форматом изложения информации эту форму работы необходимо использовать на последующих занятиях по иностранному языку. Она позволяет решить целый комплекс задач: совершенствовать умения говорения на иностранном языке, отработать специальную терминологию, научить выбирать языковые средства с учетом аудитории (специалистов и неспециалистов), сформировать навыки публичного выступления. Данный формат изложения информации должен быть знаком переводчику, так как сегодня презентации являются неотъемлемым компонентом на любом уважаемом публичном мероприятии. Поэтому переводчик может столкнуться с необходимостью делать устный перевод презентации, предварительный письменный перевод слайдов, перевод с листа (в данном случае — технически с экрана).

Таким образом, профессионально ориентированное обучение иностранному языку переводчиков в сфере профессиональной коммуникации предполагает, с нашей точки зрения, овладение студентами специальной терминологией, знание ими культурно маркированной информации, умение работать с форматом «презентация», однако не исчерпывается этим. В заключение добавим, что в рамках программы дополнительной квалификации занятия по ESP и по профессионально ориентированному переводу должны органично дополнять друг друга.

Список используемых источников:

1. Гавриленко Н.Н. Обучение информационно-справочному и терминологическому поиску в деятельности переводчика. URL: <http://www.gavrilenko-nn.ru/didactics> (дата обращения 10.01.2013).
2. Гавриленко Н.Н. Концептуальные положения программы обучения профессионально ориентированному переводу. URL: <http://www.gavrilenko-nn.ru/didactics> (дата обращения 10.01.2013).
3. Иванова Д.В., Кубракова Н.А. Из опыта работы с терминологическими картами при обучении переводу // Проблемы перевода, лингвистики и литературы: сб. науч. тр. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2012. Вып. 15. Т. 1. С. 221- 227.

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ «ПРАКТИКУМА ПО РАЗВИТИЮ КУЛЬТУРЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

Общеизвестно, что письмо является одним из важнейших видов речевой деятельности. По окончании курса обучения студенты должны овладеть рядом актуальных для использования языка в профессиональных целях умений и навыков.

Данная дисциплина направлена на формирование умения создавать речевые произведения или тексты, предназначенные для прочтения с учетом побудительно-мотивационной, аналитико-синтаксической и исполнительной структуры. В побудительно-мотивационной части появляется мотив, выступающий в виде потребности вступить в общение и передать информацию. В аналитико-синтетической части реализуется само высказывание, для этого необходимо иметь представления о грамматическом строе английского языка, правилах построения предложений и объединения их в рамках более сложных синтаксических конструкций с учетом содержательной специфики соответствующего направления и профиля подготовки. Исполнительная часть представлена фиксацией продукта с помощью графических знаков.

В результате изучения дисциплины студент должен знать: грамматический строй английского языка; синтаксические правила соединения слов в словосочетания; синтаксические правила построения предложений; правила объединения предложений в рамках более сложных синтаксических конструкций; правила выбора регистра речи в зависимости от вида письменной работы и коммуникативной цели; структурные особенности и специфику композиции разных видов письменных речевых произведений. Студенты должны уметь: применять полученные знания о синтаксисе в практической деятельности; выполнять традиционные и коммуникативные практические упражнения, нацеленные на ситуативное употребление грамматических структур; использовать полученные знания о композиции и структуре письменных речевых произведений в практике речи, а также владеть: терминологией грамматики; правилами словообразования, словоизменения и синтаксиса английского языка, стандартными клише и стереотипными фразами письменного делового регистра, алгоритмом правильного расположения композиционных частей разных видов письменной речи.

Для решения поставленных выше задач разработана специальная система заданий. Так, для развития грамотного словоупотребления при

создании письменного обращения, можно предложить студентам такие упражнения, как:

1. List in order the verbs and verb phrases in the following sentences, placing before each the number of the sentence in which it appears. After each verb, tell whether it is transitive, intransitive, or intransitive linking. You may use abbreviations: v.t., v.i., l.v. be sure to list all words in a verb phrase.

2. Copy the numbered, italicized words. After each word, tell what part of speech it is; then after each adjective or adverb, tell what word or word it modifies.

3. Number your paper 1-20. Write after the proper number the subject and the verb in each sentence. Underline subjects once and verbs twice. Be careful to include all parts of compound subjects and verbs, as well as all words in a verb phrase.

4. List the adverb phrases in each of the following sentences. After each phrase, write the word(s) the phrase modifies.

5. Write after the proper number on your paper the subject in each sentence. After it, write the one of the two verbs in parentheses which agrees in number with the subject.

6. Improve each of the following by capitalizing where necessary:

7. Correct the parallelism in each of the following sentences by inserting the words that have been omitted.

8. Fill in: who, whose, which, where

9. Spot the mistakes and correct them.

10. Join the sentences using who, when, where, which or whose.

В целях совершенствования навыков письменной речи студенты могут выполнить такого рода задания, как “Write a descriptive, narrative and argumentative essay on the suggested topics”.

1. Вспомните о самом ску-у-у-чном дне в вашей жизни. Опишите его, но помните, что ваш рассказ не должен быть таким же ску-у-у-чным.

2. Начните статью на 500 слов так: «Если бы я мог что-то изменить, я бы изменил...»

3. Напишите объяснительную записку, почему вы не занимаетесь улучшением своих письменных навыков ежедневно.

4. Составьте список всего, чего боитесь. Выберите один страх и напишите о нем.

5. В 200 словах опишите жаркий день.

6. Куда вы идете, когда хотите немного отдохнуть от семьи, работы и т.д.? Напишите об этом месте.

7. В 400 словах опишите идеальное место, где вы хотели бы жить (для подсчета слов используйте в меню Word «Сервис» пункт «Статистика»).

Выполнение творческих заданий способствует активно использовать письменную речь и позволяет преподавателю контролировать усвоение пройденного материала. На занятиях можно предложить следующие задания:

1. Напишите, что было бы, если бы остановились все часы;

2. Найдите и исправьте ошибки в тексте;
3. Прослушайте и письменно прокомментируйте высказывание собеседника;
4. Write a news report in the Passive using the notes below;
5. A small Japanese village-hit-earthquake-last night. It-think – there are few survivors. The time of the disaster – give- as 7 p.m.-The village-destroy-the force of the earthquake. Soldiers-send-to-the village-the Government to help in the search for survivors. Efforts – still-make to clear the village. Further help-give-the Government soon. Since the survivors are homeless they – take – to the next village. Any further news-give-to you as it arrives.
6. Write a letter of advice to a friend of yours who isn't very healthy. (60-80 words);
7. Find a magazine picture and describe the position of the people and things in it (60-80 words)
8. Last Monday you had an argument with your best friend. However, later you realised that the argument was all your fault. Write a letter of apology explaining why you behaved in such a way. (60-80 words)

Таким образом, предлагаемый курс и четко разработанная система преподавания дисциплины способствует успешному овладению письменной речи первого иностранного языка и решению профессиональных задач в будущем.

Список используемых источников:

1. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. — Минск «Вышэйшая школа», 1997.
2. Warriner J. English Grammar and Composition. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1982.

Дьяченко Е.И.

Московский педагогический государственный университет

О ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Иностранный язык обладает большим воспитательным, образовательным и развивающим потенциалом. Именно поэтому он помогает формированию личности, ее направленности, которые использует творческие возможности обучающихся в интересах решения проблем человечества.

Иностранный язык носит функциональный характер, он способствует приобретению новых знаний (и профессионального характера в том числе), является связующим звеном, осуществляющим связь с другими предметами

сферами человеческой деятельности. Изучение иностранного языка прививает навыки самостоятельной работы с источниками информации.

Иностранный язык легко интегрируется со многими предметами учебного плана и вписывается в содержание образования, так как в целом ряде профессий владение языком — необходимая часть профессиональной подготовки.

Существует множество разнообразных вариантов комбинаций учебных курсов, которые обеспечивают глубокую систему профильного обучения.

Профиль представляет собой «промежуточную форму» дифференциации обучения, с одной стороны, между сегодняшним недифференцированным подходом и, с другой стороны, глубокой специализацией.

Под профильно-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или учебной специальностью, которые в свою очередь требуют его изучения.

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

Как в обучении иностранному языку вообще, в профильно-ориентированном обучении иностранному языку реализуются принципы, обеспечивающие целесообразность результативность его изучения. Несмотря на то, что содержание обучения разнится, процессы изучения и овладения языком в профильно-ориентированном курсе не иные, чем в общеобразовательном курсе. Иными словами не существует методик обучения языку для специальных целей, отличающихся от обучения языку вообще.

Список используемых источников:

1. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. — М.: Просвещение, 2007.
2. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей. — М., 2003.

ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Заслуживает внимания рассмотрение обучения иностранным языкам в многопрофильной модели школы на старшем этапе обучения, которое предусматривает как профильно-ориентированное обучение иностранному языку, так и повышение уровня владения иностранным языком в рамках нефилологического профиля.

Старшеклассники понимают, что владение иностранным языком необходимо им как для продолжения обучения, так и для осуществления будущей профессиональной деятельности.

Иностранный язык перестаёт быть самоцелью, становясь инструментом учебной и профессиональной деятельности.

Как пишет Дж. Брунер, «обеспечить интерес студента к учебному предмету легко, когда обучение происходит в контексте жизни и действия, но становится трудным, когда обучение носит абстрактный характер. [Брунер 1977: 18]

Наиболее перспективным для обучения профессионально-ориентированному языку является предметно-интегративный подход (Content and Language Integrated Learning (CLIL)).

Этот подход считается одним из самых перспективных для обучения иностранным языкам делового и профессионального общения, поскольку он позволяет совместить изучение сразу двух предметов, одним из которых является иностранный язык.

Во многих европейских странах CLIL применяется в различных образовательных контекстах — от старшей группы детского сада до высшего образования.

В Германии широко распространена интеграция иностранного языка с другими предметами [Гальскова 2009: 89].

Исследования американских учёных показали, что учащиеся, приступившие к изучению иностранного языка в начальной школе по программам, которые построены на интеграции иностранного языка с другими предметами школьного цикла, достигают лучших результатов и по другим предметам в сравнении с учащимися, занимающимися по обычной программе.

Следовательно, интегративное обучение иностранному языку позволит подготовить учащихся к межкультурному сотрудничеству в различных областях деятельности людей в многоязычном мире.

Диалог культур, сближение и взаимное обогащение науки и искусства, науки и религии, интеграция естественнонаучного, технического,

гуманитарного и художественно-эстетического образования, синтез дискурсивного и эмоционально-образного, системно-синергетический подход и нелинейное мышление выступают важнейшими условиями, позволяющими в полной мере реализовать потенциал содержания образования, и должны приобрести в нём доминантное звучание [Игнатова 1999: 101].

Привлечение знаний, умений и навыков из сферы других дисциплин обуславливает всестороннее развитие учащихся и меняет содержание процесса обучения иностранному языку.

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

В интегрированном курсе также как и в традиционном курсе, главной целью обучения иностранного языка является коммуникация — формирование коммуникативной компетенции, поскольку язык есть средство общения. Все остальные аспекты цели являются подчинёнными и реализуются в процессе осуществления коммуникативной цели.

В интегрированном курсе с иностранным языком предметное содержание речи является определяющим при отборе содержания обучения иностранному языку.

В интегрированных курсах более активно, чем в рамках традиционных предметных программ, развиваются способности к критическому мышлению и использованию методики научного исследования при решении проблем современной жизни, повышается мотивация обучения [Плош 1999: 8].

При интегрированном обучении разрыв между освоением языка общего употребления, следующим за ним обучением языку для специальных целей и преподаванием предмета на иностранном языке можно заполнить интегрированным курсом, представляющим собой методически обработанный специальный гипертекст, несущий как известную, так и новую специальную информацию.

Такой курс представляет собой своеобразное введение в специальность, снабжённое лингвометодическим аппаратом для освоения иноязычной лексики и лексико-грамматических моделей, необходимых для иноязычного общения по этой специальности.

Возможно, именно с помощью интегрированного обучения удастся преодолеть остающийся пока традиционным разрыв между обучением ИЯ для специальных целей и преподаванием предмета на этом языке [Литвинюк 2001: 12].

Особенность иностранного языка, как учебного предмета заключается в том, что он позволяет широко реализовывать межпредметные связи, интегрируя содержание различных школьных дисциплин.

Таким образом, интегрированное обучение иностранному языку необходимо рассматривать не как метод или приём, а как подход при профильном обучении иностранному языку.

Список используемых источников:

1. Брунер Дж. Психология познания: Пер. с англ./Дж. Брунер. — М.: Прогресс, 1977. — 412с.
2. Гальскова Н.Д., Глухарёва Е.А. Раннее обучение иностранному языку в ФРГ//Иностр. языки в школе. — 1991. — №1. — Сс.88-91.
3. Игнатова В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: Дис...докт. пед. наук. — Тюмень, 1999. — 388с.
4. Литвинюк О.И. И всё-таки средство иностранный язык.//Иностр.языки в школе. — 2001. — №6. — С.8-12.
5. Плош М. Из опыта построения билингвального курса по физике.//Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России//Тезисы докладов и выступлений. Межрегиональная научно-методическая конференция (11-12 февраля 1999г.) — В 2ч. Ч.1 — М.: Еврошкола, 1999. — 88с.

Ерохина Е.А.

*СОШ №191 ЮЗАО (г. Москва),
Московский педагогический государственный университет*

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Система образования России в настоящее время находится в стадии глобальной трансформации, это, в первую очередь, связано с вхождением в мировое образовательное пространство; из чего следуют изменения в понимании следующих терминов как «педагогическая теория», «учебно-воспитательный процесс» и «содержание образования». Естественно, меняется отношение к педагогическим работникам и учащимся. Преподаватель в наше время должен быть педагогически подкован, хорошо ориентироваться в арсенале педагогических технологий, уметь грамотно использовать информационные и компьютерные технологии в обучении, то есть идти в ногу со временем. Ведь, у каждого учащегося дома или даже с собой имеется компьютер, ноутбук или планшет.

Мир сегодня и мир десять лет назад отличны друг от друга, это можно понять в таких традиционных сферах, как игра и игрушка. С возникновением электронных и компьютерных игр, возникают новые вопросы: как влияют компьютерные игры на психику учащегося, какое воздействие оказывают на его развитие, можно ли это считать педагогической технологией и как компьютерную игру правильно ввести и использовать в обучении.

Отечественные исследователи компьютерной игры (Шмелев А.Г., Бурмистров И.В., Фомичева Ю.В.) проанализировали мотивы обращения к компьютерной игре у детей. Результат показал, что первое, что было выделено — это удовольствие, достижения, стремление уйти из реальности, самовыражение. Также наблюдался мотив стремления к власти (игры-стратегии).

Наряду с повседневными играми, существуют игры обучающие, которые, несомненно, имеют огромный потенциал. Игровые и обучающие программы, так называемое “*edutainment*” — это совмещение образования и развлечения, что является мотивирующим фактором в изучении языка. Обучающие компьютерные игры могут быть использованы на всех этапах урока — введение лексического, грамматического материала, закрепление и активизация, контроль изученного материала. Для наглядного примера можно привести следующие обучающие игры, которые относятся к определенной тематике и соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям учащихся.

1. «Идем за покупками». Учащиеся имеют список товаров, которые им надо купить. Необходимо найти правильный магазин, грамотно изложить необходимый список товаров, найти товары на полках, расплатиться за товары. В ходе игры учащиеся должны выбрать один из четырех предложенных вариантов ответа, если ответ не соответствует, то игрок теряет баллы.

2. «Поймай слово». На экране проплывает стая рыб — слов, и рыбак должен вылавливать их и выстроить в нужном порядке. Разрешены всевозможные комбинации слов, которые появляются на экране после каждой успешной попытки.

3. Следующая игра закрепляет грамматический материал по теме «Прошедшее время». Перед игроком на экране проходит животное с табличкой, на которой глагол в первой форме, необходимо за то время, что животное несет табличку, написать вторую форму глагола. Если игрок успевает это сделать, то звери радуются и начисляются очки, если не успевает, то звери расстроены.

Богатый опыт применения компьютерных игр как средства обучения накоплен во многих странах, таких как: США, Канада, Франция, Болгария.

Несмотря на разнообразный характер использования компьютерных средств обучения, результаты оказываются схожими.

На основе личной экспериментальной работы с использованием компьютерных игр на занятиях по английскому языку, было выявлено, что учащиеся с удовольствием участвуют в любой игре, проявляя терпение и настойчивость, интерес также связан с достижением лучших результатов, развиваются способности к антиципации, стратегическому планированию, осваиваются наглядно-действенные операции мышления, захватывает также дух соревнования, цель — найти ответы на вопросы, возможно развитие и

коррекция сенсомоторики, пространственных функций, внимания, мышления, коммуникативных, поведенческих навыков, личных качеств личности и в целом, в сфере образования. В онтогенетическом аспекте компьютерные игры позволяют учащимся познавать окружающий мир и вовлекают их в развивающую деятельность, формируя культурно одобряемые знания и умения. [Солпитер 1996: 54]

В ходе экспериментального внедрения компьютерных игр в этап урока, стало очевидным, что качество успеваемости повысилось на 37%, что является отличным показателем для продолжения данного исследования и достижения еще больших результатов.

Список используемых источников:

1. Выготский Л.С. Лекция по психологии игры.//Вопросы психологии. — №6, 1966.
2. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования — 3-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 288 с.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие — 6-е изд., стер. — М.: Академия, 2010. — 192 с.
4. Солпитер Джуди. Дети и компьютер: настольная книга родителей. — М., 1996.

Коротюк Т.С.

Международный университет «МИТСО» (г. Минск, Беларусь)

СОСТАВЛЕНИЕ РАБОЧЕГО ЛИСТА В КАЧЕСТВЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Одним из продуктивных способов активизации студентов на занятии можно считать применение методов активного обучения (*active learning*), когда знания приобретаются непосредственно через самостоятельную практическую групповую или индивидуальную деятельность, результаты которой могут быть отражены на специально подготовленных преподавателем для данного урока рабочих листах.

Рабочий лист — это дидактически структурированный дополнительный учебный материал. Он дополняет, но никак не заменяет учебник. Каждый рабочий лист содержит определенное задание (задания), которое следует выполнить устно или письменно, в заданиях должен быть четко определен путь его выполнения.

Рабочий лист — это лист, где напечатаны все задания, которые студенты потенциально могут выполнить на уроке; — чёткие указания, как и что должны ученики сделать за урок; — возможность самостоятельного формулирования целей и задач предстоящего урока; — условие самостоятельного освоения учебного материала; — красиво оформленное

учебное задание. Студенту легче сориентироваться в пространстве листа, он знает, что конкретно требуется сделать, каковы цели и задачи занятия. Просматривая заполненный рабочий лист, студент сможет самостоятельно подвести итоги своей работы. Рабочий лист должен быть привлекательным по оформлению и необычным по содержанию. Это способствует и повышению мотивации студентов.

На каком этапе урока можно использовать рабочий лист?

Рабочий лист помогает активизировать студентов на этапе вызова, организовать продуктивную самостоятельную деятельность на этапе осмысления и обобщения, является замечательным средством получения обратной связи.

Сначала немного о том, какие цели преследует преподаватель при создании таких листов:

- Целью работы с листом является не запоминание или повторение конкретного учебного материала, а овладение новым способом действия.
- Предназначены для самостоятельной работы учеников на уроке или дома.
- Желательно использование именно электронного варианта листа, хотя, при необходимости, его можно распечатать и на бумаге.
- Рабочий лист, кроме рабочей части, всегда содержит название/подпись и короткую инструкцию для работы с ним.
- Конструкция листа рассчитана на преобразование исходного материала листа, активную работу ученика с ним.
- Результаты работы разных учеников с рабочими листами всегда различаются между собой (вернее сказать, вероятность одинакового заполнения крайне мала), поэтому эти результаты никогда не оцениваются с точки зрения «правильности».

Современный преподаватель, активно использующий возможности компьютера и Интернета, изменяет технологию образовательного процесса. Большой положительный результат дает организация уроков с использованием рабочих листов, которые составляет сам преподаватель. Он выступает и как педагог (каждый класс — уникален), как методист (важен положительный результат), как художник и полиграфист (рабочий лист — уникален по оформлению и подборке материалов).

Важнейшими критериями, которыми преподаватель должен руководствоваться при составлении рабочего листа, являются:

- Четкий порядок и ясная постановка задания, уровень владения иностранным языком группы, тема занятия и ее соответствие программе, источники информации, используемые для составления листа,
- четкое оформление листа, его читабельность,
- концентрация на одной узкой теме или подтеме,

- красочность оформления листа, использование рисунков, графиков и т.д.,
- при любой возможности давать отсылки на дополнительные источники.

Что мы получаем взамен традиционной фронтально-индивидуальной работы?

1) Количество неформально участвующих в занятии студентов выше, чем на обычном уроке.

2) За один урок у студентов есть возможность встретиться с большим количеством материала.

3) У студента появляется необходимость направлять самого себя, самоорганизовываться, слушать и прислушиваться к тому, о чём говорят в группе (при групповой работе).

4) Нет напряжённости, каждый работает в индивидуальном режиме времени, таким образом создаётся эффект индивидуального подхода.

5) В то же время студентам приходится сосредотачиваться на выполнении заданий. Концентрация внимания значительно выше, чем при фронтальной работе, поскольку создаётся эффект, что у каждого своё, особое, задание.

6) Посмотрев на незаполненные строки, квадратики и поля рабочих листов, студент сможет сделать вывод о степени своей активности на уроке.

7) При обсуждении в группе у студентов есть возможность проговаривать материал вслух, а это способствует лучшему запоминанию.

8) Заполняя рабочие листы, студенты могут проявлять свои творческие способности, умение логически мыслить, анализировать.

9) Заполнение рабочего листа привлекает разных по способу восприятия информации студентов: это одинаково интересно и аудиалам, и визуалам, и кинестетикам. У каждого из них есть прекрасная возможность проявить себя в работе группы.

10) Преподаватель экономит время на объяснении заданий, они в корректной форме изложены на рабочих листах.

11) У каждой группы есть возможность подвести итоги урока самостоятельно, а после огласить их.

12) Корректно и выразительно оформленные рабочие листы будут привлекать внимание студентов. Им обязательно захочется их заполнить.

13) Преподаватель на таком уроке не выполняет главенствующую роль, не является основным «вещателем» знаний, а становится консультантом, координатором и наблюдателем, тогда как студенты становятся исследователями и сотрудниками.

Однако при всех положительных моментах применения на занятиях рабочих листов не следует забывать и об опасности, которую таит в себе их чрезмерное использование. В этом случае студенты потеряют интерес к

такому виду работы и будут завалены кучей разнообразного материала, неспособного принести им пользу.

Рабочий лист не должен быть повторением учебника. Материал должен быть четко структурирован и должны быть поставлены ясные задачи. Материал из рабочего листа не должен дублировать уже имеющийся в пособиях.

Итак, рабочий лист — это, несомненно, экономия времени и внимания. Разработанный специально к уроку, он помогает студенту разобраться в композиции урока, увидеть, от чего и к чему он в процессе учёбы «двигался». Значит, студенту легче сделать выводы по занятию, «пробежав ещё раз глазами» по своей работе, оценить, насколько он был активен на уроке, насколько продуктивно «учился».

Кузьмичева С.В.

МОУ «СОШ № 12 с УИИЯ» (г. Электросталь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТОГИС НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время иностранный язык является средством межкультурного общения, инструментом взаимообогащения народов, стран, континентов, способом познания достижений национальной и общечеловеческой культуры, а также способом осмысления себя гражданами своей страны и членами мирового сообщества. Основной целью обучения иностранным языкам в школе является формирование и развитие коммуникативной компетенции школьников. Овладение коммуникативной компетенцией невозможно без практики общения, и использование ресурсов Интернет на уроке иностранного языка в этом смысле просто незаменимо.

Информационная технология ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе) соответствует новой концепции образования. Автором этой технологии является доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образовательной технологии АПКиППРО В.В. Гузеев. Во многом ТОГИС ориентирована на создание учениками собственного интеллектуального или материального продукта и сравнение его с имеющимися культурными образцами. Эта технология используется для проведения уроков английского языка с элементами проектной деятельности.

Универсальные деятельностные умения, входящие в состав любой ТОГИС-задачи, — это обычный набор действий при работе с информацией. В него входят:

- терминологические изыскания,

- выделение ключевых слов,
- контекстный поиск информации,
- анализ информации,
- формулирование выводов,
- сопоставление выводов с результатами других исследователей или культурной нормой,
- при необходимости коррекция выводов и выведение следствий из них.

Процедура работы над задачей:

1. Предъявление задачи. Обсуждение до полного понимания.
2. Подбор ключевых слов для поиска информации.
3. Поиск, обработка, анализ информации.
4. Подготовка доклада.
5. Тур слушания.
6. Предъявление культурного образца.
7. Переработка информации с учетом культурного образца.
8. Тур слушания.
9. Подведение итогов.

ТОГИС реализует деятельностно-ценностный подход к образованию. Преобладающие методы обучения в этой технологии — проблемный и моделирование. Функции учителя в ТОГИС — это постановка целей и планирование результатов, организация самостоятельной деятельности учащихся, управление этой деятельностью и экспертиза полученных результатов на предмет соответствия их предполагавшимся результатам. Преобладающие методы обучения в этой технологии — проблемный и моделирование.

*Пример проведения урока английского языка с использованием ТОГИС
«Загадки жизни и творчества Уильяма Шекспира»*

6 класс

Цели урока:

Образовательная — повторить материал и обобщить знания по теме.

Воспитательная — развить навыки и умение работать в команде, отработать навыки публичного выступления.

Развивающая — отработать навыки поиска, систематизации, анализа и обработки информации.

Задачи урока:

1. Расширить лексический запас по теме.
2. Изучить методы поиска информации.
3. Ознакомить учащихся с планом работы в технологии ТОГИС.
4. Подобрать, проанализировать и обобщить информацию.
5. Сравнить полученные выводы с культурным образцом.
6. Проанализировать полученные результаты.

Ожидаемый результат: расширение лексического запаса; отработка навыка подбора ключевых слов для поиска информации; развития умения поиска, анализа и обработки информации; отработка навыка работы в команде; улучшение качества спонтанной монологической речи по заданной теме; отработка навыка чтения с выбором информации; развитие навыка аудирования; отработка навыка сравнительного анализа; закрепление навыка написания сочинения-рассуждения.

План урока

1. Введение в тему. Просмотр видеоматериалов по теме, определение целей и задач урока, план работы, разделение на группы.
2. Знакомство со словами, необходимыми для работы по поиску и анализу информации.
3. Подбор ключевых слов для поиска информации в сети Интернет.
4. Подготовка выступления по теме. Сбор информации, анализ, подготовка текста выступления. Выступление групп.
5. Представление культурного образца. Прослушивание отрывков из сонетов, перевод, анализ текстов.
6. Проведение сравнительного анализа выступления групп с культурными образцами.
7. Объяснение домашнего задания.
8. Подведение итогов. Обратная связь.

В ходе урока школьники решают задачу: Сонеты Шекспира представляют собой вершину лирической поэзии эпохи Возрождения. Такого сложного изображения человеческой души мы не находим ни у одного другого лирика этой эпохи. Почему же именно сонет? Каковы адресаты этих творений Шекспира? Каковы основные темы сонетов?

В результате применения технологии ТОГИС ученики самостоятельно организуют, планируют и решают возникшие задачи, проводят коллективный анализ результатов, свободно работают с информацией. Использование этой технологии позволяет не только повысить мотивацию к обучению, но и сформировать ключевые компетенции обучающихся.

Список используемых источников:

1. Гузеев В.В. Образовательная технология ТОГИС-ПК. — [Электронный ресурс] <http://www.gouzeev.ru/togis-pk.pdf>
2. Гузеев В.В. ТОГИС: итоги шести лет эксперимента. — Научно-популярный журнал «Учитель Приморья». — Владивосток, 2010. — №1.

ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Отличительной особенностью процесса обучения иностранному языку в неязыковых вузах является то, что на первый план выдвигается усвоение системы знаний и умений, являющихся непосредственной теоретической основой профессиональной деятельности.

Под обучением иностранному языку по профилю специальности понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков и умений, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Сущность обучения иностранному языку по профилю специальности заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста — выпускника современной высшей школы.

Содержание и структура изучаемого материала должны способствовать сближению учебно-познавательной и профессиональной деятельности. Организация дидактического процесса в соответствии с заданными целями обучения и воспитания предполагают разработку конкретных методик построения содержательной стороны учебной деятельности с учетом специфики изучаемой дисциплины, в данном случае иностранного языка (английского).

Можно выделить следующие цели обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей:

- 1) формирование у студентов практических навыков владения языком в области своей профессиональной деятельности;
- 2) формирование у студентов умений пользоваться иностранным языком как средством общения в сфере своей профессиональной деятельности;

3) обеспечение активного владения выпускниками неязыкового вуза иностранным языком как средством формирования и формулирования мыслей в области соответствующей специальности;

4) формирование у обучаемых коммуникативной компетенции, которая предполагает способность понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией, конкретной целевой установкой и коммуникативным намерением.

Обучение иностранному языку нельзя отделять от будущей специальности студентов, что важно при формулировке целей подготовки по ИЯ на кафедральном уровне, так как обучение ИЯ в вузе проводится кафедрой иностранных языков, обслуживающей студентов всех профилирующих кафедр данного вуза. Таким образом, целевой компонент процесса обучения иностранному языку должен быть соотнесен с целями подготовки данной кафедрой специалистов на базе требований к их профессиональной деятельности.

Можно конкретизировать следующие компоненты содержания обучения в неязыковом вузе:

1) ситуации общения, отражающие повседневные бытовые потребности;

2) ситуации контактного общения личностного характера;

3) ситуации общественно-политического характера;

4) ситуации профессионального общения.

Преподавание ИЯ в неязыковом вузе должно отвечать взаимодополнительности и взаимосвязи компонентов учебной деятельности на основе соединения обучения теории профессионального языка с индивидуальными потребностями и ценностными ориентациями студентов, согласно установившимся приоритетам как способам качественно-количественного прогресса обучающихся в процессе учебного труда, совместной учебной коммуникативной деятельности на иностранном языке, специальности на уровне партнерства и сотрудничества, активного взаимодействия преподавателя и студентов, а также студентов между собой, индивидуализации развития личности обучаемого, владеющей адекватными иноязычному профессиональному общению коммуникативными знаниями, умениями и навыками и способной к вариативной трансформации и адаптации к условиям деятельности в образовательно-профессиональной среде, присущей неязыковому вузу.

В методике обучения ИЯ до сих пор нет единого мнения о содержании обучения этому предмету в неязыковом вузе. Содержательный компонент процесса обучения рассматривается как сложное диалектическое единство, складывающееся из взаимодействия определенным образом организованного учебного материала (содержание учебного предмета) и процесса обучения ему.

Содержательный компонент обучения ИЯ по профилю специальности может быть представлен в виде следующих составляющих, реализующих предметную и процессуальную стороны речевой деятельности:

а) *средства общения* (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие);

б) *знания*, как такими средствами пользоваться в процессе общения;

в) *практические навыки и умения*, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком;

г) *сферы, темы, ситуации общения по профилю специальности*, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано (предметно-содержательная сторона общения);

д) *тексты*, образующие материальную основу содержания обучения, основанные на профессионально-ориентированной лексике.

История методики преподавания ИЯ знает очень много вариантов того набора компонентов, который предлагалось включить в содержательный компонент обучения. Этот набор включал в себя иногда только языковые знания и навыки, иногда языковые навыки и речевые умения и т.д.

Будет также правомерно рассматривать содержательный компонент обучения иностранному языку в технических вузах как совокупность того, что обучающиеся должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам данного уровня обучения. Отбор содержания призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, на наш взгляд, использование предлагаемой модели в процессе обучения ИЯ на неязыковых факультетах вузов будет способствовать формированию у обучающихся следующих умений и навыков:

1) в устной и письменной форме устанавливать и поддерживать контакт с партнером по общению, сообщать и запрашивать информацию различного объема и характера, логично и последовательно высказываться и адекватно реагировать на высказывания партнера по общению;

2) использовать различные стратегии извлечения информации из звучащего или письменного текста (понимание основного содержания, понимание полного содержания и поиск необходимой интересующей информации) и интерпретировать (творчески перерабатывать) полученную информацию.

Список используемых источников

1. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Методическое пособие. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. — 136 с.

2. Бим И.Л., Гальскова Н.Д., Сахарова Т.Е. Педагогический вуз: состояние и проблемы//Иностранные языки в школе. — 1996. — № 6 — С. 2-6.

Саакян С.А.

Московский педагогический государственный университет

РИТМ КАК ИНСТРУМЕНТ АДАПТАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Роль биоритмов в жизни человека и зависимость его состояния от биоритмических циклов доказана на сегодняшний день биоритмологией. В ходе ряда исследований установлено, что разнообразие ритмов дает живым существам надежные механизмы адаптации, и чем выше уровень организации живого существа, тем отчетливее у него проявляется потребность в управляющем центре, координирующем эти ритмы. У человека таким центром выступает кора головного мозга. Человек — это система ритмов или, другими словами, сложная колебательная система, насквозь пронизанная ритмами. Физиологические ритмы имеют условно-рефлекторную основу, и суточный ритм есть результат условно-рефлекторного образования динамического стереотипа. [Алякринский 1978: 22].

Под биоритмами понимаются циклические колебания физической, эмоциональной и умственной активности, присущие человеку и обусловленные периодическим изменением энергетических затрат организма на каждый из этих процессов. А.А. Ухтомский отмечал, что нервная система человека и весь его организм способны не только адаптироваться к изменениям внешней среды, но и в определенных условиях усваивать заданные ритмы. Под влиянием заданного ритма организм перестраивает деятельность своих органов и систем. Подвергаясь стимуляции ритмом, он вырабатывает условный рефлекс и меняет режим своей работы в соответствии с этим ритмом. Более того, он сохраняет навязанный ритм еще долгое время после того, как стимуляция прекратилась. Так, организм с трудом привыкает и болезненно перестраивается в связи с изменением часовых поясов, климата, режима работы. Он все еще стремится функционировать согласно ранее заданным ритмам. [Ухтомский 1950: 115]

Исходя из теории усвоения заданных ритмов, можно создать определенные внешние условия и, направленно воздействуя на функциональное состояние организма, добиться желаемых результатов. В перспективе можно будет влиять на функции мозга с помощью заданных ритмов, изменять его ритмы, выбирать наиболее подходящие для тех или иных видов деятельности, увеличивать его продуктивность, активизировать творческие способности. Ритмическая стимуляция является своеобразным

ключом к решению проблемы формирования искомых функциональных состояний организма. Широкое применение стимуляции ритмом в медицине дает основание предполагать о возможности ее использования в процессе обучения.

Российские физиологи и медики [Ливанов 1973: 94], [Бехтерева 1971: 24], [Воронин 1980: 49], [Коновалов 1981: 97] доказали, что сообщение организму определенных ритмов оказывает влияние на функции ЦНС, стимулируя или тормозя их. Ритм позволяет регулировать интенсивность работы ЦНС, удерживая мозговые механизмы на уровне переходных состояний. Систематическое повторение ритмов низкочастотного спектра создает новые прочные условно-рефлекторные связи, способствующие быстрому формированию такого состояния организма, которое наиболее благоприятно для ввода информации. Чувство ритма в организме человека есть, прежде всего, способность воспринимать ритмические раздражители и реагировать на них путем их воспроизведения, а также входить в определенные эмоциональные состояния. В рамках обучения иностранным языкам предоставляется возможным применять стимуляцию ритмом как инструмент для формирования состояний, при котором восприятие речевой информации активизируется.

Музыка, основным из компонентов которой является ритм, и является тем стимулом, который оказывает влияние на организм. Работоспособность человека может изменяться в значительной степени под влиянием музыки. Ритмичная музыка способствует повышению работоспособности, поскольку снижается утомляемость. Как установлено в ходе исследований, не всякая музыка стимулирует повышение производительности труда. Предпочтение должно быть отдано легкой инструментальной музыке, не отвлекающей внимания, не вызывающей дополнительных ассоциаций.

Чтобы снять утомление необходимо улучшить эмоциональное состояние человека, являющееся психологическим резервом повышения мышечной работоспособности. Музыка как ритмичный и эмоциональный раздражитель может поднимать уровень функционирования различных физиологических процессов организма. «Мелодичные звуковые раздражители где-то подсознательно воспринимаются человеком и, синхронизируясь с циклическими физиологическими процессами, благотворно влияют на дееспособность жизненно важных функций и организма в целом».

Факт благотворного влияния негромкой музыки на организм человека используется в методике обучения иностранным языкам. Он нашел широкое применение в методах интенсивного обучения. Негромкая музыка в учебном процессе расслабляет и успокаивает, создает определенный настрой, желание постигать учебный материал. Она должна быть нейтральной, легкой, по возможности, незнакомой обучаемым, чтобы не вызывать эмоций, связанных с музыкальным произведением. Об этом свидетельствуют и данные

Т.Н. Метельницкой о музыкальной программе релаксopedического сеанса, в ходе которого звучала классическая музыка, хорошо известная испытуемым. Как оказалось, она мешала воспринимать учебный материал. Такая музыка порождала нежелательные дополнительные ассоциации, отвлекала учащихся, рассеивала внимание и даже выводила их из состояния релаксации [Метельницкая 1979: 204].

Правильно подобранная музыка со спокойными ритмами снимает утомление, способствует сосредоточению внимания, повышает интерес к изучаемому материалу и производительность умственной деятельности.

Музыка может стать мощным стимулятором не столько физической, сколько интеллектуальной и психической сфер деятельности человека. Необходимо обратить внимание еще на один аспект её использования при обучении. В физиологии известно явление латерализации, т.е. межполушарной дифференциации функций головного мозга. В 1961 г. Д. Кимура предложила методику, основанную на «эффекте правого уха». Ее суть состоит в том, что при предъявлении вербальных стимулов испытуемые лучше распознавали и воспроизводили стимулы, поступавшие в правое ухо, а при прослушивании музыки и других звуков более точно опознавался и воспроизводился материал, направленный на левое ухо. [Kimura 1963: 899]

Этой же проблемой занималась Б.С. Котик, которая подтвердила наблюдения и выводы Д. Кимура. Б.С. Котик установила, что эффективность воспроизведения материала зависит от состояния человека: ее снижение зарегистрировано при поражениях левого полушария головного мозга [Котик 1975: 40]. Согласно Б.С. Котик, тип обучения языку может оказывать влияние на развитие распределения ролей между полушариями в осуществлении речевой функции. Чтобы вербальная информация воспринималась лучше, ее следует предъявлять с учетом явления латерализации головного мозга, т.е. на правое ухо. Если же ввод учебного материала происходит на фоне музыки, то раздельное направление текста на правое ухо, а музыки — на левое приводит к лучшим результатам, очевидно, потому, что это соответствует естественной межполушарной дифференциации функций головного мозга.

Все факторы воздействия на мозг должны вызвать положительный эмоциональный настрой, повысить продуктивность запоминания учебного материала, предъявляемого в сопровождении легкой инструментальной музыки с учетом явления латерализации мозга. Задача преподавателя состоит в правильной подборке сопутствующих стимулов и воспроизведением их с нужной частотой. Вопрос правильной организации материала для различных целей всегда стоит перед преподавателем. Расположение трудного для заучивания материала в начале и конце подачи информации может облегчить запоминание, регулировать умственное напряжение, а, следовательно, снизить утомление. Такая организация материала тоже по-своему ритмична.

Список используемых источников:

1. Алякринский Б.С. Система, насквозь пронизанная ритмами. — Доклады АН СССР, 1978, т. XI.
2. Бехтерева Н.П. Нейрофизиологические аспекты психологической деятельности человека. Л., 1971.
3. Воронин Л.Г. Экспериментальный анализ некоторых факторов, влияющих на воспроизведение запечатленной информации. — Вопросы психологии, 1980, № 3.
4. Коновалов В.Ф. О влиянии степени эмоционального напряжения на динамику доминирования полушарий головного мозга. — Вопросы психологии, 1985, № 5.
5. Котик Б.С. Исследование межполушарного взаимодействия в переработке слуховой информации. Автореферат на соискание ученой степени кандидата биологических наук. — М., 1975.
6. Ливанов М.Н. К вопросу о памяти. — Успехи физиологической науки, 1973, № 1.
7. Метельницкая Т.Н. Функциональная музыка в ходе релаксационных занятий//Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе. — Пермь, 1979.
8. Ухтомский А.А. Доминанта как рабочий принцип нервных центров. — М., 1974, Т.1.
9. Kimura D Left-right differences in perception of melodies. — J. Comp. and Physical Psychology, 1963, v 56, 5, 899.

Стрекалова К.В.

Всероссийская академия внешней торговли (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ЮРИСТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ

В соответствии с программой, разработанной кафедрой английского языка Международно-правового факультета (МПФ) Всероссийской академии внешней торговли (ВАВТ), общая цель курса иностранного языка для студентов-юристов международного профиля состоит в формировании зрелой гражданской личности, обладающей системой ценностей, взглядов и установок, которые отвечают запросам современного общества. Повышенное внимание к иностранным языкам на МПФ ВАВТа вызвано специализацией студентов в сфере международного права, в связи с чем, знание иностранных языков начинает выполнять не вспомогательную, а основную профессионально-компетентностную функцию в обучении будущих специалистов.

Одной из технологий формирования иноязычной коммуникативной компетенции, используемых на факультете, является технология контекстного обучения, которая, по мнению ее разработчика А.А. Вербицкого, состоит в выстраивании педагогического процесса,

позволяющего трансформировать учебную деятельность студента в профессиональную деятельность молодого специалиста.

На практике использование контекстной технологии обучения предполагает, что на занятиях по иностранному языку студент не только получает определенный набор знаний и умений в виде грамматических конструкций и терминосистемы, характеризующих язык его специальности, но и имеет возможность работать с реальными «контекстами», обуславливающими использование иностранного языка в устной и письменной коммуникации.

Разработка контекстной модели обучения должна предусматривать адекватные формы текущего, промежуточного и итогового контроля, призванные объективно определять эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетентности. Примером практического контекста, служащего для оценки сформированности иноязычной компетенции обучаемого, может являться профессионально-ориентированная презентация (ПОП), которая наряду с беседами на общую и профессиональную темы, а также решением юридической задачи используется в ВАВТе как форма итогового устного контроля при проведении Государственного экзамена по английскому языку.

ПОП относится к жанру устного делового общения в форме подготовленного высказывания монологического характера. Она ставит своей целью самостоятельное построение высказывания на юридическую тему на основе ранее изученных лексико-грамматических средств и полученных знаний по специальности.

ПОП позволяет использовать те иноязычные умения и навыки, которые были сформированы у учащихся во время всего периода обучения. Среди них наиболее важными можно считать следующие:

- навык работы с различными источниками информации на иностранном языке и выделения стратегически важной информации;
- навык извлечения, анализа и дифференциации информации, необходимой для порождения собственного речевого высказывания;
- навык целенаправленного отбора и использования различных вербальных средств при составлении презентации в соответствии с ее целями и задачами;
- навык логического построения высказывания, а также умение выбрать наиболее эффективные способы изложения содержания (описание, рассуждение, повествование, объяснение) и подобрать необходимую аргументацию высказываемых положений.

ПОП подразумевает детальное изучение студентом определенной юридической темы, которая не входила в программу курса иностранного языка, но тесно связана с номенклатурой тем международного права, для последующей устной ее презентации на Государственном экзамене. Подготовка презентации осуществляется во внеаудиторное время в течение

последнего семестра обучения под руководством преподавателя иностранного языка. Ее объем не должен превышать 10 мин. выступления.

Несомненным достоинством такой технологии является то, что она отвечает критериям контекстного обучения. Студенты сами выбирают тему в рамках тематики, изучаемой в курсе международного права, что воплощает принцип межпредметности обучения. Установленного списка тем не существует, но предполагается, что презентация будет связана с будущей профессиональной деятельностью студента. Таким способом воплощается принцип профессиональной направленности обучения. Каждый студент выбирает именно ту тему, которая вызывает у него наибольший интерес, что реализует принцип индивидуализации обучения.

ПОП должна отвечать определенным структурным критериям. Обычно такого рода выступления включают в себя введение, основную часть и заключение. Во введении студент обозначает тему, дает определения ключевым понятиям, указывает применимые сферы права, нормативные и другие источники. В основной части аргументировано раскрываются основные понятия, представляются различные подходы и концепции, а также анализируется существующая нормативно-правовая база, характеризующая рассматриваемые положения и принципы. В заключительной части презентации студентом делаются выводы, подчеркивающие актуальность выбранной темы.

В работе над презентацией можно выявить несколько этапов. На подготовительном этапе преподаватель проводит вводную беседу о ее структуре и направленности, выборе темы, работе над планом изложения, методологии поиска необходимой информации. Далее студент самостоятельно работает с литературой, отбирает ключевую информацию, строит план выступления и, в итоге, создает первый вариант презентации, с которой выступает на занятии. Во время пробной презентации преподаватель и сокурсники задают вопросы, дают комментарии и рекомендации, после чего у студента есть достаточный период времени для устранения выявленных недостатков. На заключительном этапе студент делает презентацию на Государственном экзамене, что сопровождается вопросами со стороны экзаменационной комиссии и выливается в свободное профессиональное общение. Для его успешного осуществления студент должен обладать навыками неподготовленной диалогической речи, и это повышает ценность презентации как средства контроля.

Критериями контроля являются логичность и информационная значимость сообщения, степень раскрытия темы, сформированность речевых и лексико-грамматических навыков, умение поддерживать вербальный и невербальный контакт с получателем информации.

В заключение следует отметить, что профессионально-ориентированная презентация является такой технологией междисциплинарного контроля, которая позволяет оценивать как уровень

сформированности коммуникативных умений на иностранном языке, так и профессиональную подготовку обучаемого, что является основным преимуществом любой профессионально-ориентированной технологии обучения иностранным языкам.

Список используемых источников:

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения/А.А. Вербицкая — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 84 с.
2. Вербицкий А.А., Хомякова Н.П. Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход/А.А. Вербицкий, Н.П. Хомякова — М.: Вестник МГЛУ, Выпуск 12 (618) /Сер. Педагогические науки, Рема, 2011. — 61-71 с.
3. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам. М.: «Прометей», 2009. —502 с.
4. Программа по дисциплине «Английский язык» для студентов очной формы обучения (направление «030900. 62 Юриспруденция», квалификация — бакалавр юриспруденции) Международно-правового факультета ВАВТ./Под редакцией к.ф.н. Данчеевой Н.В. — М.: ВАВТ, 2011. — 26 с.

Сырина Т.А.

Московский государственный областной университет (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ (на примере делового письма на английском языке)

В связи с реализацией Болонского соглашения и переходом России на двухуровневую систему в 2011 г. во всех ВУЗах были открыты направления подготовки бакалавриат и магистратура. Содержание образования в магистратуре предполагает изучение курса «Деловой иностранный язык», цель которого приобретение обучающимися умений и навыков, необходимых для эффективного делового и профессионального общения на современном иностранном языке в устной и письменной формах. Наибольший интерес для рассмотрения представляет методика обучения письму в магистратуре, а именно вопрос о формировании иноязычной письменной деловой коммуникации.

Деловое общение в современном мире — это не только умение вести переговоры и проводить встречи, это знание правил ведения деловой корреспонденции. Анализ программ для магистратуры неязыковых профилей подготовки показывает, что в среднем на изучение курса «Деловой иностранный язык» отводится от 2 до 4 зачетных единиц, то есть 72-144 часа, большая часть которых отдана самостоятельной работе студентов. Такое положение требует совершенствования методики обучения письму,

применения продуктивных форм обучения, создания учебно-методических комплексов по обеспечению самостоятельной работы обучающихся.

Письмо — продуктивный вид аналитико-синтетической деятельности, который связан с порождением и фиксацией письменного текста. [Гальскова 2007: 247] Известно, что письменную речь называют «алгеброй речи» и это оправдано, т.к. именно письмо мобилизует знания пишущего по всем разделам языка: лексике, грамматике, синтаксису, морфологии. Близкое к говорению, письмо опирается на те же психические механизмы: речевого слуха, прогнозирования, внимания, различных видов памяти, но письмо не обладает тем набором невербальных средств, которые говорящий использует для передачи информации, а значит, письмо требует большей развернутости, логики построения, точности для качественной передачи сообщения.

Прежде всего, обратимся к определению понятия «деловая письменная речь» (*professional/business writing*) — это письменная речь, которая используется в профессиональных целях, например, деловые письма (*business letters*), объявления (*advertisements/public notices*), деловые записки (*memos*), статьи (*articles*) и т.д. [Колесникова 2001: 113] Из определения следует, что деловое письмо — это жанровая разновидность официально-делового стиля, обладающая четкими композиционными и стилистическими особенностями.

Обучение деловому (официальному) письму целесообразно начать с анализа отличий деловых писем от личных, так как именно основополагающее понятие делового письма — структура — представляет особую сложность. Деловому письму присуща четкая логико-смысловая структура, регламентированность, заданная нормами речевого этикета, культуры, традицией профессионального общения страны изучаемого языка. Цель данного этапа — сформировать понятие о логико-смысловой структуре делового письма, научить правильно оформлять письма, верно располагать части делового письма. Традиционно, выделяют следующие части делового письма: 1) заголовок; 2) дата письма; 3) наименование и адрес получателя; 4) вступительное обращение; 5) основной текст письма; 6) заключительная формула вежливости; 7) подпись; 8) указание на приложения. Важно обратить внимание обучающихся на социокультурные особенности, в частности, при написании вступительного обращения и заключительной формулы вежливости. Например, при обращении к лицу мужского пола следует писать Dear Mr. Smith, к лицу женского пола Dear Miss Smith (если речь идёт о незамужней женщине), или Dear Mrs. Smith (при обращении к замужней даме), а обращение Ms. Smith возможно в случае, если вам неизвестно семейное положение адресата. Более официальными считаются обращения типа Dear Sirs, Dear Sir, Dear Madam. Если адресат вам знаком, то в заключении возможно использовать Yours sincerely, в более официальных письмах предпочтительно использование Yours faithfully.

Любая письменная речь имеет цель, поэтому основной текст письма начинается с обозначения речевой интенции. Следует ознакомить обучающихся с речевыми клише, которые помогут точно и лаконично сообщить о цели письма. Например, *I am writing with regard / reference to...*; *I am writing to express (my concern about/ disappointment with/disapproval of/ apologies for...)*; *I would like to draw your attention to/ point out ...*

Некоторые отечественные методисты разделяют понятия «учебная письменная речь» (*writing for training*) и «коммуникативная письменная речь» (*writing for communication*). Первый вид письменной речи предполагает выполнение лексико-грамматических и речевых упражнений в письменном виде. Коммуникативная письменная речь, по сути, является результатом письменной речевой деятельности обучающегося. Невозможно создание качественного текста без предварительной подготовки, поэтому учебной письменной речи должно быть уделено особое внимание. Н.Д. Гальскова классифицирует упражнения по обучению письму как подготовительные (тренировочные) и речевые. На подготовительном этапе предлагаются упражнения на преобразование (трансформации, подстановки, расширение и сокращение предложений, задания на конструирование), а речевые упражнения направлены на внимание к содержанию высказывания, правильное оформление текста, умение передать главную мысль. На данном этапе осуществляется интенсивная работа с аутентичными текстами — образцами деловых писем.

Анализируя письменные работы обучающихся, замечаем, что еще одной трудностью для них представляется пунктуация. Необходимо уделять этому аспекту особое внимание, т.к. в деловых письмах не используются краткие формы, восклицательные или вопросительные знаки, а после обращения ставится запятая, а не восклицательный знак.

Как уже было замечено выше, деловое письмо отличается четкой структурой, которая предполагает на уровне языка использования большого количества союзов и союзных слов (*appropriate use of linking devices*), например, *Firstly/ To begin with/ Moreover/ Furthermore/ In addition/ Finally I must also agree with.../However*.

Цель учебно-подготовительного этапа обучения письму — формирование лингвосоциокультурологической коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции.

В целом, этапы работы обучающихся над письмом заключаются в: 1) определение темы (*brainstorming — thinking about the topic*); 2) идеи, запись словосочетаний, «каркаса» письма (*making notes*); 3) составление плана (*planning, organizing ideas*); 4) написание черновика (*writing a draft*); 5) редактирование текста — *editing (correcting and improving the text)*; 6) написание письма (*producing another draft*); 7) исправление ошибок (*proof-reading – checking for mistakes*).

Итак, обучение иноязычной деловой письменной коммуникации является важной частью программы курса «Деловой иностранный язык» для студентов — магистров. Эффективность обучения деловому письму определяют тщательность выполнения упражнений учебно-подготовительного этапа, использование на занятиях аутентичных текстов-образцов, которые демонстрируют эталон логико-смысловой структуры письма. Формирование лингвосоциокультурологической компетенции возможно при изучении традиций и культуры страны изучаемого языка, правилами речевого этикета.

Список используемых источников:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 336 с.
2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков/И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. — СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», “Cambridge University Press”, 2001. — 224 с.

Тер-Костанова Л.Н.

*Международный институт рекламы,
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Жизнь человека — духовная и физическая — ее ценность, богатство и сохранность в большей мере связана с успешной «жизнью» в профессии. Профессия как объективная реальность «оживает» только в профессиональной деятельности, исполняемой человеком; в то же время, осваивая профессию, человек познает себя, свои возможности и профессиональную реальность как общественную и жизненную необходимость, осознает свою социальную роль и ответственность [Иванова 2006: 21]. В этой связи правильность выбора профессии и, как следствие, высшего учебного заведения для человека и общества трудно переоценить. С обучением в вузе будущие специалисты в различных сферах деятельности связывают свои надежды на приобретение знаний, навыков и умений, необходимых для самореализации в профессии.

Путь в профессиональную деятельность — это многоэтапный и сложный путь, сопровождающийся кризисами профессионального становления человека как личности. Позитивное социально-направленное движение по этому пути требует от человека разумной активизации всех его сил (духовных, психических и физических), как данных природой, так и

присущих ему как члену социума [Иванова 2006: 22]. Одним из важнейших этапов этого пути является овладение иностранным языком. Сегодня без знания иностранного языка сложно сделать успешную карьеру в таких профессиональных сферах, как IT индустрия, туризм, реклама и связи с общественностью, маркетинг, инвестиционное банковское дело, нефтегазовая промышленность и многих других.

В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «иностраный язык» в неязыковых вузах [Матухин 2011: 121]. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Общество нуждается в активных, инициативных, творческих личностях — профессионалах своего дела, владеющих одним или несколькими иностранными языками, способных извлекать и обмениваться мировым опытом, умеющих устанавливать и поддерживать международные деловые связи.

Профессиональная направленность обучения иностранному языку является своеобразным залогом выполнения этого социального заказа. Под *профессионально-ориентированным* обучением понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [Образцов, Иванова 2005: 5].

Цель курса профессионально ориентированного обучения иностранному языку заключается в том, чтобы помочь обучающимся научиться эффективно использовать иностранный язык в ситуациях естественного профессионального общения. Будучи одним из блоков комплексной подготовки студентов по той или иной неязыковой специальности данный курс позволяет применять знания, получаемые в рамках других дисциплин.

Задачи профессионально ориентированного обучения иностранному языку заключаются:

- в изучении фонетических, грамматических, лексических особенностей иностранного языка, в развитии навыков владения его грамматическим строем;
- в овладении иноязычной профессиональной терминологией в объеме, достаточном для ее дальнейшего применения в устной и письменной профессиональной коммуникации на иностранном языке;
- в развитии коммуникативных навыков и умений (навыков чтения, перевода, анализа и обработки текстов по специальности на иностранном языке; умения общаться на иностранном языке в профессиональной

ситуации: высказывать свою точку зрения, выслушать, понять другую; активно применять форматы делового общения (устные и письменные));

– в развитии исследовательских умений (умения эффективно ориентироваться в информационном потоке на иностранном языке, выявлять и анализировать проблемы, осуществлять отбор необходимой информации из иностранных источников для их решения, проводить наблюдение практических ситуаций, строить гипотезы, обобщать, делать выводы);

– в формировании социокультурных знаний, в изучении психологических аспектов речевой коммуникации в разных странах, правил поведения и общения в различных языковых сообществах.

Обязательным условием достижения положительных результатов при решении поставленных задач профессионально ориентированного обучения является наличие *мотивации* изучения иностранного языка у студентов, принимая во внимание низкий в большинстве случаев школьный уровень языковой подготовки и ограниченное количество часов, отведенных на освоение дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах. И здесь важны творческий подход преподавателя к учебному процессу, его способность заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка. Интерес студентов к предмету повышается, когда они ясно представляют перспективы использования полученных знаний, когда эти знания и умения в будущем смогут повысить их шансы на успех в любом виде деятельности [Кучерявая 2012].

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку — это двусторонний процесс, для участия в котором наряду с высоким уровнем языковой компетенции, педагогического мастерства, преподаватель должен располагать, по меньшей мере, базовыми знаниями по специальности, преподавать иностранный язык как универсальное средство профессионального общения. Необходимо научить студентов ценить иностранный язык, владение которым становится сегодня своеобразным ключом к успеху в избранной деятельности, дает возможность обрести счастье в профессии и в жизни.

Список используемых источников:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Министерство образования Российской Федерации. М.: Изд-во Минобороны РФ, 2000. — С. 18.

2. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. — М.: Пер Сэ, 2006. — 382 с.

3. Кучерявая Т.Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, 2012. [Электронный ресурс] URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/21/1783/> (дата обращения: 25.01.2013).

4. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. № 2 (14). — С. 121.

5. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие; под ред. П.И. Образцова. Орел: ОГУ, 2005. — 114 с.

Телякова И.Х.

Санкт-Петербургский университет МВД России

ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Популярность Интернет-технологий как средства коммуникации, в том числе и межкультурной, неоспорима. Однако, обладая во многих случаях большими, нежели просто скачивание фильмов и текстов, возможностями, использование ресурсов сети Интернет в обучении иностранным языкам в методическом плане на сегодняшний день носит стихийный, непоследовательный характер [3]. В связи с чем и возникает необходимость освещения данной темы, с целью удовлетворения образовательных и профессиональных интересов не только обучающихся иностранному языку, но и обучаемых.

Для того чтобы «поговорить» через Интернет, сегодня существует множество средств. Но наиболее доступными, и, как следствие, самыми массовыми стали E-Mail, Skype, Twitter, ICQ, V Kontakte и др. службы. В дидактическом плане все ресурсы сети можно условно подразделить на две составляющие:

1. **Информационные ресурсы** (текстовый, аудио- и видео материал по различной тематике на иностранном языке). Наиболее популярными и ценными в дидактическом отношении являются: Вики (англ. *wiki*) — веб-сайт, структуру и содержимое которого определяют сами пользователи [2]. Веб-квест (англ. *WebQuest/webquest*) в педагогике — проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета [1]. Подкастинг (англ. *podcasting*, от *iPod* и англ. *broadcasting* — повсеместное, широкоформатное вещание) — процесс создания и распространения подкастов, т.е. звуковых или видеопередач, во Всемирной сети. Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. YouTube — сервис, предоставляющий услуги по размещению видеоматериалов. GoogleDoc — бесплатный онлайн-офис, включающий в себя текстовый, табличный процессор и сервис для создания презентаций, а также интернет-сервис хранения файлов с функциями файлообменника. GoogleMaps — сервис представляет собой карту и спутниковые снимки всего мира, что даёт обучаемым возможность виртуально посетить любое место во время занятий.

2. **Коммуникации** (как асинхронные: сервисы электронной почты (E-Mail, Gmail, Hotmail и др.), форумы, блоги, социальные сети так и синхронные: чаты, веб-конференции, Интернет-телефония и т.д.). Наибольшей популярностью пользуются чаты — средства обмена сообщениями в режиме реального времени (ICQ и др.), и IP-телефония (Skype и др.). Не уступают им и социальные сети — интерактивные многопользовательские веб-сайты, контент которых наполняется самими участниками, объединенными общими интересами. В разных регионах популярность социальных сетей различна. По числу пользователей лидируют Facebook (500 000 000), MySpace (255 000 000), Twitter (200 000 000), Vkontakte (130 000 000) [5]. Блоги (англ. *blog*, от “*weblog*”, «сетевой журнал или дневник событий») — это веб-сайты, основное содержимое которых — регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа.

Перечисленные Интернет-приложения и службы могут служить источником для моделирования изучаемых явлений, для реализации учебных игр, проектов, применяться для выполнения переводов, в качестве тренажеров, как инструмент общения, как информационно-поисковая система, наконец, как средство практического обучения и культурного обмена и т.д. Но невозможно перечислить все формы и способы использования ресурсов сети Интернет на занятии, как нельзя выучить педагогические технологии. Можно лишь наметить ориентиры их возможного применения и при этом важно всегда помнить о том, что информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) должны рассматриваться лишь, как эффективное *средство*, расширяющее возможности освоения языка за счет наглядности, аудио и видео поддержки, возможности доступа к большим объемам информации. Но при этом не заменять традиционные подходы к обучению, ибо какими бы ценными свойствами ИКТ ни обладали, это всего лишь *инструмент*, неумелое использование которого может привести к самым нежелательным результатам.

Список используемых источников:

1. Веб-квесты//Лаборатория прикладной лингвистики и информационных образовательных технологий. Институт дистанционного образования. Новосибирский государственный технический университет, 2003–2011. — Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest.php>.
2. Википедия: свободная энциклопедия. — 2012. — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>.
3. Телякова И.Х. Интернет как средство коммуникации.//Человек. Коммуникации. Культура: Тезисы и статьи III международной научной конференции 28 апреля 2011 года Санкт-Петербургского государственного университета кино и телевидения. — СПб.: Изд-во «ВВМ», 2011. — 365 с.
4. Телякова И.Х. Использование мультимедиа-программ и Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку//Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради, 2007. №14.
5. <http://news.rambler.ru/9558694/>

РАЗДЕЛ III.

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ. МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Дмитренко Т.А.

Московский педагогический государственный университет

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ЯЗЫКОВОГО И НЕЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпускникам вузов в системе высшего как языкового, так и неязыкового образования сегодня часто не хватает иноязычных коммуникативных навыков и умений для пребывания в иноязычной среде. В связи с этим, содержание обучения иностранному языку должно обеспечивать формирование у студентов коммуникативной компетенции, которая предполагает также и овладение студентами в достаточной мере знаниями о культуре народа страны изучаемого языка, позволяющими будущим выпускникам вуза адекватно понимать и участвовать в общении с носителями языка.

Культурная составляющая может быть успешно встроена в контекст изучаемого специального материала (языкового и предметного содержания), с одной стороны, а с другой — может не менее удачно поместить изучение языка в контекст образования в условиях его глобализации. Культурные универсалии, представляющие собой концепты, носят кросс-культурный характер и в той или иной степени представлены в любой культуре или обществе. Специфичность элементов той или иной культуры — продуктов, идей и поведения может резко различаться от одной культуры к другой или даже в пределах конкретной культуры, однако универсальность сохраняется.

Межкультурная составляющая есть принципиально новая онтология современной теории обучения иностранным языкам, которая самым естественным образом диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических и методических решений, направленных на «расширение» рамок учебного процесса за счет «выхода» учащегося в реальный межкультурный контекст общения. При качественной подготовке выпускников вузов к работе в глобальном экономическом, политическом, научном и образовательном пространстве, способность к межкультурному

общению становится ценным качеством, создающим острую конкуренцию на рынке труда. Именно поэтому в настоящее время настоятельно рекомендуется сделать интенсивный кросс-культурный тренинг составной частью обучения иностранному языку.

В условиях глобализации содержание обучения иностранному языку должно обеспечить формирование иноязычной компетенции студентов. Сегодняшним студентам придется иметь дело с представителями иной культуры в их будущей профессиональной деятельности в рамках международного сотрудничества или при работе за рубежом. Поэтому в контексте овладения межкультурной компетенцией, им необходимы знания национально-специфических особенностей вербальной и невербальной коммуникации носителей другой культуры, которые позволяют сделать учебный процесс более интересным, способствуя более эффективному изучению языка и всестороннему развитию личности.

Иностранный язык как инструмент будущей профессиональной деятельности позволяет формировать языковые и речевые навыки, и значительно расширять информацию в профессиональной сфере за счет использования профессиональных текстов, овладения профессиональными терминами, обучения профессиональному языковому материалу и профессионально ориентированному переводу. Практическое владение иностранным языком в рамках курса иностранного языка в высшей школе предполагает его ориентированность на практику, что придаёт особое значение всем тем технологиям, которые направлены на активную деятельность, активное использование иностранного языка. Успешность образовательного процесса находится в зависимости не только от содержания учебного предмета, от организации учебного материала, которая способствует или, наоборот, мешает реализовать поставленные цели, создаёт или исключает возможность управлять учебным процессом через средства и методические приемы, которые должны быть органичны для организации учебной деятельности, но и от технологий обучения.

Используемые преподавателем технологии обучения должны отвечать современным тенденциям, характеризующим процесс интенсификации и оптимизации обучения в системе высшего образования и позволять создавать потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации, обеспечить творческую учебную среду, способствующую формированию направленности на творческую профессиональную деятельность [Дмитренко 2009: 19].

Сегодня преподаватель вынужден творчески пересматривать учебный материал, перекомпоновывать его, облекать в иные формы для презентации и использовать авторские разработки. Привнося, таким образом, свои особенности в практику обучения иностранного языка, соотносить их с системой и основными принципами, на которых она построена, наконец, создавать свои собственные учебные материалы, а затем и пособия. Добиться

поставленной цели — научить студента в течение ограниченного учебными рамками курса иностранного языка говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка — можно, только сочетая традиционные и инновационные методы.

Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности человека к профессиональной деятельности и общению на межкультурном уровне в рамках международного сотрудничества предполагает создание психолого-педагогических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную деятельность, но и личностную социальную позицию, а также свою индивидуальность. Формирование компетенций возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения, и такой опыт может быть получен, на наш взгляд, в режиме интерактивного обучения. Среди основных принципов интерактивного обучения наиболее значимым является принцип диалогического взаимодействия, а также работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества, принцип ролевого общения и тренинговая организация обучения. К формам и методам интерактивного обучения могут быть отнесены: эвристическая беседа, коллективные решения творческих задач, презентации, дискуссии, метод деловой игры, ролевые игры, кейс метод, моделирование практических ситуаций, взятых из повседневной или профессиональной жизни и др.

Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у студентов формируется продуктивный подход к овладению информацией, исчезает страх говорения на иностранном языке и высказывания неправильных предположений, а также устанавливаются доверительные отношения с преподавателем. Эффективность обучения обеспечивается за счёт более активного включения студентов в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний. Интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, а также выходы из неё; обосновывать свои позиции и свои жизненные ценности. При этом у студентов развиваются такие черты, как умение выслушать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнёрские отношения, проявляя при этом толерантность по отношению к своим оппонентам, необходимый такт, доброжелательность к участникам процесса совместного нахождения путей взаимопонимания, поиска истины [Дмитренко 2012: 41].

В процессе обучения межличностному общению и выполнению коммуникативных заданий, моделирующих ситуацию межкультурного взаимодействия с представителями другой культуры, студенты усваивают не только учебный материал, но и овладевают опытом межличностного общения, что значительно повышает и стимулирует готовность к межкультурному общению. Компетентность в сфере межличностных контактов, знание особенностей поведения представителей разных культур в

различных ситуациях общения, обладание высоким уровнем владения межкультурной компетенцией позволяет эффективно участвовать в межкультурной коммуникации.

Список используемых источников:

1. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам. Монография. — М: «Прометей». 2009. —502 с.
2. Дмитренко Т.А. Преподавание иностранного языка для специальных целей. Учебное пособие. М.. МГТА, 2012 — 80 с.

Змеёва Т.Е.

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(г. Москва)*

ОБ ОДНОМ ИЗ АСПЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В условиях глобализации, на фоне мощных интеграционных процессов в различных сферах жизнедеятельности мирового сообщества, таких как экономика, политика, культура, наука, образование и др., возрастает роль межкультурной коммуникации вообще и межкультурной деловой коммуникации в частности. Межкультурная деловая коммуникация включает в себя различные формы взаимодействия представителей различных культур и национальностей в профессиональных сферах общения.

В данной статье нам хотелось бы остановиться на одном из аспектов обучения межкультурной деловой коммуникации студентов неязыковых вузов и факультетов социально-экономического профиля.

В каждой стране и у каждого народа существуют традиции и обычаи общения и деловой этики. Конечно же, в современном мире они изменяются, развиваются и обогащаются, а сам процесс коммуникации характеризуется рациональным соотношением интернациональных и национальных элементов. Однако, несмотря на формирование единых норм и правил международного делового общения, которых стараются придерживаться его участники, национальные и культурные особенности могут оказаться весьма значимыми в деловых отношениях.

Эффективное партнёрство предполагает взаимопонимание. А вот добиться взаимопонимания можно в том случае, когда осознаёшь, с кем имеешь дело, когда понимаешь, чем продиктованы те или иные поступки и решения, когда владеешь знаниями о социально-психологических особенностях партнёра, особенностях его национального менталитета.

Проблема грамотной организации делового общения приобретает особую актуальность в такой форме межкультурной коммуникации, как

деловые переговоры. Учитывая, что целью переговоров является достижение совместного решения, знание национальных особенностей участников позволяет выработать правильную тактику взаимодействия, а также правильно понять и оценить действия партнера.

Исследования влияния особенностей национальной культуры на культуру предприятия в целом и на результативность международных переговоров в частности [Bollinger 1987; Macquin, 1999] опровергают общепринятое и несколько упрощённое мнение: «бизнес есть бизнес» во всех странах. Они показывают, что участники переговоров из разных стран могут «заниматься бизнесом» очень по-разному, оставаясь при этом эффективными, добиваясь положительных результатов.

Так, например, французские и немецкие участники переговоров могут прийти к аналогичным результатам в ходе переговоров, используя при этом противоположные стратегии. Французы выбирают стратегию «выигравший-выигравший», а немцы предпочитают стратегию «выигравший-проигравший». Иными словами, французы стремятся найти решение, удовлетворяющее обе стороны, в то время как немцы стремятся получить преимущества по всем пунктам, которые считают важными. Встаёт вопрос, каким образом две разные стратегии переговоров приводят к аналогичному результату?

Оказывается, различия в поведении участников переговоров, в их отношении друг к другу зависят не только от выбранной каждым из них стратегии, но и от множества других факторов: особенностей невербального поведения, структуры переговорного процесса, цели переговоров и др. Знание особенностей национальной культуры партнёра по переговорам позволит избежать некоторых ошибок, способных повлиять на исход переговоров.

В наше время многие предприятия стремятся выйти на международный рынок, и они неизбежно приходят к пониманию необходимости чётко представлять себе суть национально-культурных различий партнёров, которые оказывают существенное влияние на ход переговоров и от знания или незнания которых может зависеть конечный результат.

Может быть, в частности и этим фактом объясняется оживившийся в последнее время интерес к изучению особенностей национальных культур различных стран, влияния этих особенностей на культуру предприятия и его менеджмент, национальных стилей ведения переговоров.

При изучении национальных стилей ведения переговоров обычно выделяют три группы характеристик, или параметров, национального стиля.

Первая группа параметров отражает особенности, связанные в частности с механизмами принятия решения. В данном случае имеется в виду степень самостоятельности членов делегации в принятии решений на переговорах, наличие или отсутствие необходимости запрашивать инструкции при малейших изменениях ситуации.

Ко второй группе параметров, характеризующих национальный стиль ведения переговоров, относят те, которые отражают так называемую когнитивную сферу и оказывают наиболее существенное, влияние на национальный стиль, определяя его суть: ценностные ориентации, идеологические и религиозные установки, особенности восприятия, мышления.

Третью группу параметров составляют особенности поведения на переговорах, наиболее характерные тактические приемы, присущие тем или иным представителям. Что касается таких особенностей поведения как темп речи, мимика, жестикуляция и т.п., то они относятся к нормам поведения, принятым в той или иной культуре, и непосредственного отношения к переговорам вроде бы не имеют. Однако исследователи отмечают, что они могут оказать на переговорный процесс достаточно ощутимое влияние. [Рябцев, Шитов, 2001]

Характеризуя французский стиль ведения переговоров, обычно говорят о том, что французы уделяют большое внимание предварительным договоренностям и предпочитают по возможности заранее обсудить те или иные вопросы, их поведение может кардинальным образом изменяться в зависимости от того, с кем они обсуждают проблемы, они стараются избегать официальных обсуждений вопросов «один на один», в ходе переговоров стремятся сохранить свою независимость, но, в то же время, недостаточно свободны и самостоятельны при принятии окончательных решений. Они достаточно жестко ведут переговоры и, как правило, не имеют «запасной» позиции. Часто представители французской делегации выбирают конфронтационный тип взаимодействия.

Многие исследователи отмечают также, что французы предпочитают использовать в качестве официального языка переговоров французский язык.

В контексте всего вышесказанного встаёт вопрос, возможно ли и, главное, нужно ли всем этим заниматься на уроках французского языка в условиях более чем ограниченного количества учебных часов, отводимых на изучение иностранного языка в неязыковом вузе. Наверное, рассмотренные вопросы должны найти своё отражение в базовых курсах соответствующей профессиональной подготовки, наверное, в ходе переговоров можно прибегнуть к помощи переводчика. Однако не хотелось бы забывать о том, что перед преподавателями иностранного языка неязыковых вузов стоит задача обучения иностранному языку как средству общения между специалистами разных стран и делового общения в частности. Видимо, следует идти по пути создания факультативов и разработки спецкурсов. Конечно, это потребует определённых усилий со стороны преподавателей, но даст возможность изучить существующие на французском языке документы по рассматриваемой проблематике, обсудить на французском языке результаты проведённых исследований и внести тем самым неопределимый вклад в формирование не только иноязычной профессиональной

компетенции, но и профессиональной компетентности будущего специалиста.

Список используемых источников:

1. Рябцев В.Н., Шитов М.А. Конфликтология. Хрестоматия (для студентов политологических отделений и факультетов университетов). Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2001. — 488 с.
2. Bollinger Daniel, Hofstede Geert. Les différences culturelles: comment chaque pays gère-t-il les hommes? — Les Editions d'Organisation, 1987. — 268 p.
3. Macquin A., Rouziès D. Négociation et différences culturelles//L'Art de l'Entreprise Globale: guide de la mondialisation. Village Mondial, 1999. — P. 186-189.

Камайданова Н.А., Замаараева Г.Н.

Владимирский государственный университет

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Коммуникация в человеческом обществе берёт на вооружение богатейший спектр средств, воплощённых в очень многих особенностях нашего поведения. Здесь можно перечислить и ритуальные правила знакомства, приветствий, прощаний, и особенности эмоционального стиля, отражающие национальный темперамент жителей данной страны; и специфика этикета, диктуемого своеобразием традиционной обстановки жилых помещений; и конвенциональная жестикация, зачастую непонятная и чуждая пришельцу извне; и, наконец, в качестве главного инструмента общения, словно вобравшего в себя все перечисленные и многие другие экстралингвистические факторы коммуникации, — собственно языковое, вербальное поведение, реализуемое в нашей членораздельной речи.

Можно предположить, что коммуникация — это непрерывающийся процесс (непрекращающийся), на каждом этапе которого обеспечивается согласованность действий участников.

Среди всех средств, которыми мы пользуемся в общении друг с другом, речь представляет собой наиболее стандартизированное (формализованное) в данном обществе средства обмена информацией. Жестикация, мимика и другие неязыковые сигналы часто несут на себе отпечаток личной индивидуальности, в силу этого могут ввести вашего собеседника в заблуждение.

Возникает опасность в случае общения людей, принадлежащих к разным, далёким друг от друга культурам, например японцы во время сохраняют на лице застывшую улыбку, которая традиционно является

знаком пристального внимания. При этом любое сообщение должно обладать определённой долей избыточности.

Избыточность информации может возникать за счёт использования синонимов одного и того же понятия.

Множество наук о человеке изучает разные стороны его жизни, его физической (биология, медицина) и духовной (психология, философия, филология) сущности, его деятельности (экономика, социология) и т. д. Все эти дисциплины тесно взаимосвязаны, поскольку восходят к одному и тому же объекту изучения — человеку, в котором эти аспекты существуют как единый организм, как неразрывное целое.

Культурная антропология — фундаментальная наука, изучающая общие проблемы культурного развития человечества, вбирающая в себя знания всех других гуманитарных наук, изучающая единый процесс культурного становления человека.

Культурная антропология исследует развитие культуры во всех её аспектах: образ жизни, видение мира, менталитет, национальный характер, результаты духовной, общественной и производственной деятельности человека. Культурная антропология изучает уникальную способность развивать культуру через общение, через коммуникацию, в том числе и речевую, рассматривает разнообразие человеческих культур, их взаимодействие и конфликты.

Изучение этих составляющих, их освоение должно происходить с учётом следующих моментов:

1) традиций, а также обычаев и обрядов (выполняющих функцию неосознанного приобщения к господствующим в данной системе нормативным требованиям);

2) бытовой культуры, тесно связанной с традициями (иногда её называют традиционно-бытовой культурой);

3) повседневного повеления (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме общения), а также связанного с ним мимического и пантомимического кодов, используемых носителями некоторой лингвокультурной общности;

4) «национальных картин мира», отражающих восприятия окружающего мира, национальных особенностей мышления представителей той или иной культуры.

Язык не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни¹.

Все выше перечисленное реализуется в картине мира. Картина мира носителей языка не просто отражается в языке, она и формирует язык и его носителя и определяет особенности речеупотребления. В качестве примера

¹ Сэпир, Э. Язык. Введение в изучение речи/Коммуникация. М., 1993, с. 211.

можно назвать искусственный язык эсперанто, который не получил распространения потому, что за ним нет культуры носителя. В языковых явлениях отражаются факты общественной жизни данного говорящего коллектива.

Культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны, находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальной картине мира, а вернее просто к реальному миру, окружающему человека. Однако следует учитывать тот факт, что наличие межъязыковых синонимов может не упростить, а наоборот усложнить понимание. Также языковая эквивалентность не означает понятийную эквивалентность.

В условиях особенности межкультурной коммуникации необходимо создание так называемого социокультурного комментария. Он ставит целью наиболее полное понимание текста, восполнение недостатка фоновых знаний у читателя. Это должно помочь в преодолении конфликтов культур. Язык фиксирует далеко не всё, что есть в национальном видении мира, но способен описать всё.

В действительности путь от реальности к слову (через понятие) сложен, многопланов и зигзагообразен. Именно необходимость перестройки мышления, перекраивания собственной, привычной картины мира по чужому, непривычному образцу и представляет собой одну из трудностей (в том числе психологическую) овладения иностранным языком. Эта проблема неявная, часто вообще не осознаваемая обучаемым.

Вторичная картина мира, возникающая при изучении иностранного языка и культуры — это не столько картина, отражаемая языком, сколько картина, создаваемая языком.

Под влиянием вторичной картины мира происходит переформирование личности. И в этом случае не последняя роль должна отводиться взаимопроникновению истории народа, культуры, а также наличию у обучающихся фоновых знаний.

Вторичная картина мира строится на основе более совершенных языковых навыков и умений, то есть языковой компетенции на более высоком уровне. Языковые умения обогащаются экстралингвистическими компонентами, различными стилистическими оттенками, а также использованием литературного языка: терминов, книжной лексики, фразеологических оборотов и т.д.

Для более полного освоения картины мира и представления ее с помощью лингвистических средств требуются новые подходы, новые методы и совершенствование уже существующих методов обучения устной речи на иностранном языке. Необходимо расширять использование видеопрограмм, Интернета, информационных технологий, теле- и видеокурсов иностранных языков.

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ В РАМКАХ КУРСА «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ»
(на примере знакомства с традиционными шотландскими играми)**

В настоящее время студенты, которые изучают иностранный язык, не только учатся общаться на нем, но и приобретают знания по культуре носителей языка, что является одним из аспектов социокультурной компетенции. Культура, как «социально приобретенное знание» всегда детерминирует процесс приобретения новых знаний и это явление должно обязательно учитываться в процессе обучения иностранным языкам.

Диалог культур подразумевает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. Под культурой понимается все то, что определяет сложившийся веками стиль жизни и характер мышления, национальный менталитет. Понимание того, как географическое положение, климат страны определяют ее быт, экономику, а также знание основных этапов исторического развития, жизнь выдающихся людей облегчает задачу межкультурного общения, умение находить общее и отличное в наших традициях и стилях жизни, вести диалог на равных.

Процесс освоения иностранного языка в значительной мере отличается от процесса овладения родным языком, поскольку в последнем случае обучающиеся уже хотя бы частично социализированы и приобрели определенные социокультурные знания на основе родного языка. При изучении иностранного языка обучающиеся пытаются, что совершенно естественно, интерпретировать приобретаемые знания на основе ассоциации собственных культурных традиций. При освоении иностранного языка отмечается определенный конфликт между социокультурно обусловленными познавательными процессами и языковым опытом обучающегося.

В ходе изучения иностранного языка на студентов обрушивается новая информация, затрудняющая восприятие, понимание и запоминание. Не имеющие опыта проживания в стране изучаемого языка студенты сталкиваются со значительными затруднениями, как при восприятии, так и при обработке информации системного порядка, если последняя предъявляется в чуждом социокультурном плане контекста. Особенно ярко подобное явление проявляется при ознакомлении студентов с курсом «Лингвострановедение». В данном случае знание словарных значений лексических единиц, грамматических структур оказывается недостаточным для адекватного понимания новой информации со стороны студентов. Это объясняется отсутствием или недостаточным уровнем у студента так

называемой «культурной компетенции», представляющей собой целый конгломерат знания культурных традиций, выступающих как один из «механизмов социальной памяти общества», жизненной позиции, стереотипов поведения.

Социокультурная компетенция представляет собой готовность признавать отличия между людьми, требует развития способности к социокультурному пониманию и диалогу, социокультурному общению. Тот факт, что для эффективного общения представителей разных культур необходимы не только теоретические знания, но и практические навыки в социокультурном общении первыми осознали преподаватели иностранного языка. Практика общения с иностранцами показала, что знание языка не исключает непонимания и конфликтов с носителями этого языка, поэтому преподаватели обязательно знакомят студентов с историей, обычаями, традициями, социальной организацией страны изучаемого языка.

Социокультурная компетенция обеспечивает пользование фактами языка и речи для достижения лингвистических результатов, она же вбирает в себя и знания культуры страны изучаемого языка, что составляет предмет страноведения, лингвострановедения и межкультурной коммуникации. Язык достигает цели своего употребления только тогда, когда он понимается, а языковое понимание может состояться только потому, поскольку система, с помощью которой оно осуществляется, воплощает в себя и многое другое, что находится за пределами «явных форм естественного языка».

В рамках курса «Лингвострановедение» студенты знакомятся с географическим положением страны изучаемого языка, общей характеристикой экономики и экономических регионов, населением, реалиями быта и норм поведения, основными историческими этапами развития Великобритании как государства, государственным устройством, Британским правом и юридической системой, реалиями системы образования, религии, культуры и традициями страны изучаемого языка.

При знакомстве с традициями студентам предлагается просмотр видеокурса “Introducing Great Britain”, который включает в себя фрагменты, демонстрирующие различные стороны жизни жителей Соединенного Королевства. Например, изучая традиции жителей Шотландии, предлагается фрагмент “The Highlands of Scotland”, в котором студентам предоставляется возможность посмотреть видеоряд о ежегодных соревнованиях, которые называются The Highland Games и состоят из спортивных и музыкальных состязаний. Перед просмотром видеоматериала студенты знакомятся с новой лексикой по данной теме, например *tug-of-war*, *Highland fling*. Дословный перевод данных лексических единиц искажает их значение. Так, лексема *tug* имеет следующие значения: 1) “*a sudden strong pull*” (внезапный сильный рывок); 2) “*a strong and sudden feeling*” (внезапное сильное чувство). Основные значения лексемы *war*: 1) “*when there is fighting between two or more countries <...> involving large numbers of soldiers and weapons*” (война);

2) “*a struggle ...*” (борьба); 3) “*a situation in which a person or group is fighting for power, influence, or control*” (соперничество). Даже зная значение каждого слова, студенты не могут правильно перевести данную лексическую единицу. Лексема *tug-of-war* толкуется как “*a test of strength in which two teams pull opposite end of rope against each other*”. То есть *tug-of-war* является названием спортивного соревнования, в котором участвуют две команды, перетягивающие канат. Студенты знакомы с такой спортивной «забавой» как перетягивание каната, но при переводе отдельных частей этого слова, а также при демонстрации отрывка, в котором показываются спортивные и музыкальные состязания, студентам трудно соотнести это название с каким-либо спортивным или музыкальным соревнованием.

Следующая лексическая единица — *Highland fling* первая часть словосочетания имеет значение “*relating to the Scottish Highlands or its people*” (Шотландское Высокогорье или люди, живущие там), вторая часть имеет следующие значения: 1) “*a short and not very serious sexual relationship*” (ни к чему не обязывающие отношения между мужчиной и женщиной); 2) “*a short period of time during which you enjoy yourself without worrying about anything*” (период времени, во время которого человек расслабляется и отдыхает, забывая о проблемах). Соединив перевод двух частей данного словосочетания, студенты не могут сформулировать его значение. Между тем *Highland fling* это название национального шотландского танца.

Итак, комплексное изучение иностранного языка должно включать в себя как изучение структуры языка в целом, так и знакомство с элементами языковой культуры, что в конечном итоге способствует формированию социокультурной компетенции студентов, изучающих иностранный язык.

Список используемых источников:

1. Афанасьев М.Б. Социокультурный компонент в курсе обучения иноязычной коммуникации//Общество — Язык — Культура: актуальные проблемы взаимодействия в XXI веке. — М.: МИЛ, 2006. — С. 41-42.
2. Кутнаева А.М. Межкультурная компетентность как необходимый компонент овладения иностранным языком//Диалог языков и культур в современном мире: мат-лы междунар. научно-практ. конф. Т. 1. — М.: МГОУ, 2007. — С. 188-194.
3. Соловцова Э.Н., Анурова И.В. Понятие функциональной социокультурной грамотности в курсе обучения иностранному языку // ИЯШ. — 2007. - № 2. — С. 17-23.

РАЗДЕЛ IV. ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ. ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Абрамова Д.В.

*Московский государственный областной гуманитарный институт
(г. Орехово-Зуево)*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМЫ АНГЛИЦИЗМОВ В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА «S.N.U.F.F.»

Последние 20-30 лет англицизмы проникают в русский язык настолько стремительно и в таком большом количестве, что языковеды заговорили о таком явлении, как англо-русский билингвизм. Это вызвано, во-первых, открытостью современного общества для международных контактов, во-вторых, международным статусом английского языка. Язык, как известно, «живет и меняется вместе с обществом, которому служит, подчиняясь ему и воздействуя на него» [Ферм, 1994: 206].

«Англицизм» понимается двояко. В широком понимании «англицизм» — понятие лингвистическое, поэтому исходным считается язык, а не национальные, этнические особенности того или иного языкового ареала. На этом основании в группу англицизмов включены слова из американского, австралийского, индийского и других вариантов английского языка» [Аристова, 1997: 13]. В узком понимании термин «англицизм» — это «только слова исконной английской лексики». В нашей работе термин «англицизм» будет использоваться в его широком понимании.

Поскольку в нашей работе предметом исследования являются новые англицизмы, которые только что вошли или входят в систему русской лексики, английские заимствования, уже освоенные русским языком, нами рассмотрены не будут.

В. Пелевин — одно из самых неоднозначных и неизученных явлений современной русской литературы. Этот писатель входит в десятку наиболее читаемых отечественных авторов. Многие исследователи видят в Пелевине наиболее яркую, знаковую фигуру постмодернизма, мэтра российской прозы. Его творчество многогранно и, как отмечают критики, не укладывается в строгие рамки какого-либо одного литературного направления. На наш взгляд, творчество В. Пелевина, чей философско-мировоззренческий

полицентризм находит адекватное выражение в полицентризме языковом, дает богатейший материал для изучения потенциальных свойств языка, проявляемых в речевом функционировании.

Выявление особенностей формы англицизмов в современном художественном тексте является одной из актуальных проблем современной лингвистики. В романе В. Пелевина «S.N.U.F.F.» англицизмы представлены не только как отдельная лексема, но также как словосочетание и предложение

Я так уверенно определяю цифру, поскольку у орков это consent age, и будь кто-то из них младше, вряд ли они решились бы показаться вместе [«возраст согласия» (англ.)] (с.27.);

«Thou shalt keep thy newsreel wholesome», сказал Маниту. [Твои новости да будут чисты. (англ.)] (с.24.);

Англицизмы-слова можно классифицировать следующим образом:

1) англицизмы-варваризмы, сохранившие графическую форму языка-источника;

Эта традиция была настолько фундаментальна для византийской identity, что ее было принято соблюдать — или хотя бы делать вид. [Личность] (с.367). — *Уже около ста сорока лет у выпускаемых нами сур высшего класса есть регулировка ‘bitchiness’, — начал он.* [Стервозность, зд. существо] (с. 168). *Мы взяли его на вооружение — точно так же, как геи когда-то превратили оскорбительную кличку ‘queer’ в свою ироническую самоидентификацию.* [Гомосексуалист] (с.52).

2) англицизмы, переданные графическими средствами русского языка,

Помню, например, как мы забрели в один молл, где играла громкая музыка [от англ. mall — торговый центр] (с.334).

В этом случае необходимо учитывать пути вхождения англицизмов в язык: через устную или письменную речь.

Англицизмы, вошедшие в русский язык через устную речь, получают фонетический облик, коррелирующий с фонетическим обликом английского слова: *Но все настоящие ценители — это фрики.* [от англ. **freak** [fri:k] — человек, отличающийся ярким, необычным, экстравагантным внешним видом и вызывающим поведением] (с.94). При переходе слова из английского языка в русский его звуковая форма определенным образом изменяется. По словам А.В. Калинина, «такое случайное, необязательное искажение внешнего облика бывает, как правило, при устном непосредственном заимствовании слова» [Калинин, 1978: 115]. Одной из причин изменений фонетического облика слова является отсутствие соответствующего звука в русском языке: Так, в русских словах английского происхождения аффриката [dʒ] заменяется звуковым комплексом [дж]: *Грым подумал, что самосвал не нужен — за ним был тупик, где джип не проехал бы все равно.* [от англ. **jeep** — марка автомобилей, производимых американской компанией Chrysler] (с.223). — *Если вы хоть чуть-чуть*

любите свой народ, — сказал он, — вы должны понимать, что захват заложника серьезно повредит его **имиджу**, и все послевоенные усилия... [от англ. **image** — «образ», «изображение»] (с.190).

Англицизмы, вошедшие в язык через письменную речь, не сохраняют идентичность звукового облика оригинала.

*И не сдать ли ее на **тюнинг**, чтобы ей на два размера растянули рот.* [от англ. **tuning** — «настройка» — доработка с целью улучшения потребительских качеств] (с.120). *Им непонятно, как это так — огня нет, **гамбургер** никто не трогает, а он становится все горячее и горячее* [от англ. **hamburger** (**ham** «ветчина» **burger** «бутерброд») — булочка с котлетой] (с. 19). *После нескольких неприятных минут в лабиринте, на полотнищах которого уже зажглись реклама каких-то **гаджетов**, он наконец увидел кокосовые пальмы Кургана Предков* [от англ. **gadget** — приспособление, прибор] (с. 151).

Звуковая передача некоторых слов указывает на их американское происхождение.

*По виду это был типичный оркский **лузер** — с намертво впечатавшимся в рожу выражением смутной обиды* [от англ. **loser** — проигравший] (с.161). *Консультант-суролог с тщательнейшее ухоженной бородкой и бесконечно нежным взглядом выглядел настоящим **вуманайзером**, разбившим на своем веку не одно резиновое сердце.* [от англ. **womanizer** — бабник] (с.164).

Наряду с собственно англицизмами в романе В. Пелевина встречаются авторские окказионализмы, мотивированные английскими словами.

*Каждый человек рождается свободным, таким его замыслил **Маниту**!* [от англ. **manitou** — в мифологии индейцев Северной Америки (у алгонкинов) сверхъестественные силы или существа, выполняющие роль личного духа покровителя»] (с.42). *Когда я вернулся, она глядела в контрольный **маниту**.* [от англ. **monitor** — монитор, дисплей] (с.64). *У тебя же ни маниту за душой, кому ты там нужен?* [от англ. **money** — деньги] (с.85).

Разнообразие формы англицизмов в романе определенным образом характеризуют интенциональность писателя, а также определяют ареал его потенциального читателя.

Список используемых источников:

1. Аристова В.М. К истории англо-русских литературных связей и заимствований//Семантические единицы в категории русского языка в диахронии. — Калининград, 1997.
2. Калинин А.В. Лексика русского языка. 3-е изд. — М., 1978.
3. Ферм Л. Особенности развития русской лексики в новейший период (на материале газет) / Л. Ферм. *Studia Slavica Upsaliensia*, т. 33. — Uppsala: 1994.
4. Пелевин В.О. “S.N.U.F.F.” — М.: Эксмо, 2012.

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ТЕКСТ» И «ДИСКУРС»

Исследования в области лингвистики текста проводятся с конца 60-х годов XX века, но до сих пор нет однозначной дефиниции понятия «текст». В последние десятилетия текст изучается в свете антропоцентрического подхода к языку.

В семиотики и культурологии текстом считается любой, имеющий своё назначение закодированный артефакт, то есть танец, архитектурное или музыкальное произведение рассматриваются как тексты [Posner, 1991]. Не смотря на то, что можно понять содержание индийского танца, зная значение жестов, большинство лингвистов не признают его текстом. Текст состоит из лингвистических знаков.

Лингвистический энциклопедический словарь даёт следующее определение текста: «Текст (от лат. *textus* — ткань, сплетение, соединение) — объединённая смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [Ярцева 1990: 507].

Наиболее полную дефиницию текста предлагает И.Р. Гальперин, акцентируя внимание на многоаспектности данного лингвистического явления: «Текст — это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин 2009: 18].

Текст — явление многоаспектное, с присущей ему разноаспектностью признаков.

Нет единодушия и в определении всех характеристик текста, но есть признаки, типичные для всех текстов, то есть так называемые универсальные, инвариантные свойства, признанные большинством лингвистов, такие как синтаксическая целостность и смысловая связность текста. Целостность и связность — текстуальные константы. Цельность осуществляется единством темы и единством основной мысли. Предложения имеют определённый порядок. Связность обеспечивается лексическими и грамматическими средствами.

Таким образом, текст — последовательность лингвистических знаков, характеризующаяся лексико-грамматическими показателями смысловой связности.

Текст — это смысловое единство, отличающееся своей завершённостью и последовательностью.

В базовый понятийный аппарат лингвистики последних десятилетий прочно вошли такие понятия как концепт и дискурс. Поскольку исследования часто проводят в разных типах дискурса, необходимо дать трактовку термину «дискурс», вызывающему столь же неоднозначные споры, сколь и сам концепт. Однозначного понимания этого термина не существует. В интерпретации данного лингвистического феномена целесообразно опираться на мнение известного голландского учёного, профессора Амстердамского университета, автора многочисленных книг, монографий и статей, посвящённых проблеме дискурса, Т. Ван Дейка. [Dijk, 1977]. Данный термин употребляется в разных смыслах: в широком смысле как «комплексное коммуникативное событие», которое может быть как устным, так и письменным; в узком смысле как «письменный или речевой вербальный продукт коммуникативного действия». Термин дискурс используется и в значении жанра, самое частотное употребление в данном значении относится к политическому дискурсу, а также можно заметить его использование в значении формации, например, буржуазный дискурс, советский дискурс или дискурс перестройки. Самый большой интерес в вопросе о дискурсе вызывает его отличие от текста. Иногда за основу различия этих понятий берётся различие в способе передачи информации: устная форма языка соответствует дискурсу, письменная форма языкового материала — тексту. Но такое понимание этих терминов представляется ошибочным, хотя данные понятия близки по значению, но имеют некоторое различие: дискурс отличается временной динамизм развёртывания действия, а текст — статичность. Предпочтительным в лингвистике является интерпретация дискурса как языкового феномена совмещающего в себе оба компонента, то есть это результат процесса языковой деятельности, рассматриваемый в динамике. Дискурс понимается как коммуникативно-информационный аспект речи. При сопоставлении этих понятий акцентируется внимание на статичности текста и процессуальности дискурса, то есть текст рассматривается как результат коммуникативно-когнитивной деятельности, а дискурс как сам процесс. При употреблении термина дискурс подразумевается наличие автора и адресата.

Необходимо отметить, что термин дискурс употребляется в двух значениях:

1. как отдельно взятое коммуникативное событие;
2. как комплекс тематически объединённых коммуникативных событий.

Дискурс — это текст, погружённый в реальную коммуникативную ситуацию. При изучении соотношения текста и дискурса можно провести параллель с соотношением понятия и концепта. **Текст** является составной частью **дискурса**, также как **понятие** является составной частью **концепта**. Дискурс, также как и концепт — открытая система. Открытость дискурса заключается в восприятии адресатом его экстралингвистических факторов. Открытость текста содержится в разнообразии его восприятия читателями, которые интерпретируют текст по-своему, в зависимости от своих фоновых знаний и своей интертекстуальной компетенции. Иногда читатель может распознать в тексте дополнительные смыслы, не подразумеваемые автором.

Итак, содержание термина «дискурс», хотя и близко, но не равнозначно содержанию термина «текст», оно несколько шире и объёмнее по своей сути. Текст входит в дискурс, включающий также социокультурный и ситуативный контексты, т.е. внешние особенности коммуникативного процесса. Текст — фрагмент дискурса, так как дискурс — это текст и его экстралингвистический фон.

Список используемых источников:

1. Белоусов К.И. Синергетика текст: От структуры к форме. — М.:URSS, 2008. — 247 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М.: Книжный дом, 2009. — 144 с.
3. Москальчук Г.Г. Структура текста как синергетический процесс. — М.:URSS, 2010. — 294 с.
4. Реферовская Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте. — М.:URSS, 2007. — 167 с.
5. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. — М.:URSS, 2008. — 245 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь под ред. Ярцевой В.Н. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 685с.
7. Dijk T.A. van. Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. New York. Longman, 1977. — 261 p.
8. Posner R. Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe//A. Assmann/D. Harth Kultur als Lebewesen und Monument. — F a. M: Lang, 1991. — S. 36-74.

ЭВОЛЮЦИЯ ЖАНРА БАЛЛАДЫ В ТВОРЧЕСТВЕ АНГЛИЙСКИХ РОМАНТИКОВ

На рубеже XVIII – XIX веков английская литература развивалась под знаком Романтизма. В эту эпоху, в связи с усиленным интересом романтиков к народной песне, английские баллады стали всемирно знаменитыми.

Термин «баллада» обладает крайней расплывчатостью и неопределенностью. В большинстве случаев ее определяют довольно просто: баллада — это лироэпическое произведение. Но существует ряд особенностей данного жанра, которые в совокупности определяют его суть. Баллада — повествовательная песня, в которой отсутствуют описания внешности и переживаний героев, предыстории конфликта, авторское отношение к происходящему. Рассказ строго объективен. Действие сосредоточено на одном эпизоде, на одном конфликте. В балладах использованы: средневековая символика, аллегория, народные поверья.

Собирание баллад начинается с XVIII века. У его истоков стоят шотландский поэт Алан Ремзи, а также священник, поэт и любитель старины Томас Перси. Возрождение старинной народной баллады надолго определило развитие английской поэзии. Творчество поэтов-романтиков непосредственно связано с этим возрождением. Они обратились к богатой традиции народного творчества, оттолкнувшись от опыта Перси.

Интерес к фольклору, к народной балладе в эпоху Романтизма породил аналогичный жанр литературной баллады. Романтическая баллада стала результатом индивидуального поэтического творчества. Поэты-романтики, восприняв традицию устной народной поэзии, стремились определить особый путь развития баллады, расширяющий границы этого жанра.

В романтической литературе конца XVIII – начала XIX веков можно выделить три группы баллад, объединенные общей тематикой.

Прежде всего, следует обратить внимание на баллады, в центре которых находится какое-либо значительное историческое событие. К таким балладам можно отнести произведения В. Скотта. Баллады данной группы могли как концентрироваться на одном событии, так и представлять собой ряд драматических сцен, последовательно сменяющих друг друга. Исторические баллады в большинстве случаев носят эпический характер. Ярким примером этой группы баллад является баллада В. Скотта «Замок Кэдью». Она представляет собой повествование, в основе которого лежит

реальное историческое событие, имевшее место в 1569 г. — освобождение Шотландии от завоевателей — англичан.

Следующая группа романтических баллад разрабатывает сказочную тематику. Их сюжеты полны чудесного, таинственного, мистического; они могут быть построены на вмешательстве сверхъестественных сил. К этой группе можно отнести произведения Кольриджа. Фантастика, вводимая романтиками в поэтическое произведение, не является целью. Она представляет собой средство, благодаря которому становится возможным лирическое и философское осмысление стихотворений.

Ведущая поэтическая мысль Кольриджа — о постоянном присутствии в жизни неизъяснимого, таинственного, с трудом поддающегося умопостижению. В «Сказании о Старом мореходе», состоящем из семи частей, повествование излагается необычным рассказчиком — старым моряком, который остановил шедшего на свадебный пир юношу и «вонзил в него горящий взгляд». Значение данной поэмы определяется тем, что в ней впервые в истории английской поэзии выразилась безысходность и бесперспективность индивидуалистического отношения к миру.

В третью группу баллад входят произведения, в которых преобладает лирическое начало. Основным предметом повествования баллад лирического жанра является не эпическое событие как таковое, а духовный мир героев баллад, авторское отношение к тем или иным явлениям жизни, которое передается посредством описания чувств героев или определенных событий. К таким романтическим балладам можно, прежде всего, отнести произведения Вордсворта.

Он проповедовал настойчиво и страстно поэтическое приобщение к природе, возвышающее и облагораживающее душу. Основная творческая заслуга Вордсворта как поэта и заключается в том, что он словно заговорил стихами — без видимого напряжения и общепринятых поэтических условностей. Обычный мир и простая речь — такая тематика и такой стиль вполне ограниченно выражали и жизненную философию Вордсворта.

В начале XIX века каноны поэтического языка, провозглашенного классицистами, были отвергнуты романтиками. Романтики отстаивали эмоционально-эстетическую ценность речевого своеобразия. Они стремились обогатить поэтический язык новой лексикой, черпая ее из разных источников: пользоваться в поэзии словами и формами живого разговорного языка.

В творчестве романтиков свое развитие получает баллада, как лирико-эпический и лирико-драматический жанр.

Поэты эпохи Романтизма развивают в своем творчестве многие балладные традиции.

Новаторство баллад эпохи Романтизма, заключается в умении автора заставить читателя перевоплотиться в героев, войти в их душевный мир. Это создает эмоциональную атмосферу и приводит к внутреннему единству

читателя, героя и автора баллады. Преобразившись в творчестве поэтов-романтиков, стилистика, образы, мотивы, сюжеты литературной баллады стали общим достоянием английской поэзии.

Список используемых источников:

1. Алексеев М.П. Из истории английской литературы. — М., 1983.
2. Английская и шотландская народная баллада. — М.: Радуга, 1988.
3. Бельский А.А. Скотт В. Очерк творчества. — М., 1981.
4. Жирмунский В.Н. Английская народная баллада. — М., 1978.
5. Исторические песни. Баллады. — М.: Современник, 1991.
6. Клименко Е.И. Стилистическая реформа Вордсворта и Кольриджа. — М., 1988.
7. Кольридж С.М. Избранное. — М.: Прогресс, 1981.

Букина В.А.

*Московский государственный областной гуманитарный институт
(г. Орехово-Зуево)*

К ПРОБЛЕМЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ СЛОЖНЫХ СЛОВ

Способность словосочетания функционировать как лексическая единица и связанная с этим возможность образования сложных номинативных единиц на основе синтаксических конструкций, позволяет представить процесс образования сложных слов как межуровневый переход (транспозицию) синтаксических структур в сложные слова. Словосочетание при этом рассматривается как исходная, производящая, или мотивирующая основа, а сложное слово — как выводимая, вторичная мотивированная единица [5].

Л.А. Верещацкая исследует образование синтаксических сложных слов в совокупности синтагматических и парадигматических характеристик в рамках, межуровневого перехода [1]. С одной стороны, это образование представляет собой ряд функционально-синтагматических изменений словосочетания в составе предложения на основе переосмысления речевой функции и синтаксических связей, а с другой стороны возникают лексико-семантические изменения словосочетания и его компонентов, обусловленные изменением номинативной функции.

Соответственно, как считает А. Верещацкая, в процессе образования синтаксических сложных слов выделяются: синтагматическая транспозиция и номинативная транспозиция.

Синтагматическая транспозиция заключается в изменении синтаксической функции исходного словосочетания в предложении, в его синтагматическом смещении при семантическом тождестве исходной и образующейся сложных единиц. Получая дополнительные ритмомелодические и графические характеристики, оформляясь

определенными морфологическими показателями, словосочетание выделяется в предложении в самостоятельную единицу, что ведет к изменению синтаксических отношений между членами словосочетания и предложения. Л.А. Верещацкая отмечает, что при синтагматической транспозиции чаще всего наблюдается смещение словосочетания к атрибутивности, например: *My aunt has taken up some sort of black magic...*

She belongs to a little black-magic club somewhere.

Синтагматическое смещение словосочетания к субъектности, предикативности и адвербиальности наблюдается реже, например: *It's different from that inhuman you-mind-your-own-business-and-I-will-mind-mine of a city! Having no money he poorboyed... They walked hand-in-hand.*

Номинативная транспозиция связана с изменением номинативной функции исходного словосочетания и рассматривается как общая закономерность образования значения синтаксического сложного слова, которую можно представить как переход от расчлененной раздельной неидиоматичной номинации исходного словосочетания к расчлененному цельному идиоматичному наименованию со статусом слова. Приведем пример Л.А. Верещацкой: *editor-in-chief — the principal policy-making executive or ranking editor of a publishing house; blue-coat — a person, who wears a blue coat of uniform, as a policeman; life-and-death — serious and deciding between life and death; stay-at-home — a person, who stays at home a good deal.*

Таким образом, формирование значения синтаксического сложного слова обусловлено значением исходного словосочетания (мотивирующая основа или ономаσιологический базис) и характером семантического сдвига между ним и образующимся сложным словом (мотивирующий или ономаσιологический признак) [4].

В процессе межуровневого перехода выделяются промежуточные образования, обладающие как свойствами сложного слова, так и свойствами словосочетания. Ими являются синтагматические (неидиоматические) комплексы, образующиеся при синтагматической транспозиции словосочетания по семантической транспозиционной модели, и идиоматические (ассоциативны) комплексы, возникновение которых связано с номинативной транспозицией словосочетания на основе семантических моделей [2].

По мнению Л.А. Верещацкой, синтагматические комплексы являются речевыми образованиями, которые формируются как новые единицы для выполнения определенной синтаксической функции в предложении, например: *pay-as-you-earn, you-know-what, heart-to-heart, get-up-and-go, follow-my-leader*. Обладая временной формальной цельюоформленностью, они семантически тождественны исходным синтаксическим конструкциям; значение компонентов, входящих в состав синтагматических комплексов, полностью мотивируется исходным словосочетанием. Идиоматические

(ассоциативные) комплексы формируются преимущественно для выполнения номинативной функции для создания нового наименования. Являясь лексическими производными, они характеризуются идиоматичной смысловой структурой, которая фиксирует новое лексическое значение по сравнению с семантикой производного словосочетания, однако могут при этом не обладать признаками формальной цельнооформленности. Идиоматичность образующихся единиц обусловлена семантическими сдвигами между ними и исходным мотивирующим словосочетанием, которые приводят к семантическим изменениям компонентов и их отношений внутри образованного комплекса, например: *maid-of-all-work*, *John-go-to-bed-at-noon*, *frog-in-the-throat*.

На наш взгляд, из всех существующих в современном английском языке видов словосочетаний наибольшей способностью к переходу в сложное слово обладает атрибутивное словосочетание. Ср. сложные слова, образованные по этой модели: *sad-looking*, *black-looking*.

К основным факторам, способствующим переходу словосочетания в сложное слово, относятся:

- 1) устойчивое линейное соположение компонентов словосочетания;
- 2) изменение синтаксической функции словосочетания, при котором оно выделяется как сложная единица в синтагматическом ряду высказывания;
- 3) преобразование нормативной функции и семантической структуры словосочетания, ведущее к изменению раздельного неидиоматичного характера его номинации в сторону цельной идиоматичности.
- 4) устойчивая воспроизводимость словосочетания в указанных функциях, характеризующая регулярностью употребления [3].

К условиям, препятствующим процессу линейного структурно-семантического перехода словосочетания в сложное слово относятся:

- 1) многокомпонентность словосочетания;
- 2) наличие словоизложительных или словообразовательных аффиксов в составе определяющих компонентов словосочетания;
- 3) наличие служебных слов, собственных имен в составе словосочетания;
- 4) нормативное лексическое варьирование его компонентов [2].

Изучение динамики образования синтаксических сложных слов непосредственно связано с исследованием процесса формирования новых лексических единиц. Поэтому наряду с анализом образования структурно-семантических свойств синтаксических сложных слов, необходимо также изучение закономерностей их закрепления и функционирования в речевой и языковой системах, закрепления в словарном составе языка.

Исходя из этого, отношения между сложными нормативными единицами в процессе формирования синтаксических сложных слов можно характеризовать как специфические отношения между речевыми и

языковыми единицами, которые связаны с формированием идиоматичного значения новой единицы, по сравнению с исходной. Создание нового слова, его вхождение в словарный состав языка связаны с функциональной направленностью его образования, с выполнением им определенного задания в различных текстах [6].

Образование синтаксических сложных слов, связанное с выполнением номинативной функции, с наименованием нового понятия и уточнением старого, определяет появление неологизмов. Номинативная функция особенно четко прослеживается в текстах научно-технической литературы, например: *hot-press* (горячий пресс), *hanging-wall* (висячий бок), *main-brace* (морск. гротобарс), *floating-anchor* (плавучий якорь), *dry-wind* (суховея).

По мнению Т.А. Сазоновой стилистическая функция языковых единиц, особенно в текстах художественной литературы широко проявляется в употреблении синтаксических сложных слов — авторских неологизмов. Они регистрируются в словарях отдельных авторов и при устойчивом употреблении некоторые из них могут перейти в общий словарь, например: *a-man-with-twenty-four-hours-to-live*; *of-my-husband-being-killed*, *a-don't-care-appearance*.

Таким образом, находясь на стыке морфологии и синтаксиса, синтаксические сложные слова служат важным показателем изменений в языковой системе, так как в концентрированном виде они отражают процессы, происходящие в той и в другой области языка, характеризуются сложным динамическим переплетением признаков сложного слова и словосочетания.

Список используемых источников:

1. Верещацкая Л.А. Особенности синтаксического словосложения: Проблема межуровневых переходов: /на материале англ. яз./Автореф. дисс. канд. филол. наук. — М., 1986.
2. Верещацкая Л.А. Проблемы межуровневых переходов. Особенности синтаксического словосложения. — Тезисы докладов Республиканской научно-теоретической конференции молодых ученых. — Рига, 1985.
3. Верещацкая Л.А. Особенности образования синтаксических сложных слов в современном английском языке. Депонирована в ИНИОН АН СССР, № 232П от 3.12, 1985.
4. Григорьев В.А. Сложные слова и словосочетания. В сб.: Проблемы словосочетания. — Пятигорск, 1992.
5. Общее языкознание. Словообразование. — М., 1972.
6. Сазонова Т.А. Сложное слово в функционально-стилевом аспекте (опыт статистического анализа). — М., 1990.

К ВОПРОСУ О МЕЖДУНАРОДНОМ СТАТУСЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Развитие любого естественного человеческого языка не привязано только к развитию отдельно взятого общества, его культуры и истории. Активное экономическое, политическое и информационное взаимодействие, происходящее между странами в современном глобальном мире, не может обойтись без языкового взаимодействия. «Язык — это один из способов мирного завоевания других стран, народов, культур, влияния на политическую ситуацию в мире и умы людей» [Кристал 2001: 43]. В научных и общественных кругах все чаще высказывается мнение, что для поддержания престижа и авторитета страны в рамках мирового сообщества необходимым является признание ее языка как эффективного средства межнационального общения. Но действительно ли любой язык, оказавшийся в эпицентре мировой жизни, может стать международным? Попробуем в этом отношении сравнить и оценить состояние и перспективы современного английского и русского языков.

По целому ряду причин в данный момент английский язык признается многими в качестве приоритетного средства международного общения, своеобразного *lingua franca*. Наиболее очевидной причиной, на первый взгляд, является кажущаяся простота его языковой структуры, доказательства которой при желании можно обнаружить на всех уровнях.

Произносительные особенности английского языка обеспечивают сравнительную легкость в овладении базой фонем, хотя при этом интерференция произносительной базы родного языка может приводить к возникновению разного рода ошибок. Так, у носителей русского языка часто наблюдаются дентальная артикуляция английских апикальных [t, d] (*take, date*), раскатистое произношение постальвеолярного [r] (*right*), замена межзубных [θ, ð] (*three, this*) на привычные дентальные [с, з], и другие произносительные ошибки. Однако, четко сигнализируя о нарушении орфоэпической нормы, они редко приводят к коммуникативным сбоям.

В отношении грамматической структуры, английский язык также демонстрирует определенные преимущества в сравнении с русским, например:

— малочисленность флективных изменений, связанная со слабым развитием категории падежа существительных и отсутствием парадигмы склонения, практически полным отсутствием категории грамматического рода, слабым развитием категории лица и числа глагола;

– отсутствие согласования прилагательного и существительного в категориях рода, падежа (*big boy/boys, big girl/girls, big ball/balls*) и редкое согласование в категории числа (*this ball — these balls*) и, следовательно, фиксированный порядок слов в словосочетании;

– логичность построения предложения, связанная с аналитическим характером языка и наличием вспомогательных глаголов (*I love Betty — Do you love Betty?*).

Некоторые лексические особенности английского языка, такие как стремление к употреблению кратких корневых слов и ясность словообразовательной структуры (*to read — reader, to teach — teacher*), во многом усиливают привлекательность его изучения для носителей других языков.

На фоне общего интереса к английскому языку нельзя не отметить снижение интереса к изучению русского языка, в том числе и под влиянием укоренившегося мнения о сложности его структуры. Элементарный лингвистический анализ позволяет заметить на разных уровнях такие явления, как:

– значительное количество сложных для воспроизведения комбинаций фонем (например, спирантов и аффрикат — «счастливого рождества»);

– многочисленные грамматические трудности в связи с большим количеством флексивных изменений (*я иду — ты идешь — он идет — мы идем — вы идете — они идут*), необходимостью согласования частей словосочетаний (*большой мяч — большое дерево — большая кукла — большие мячи/деревья/куклы*), свободным порядком слов в предложении (*Я тебя люблю — Я люблю тебя*);

– нерегулярность системы словообразовательных лексических средств (*учить — учитель/учительница, продавать — продавец/продащица*).

Однако объяснять рост тенденции к повсеместному употреблению английского языка только простотой его изучения было бы неверно. Кажущаяся понятность языковой структуры при более детальном изучении обнаруживает большое количество «подводных камней»:

– значительные сложности в области орфографии и акцентуации, во многом являющиеся результатом активного процесса заимствования иноязычных слов в более ранние периоды развития;

– наличие сложной для усвоения видовременной системы глагола, отражающей возникшую в ходе языковой эволюции тесную взаимосвязь категорий времени, вида и временной отнесенности;

– сложности в определении коннотативной составляющей лексического значения, от которой во многих случаях зависят употребление и лексическая сочетаемость синонимов (*'fault, blame, guilt' — «вина», 'investigate, examine, research, explore' — «исследовать»*).

Признанию языка в качестве международного способствует активное создание значимых в мировом масштабе текстов, знание оригиналов которых

дает определенные социальные преимущества. В настоящее время большое количество философских, научных, художественных текстов, которые «имеют международную известность» создается именно на английском, причем «их престижность связывается с языком, на котором они были созданы» [Алпатов 2011: 9]. Иная картина наблюдается на сегодняшний момент в отношении русского языка. За последние годы происходит неуклонное сокращение международной роли и влияния русских идей, практически нет русских текстов с общемировым значением, за исключением, может быть, научных. Конечно, остаются культурно значимые литературные произведения XIX в., но «мировая роль страны и языка не может быть связана только с классикой» [Алпатов 2011: 10].

Но все же, следует признать, что «язык становится международным не в силу свойственных ему структурных особенностей или богатства словаря, не вследствие его передовой в прошлом литературы или того, что он некогда был проводником великой культуры или религии» [Кристал 2001: 24]. Основными причинами, по которым язык обретает общемировой статус, являются политическое главенство, военный потенциал, экономическое развитие и, как следствие, культурная экспансия ценностей страны или стран, где он употребляется.

Мировая роль политической и торгово-промышленной системы Великобритании в XIX в., динамичное развитие американской экономики в XX в., усиление политического и военного превосходства США в XXI в. — все это способствовало распространению английского языка, который постепенно наращивал потенциал, из века в век подтверждая свой международный статус.

Значительная позиция Российской империи среди других держав в XIX в., политические, экономические и военные успехи СССР в середине XX в. — эти факторы на протяжении многих десятилетий обеспечивали русскому языку необходимый уровень конкурентоспособности в борьбе с английским за место на мировой арене. Однако, после победы США в «холодной войне» международное значение русского языка для всех государств мира резко снизилось, ведь «Россия больше не воплощает великую утопию. Теперь она стала такой же страной, как другие» [Алпатов 2011: 9].

Сегодня русский язык является официальным языком ООН, многие достижения российской науки и культуры получают международное признание, однако все это не идет ни в какое сравнение с позицией английского языка, на который в обязательном порядке переводятся коммюнике всех международных организаций и резюме докладов значимых международных конференций.

Таким образом, признание глобальной роли современного английского языка, языка «супердержавы», как позиционируют себя Соединенные Штаты Америки, не вызывает никаких сомнений. Следствием является активный

экспорт идей, образов, реалий американского образа жизни умело пропагандируемый в средствах массовой информации. При этом происходит повсеместное проникновение английских слов и понятий в другие языки и их последующее укоренение в языковой системе. Например: *die Marketing Sprache, das Cashflow* (немецкий язык); *la new economy, una safety car* (итальянский язык); *le week-end, un night-club* (французский язык); *el police department, un detective* (испанский язык); *pikunikku* (от англ. *picnic*), *waifu* (англ. *wife*) (японский язык).

В русском языке отмечается огромное количество английских заимствований, употребление которых возможно как с применением кириллицы (*бойфренд, дисконт, ивент менеджер, провайдер, супермаркет*), так и латиницы (*e-mail, wi-fi, facebook*). Среди русских слов и понятий, вошедших в международный языковой обиход, в настоящий момент вряд ли можно назвать что-либо, кроме слов «водка», «балалайка», «самовар», «перестройка», «интеллигенция».

Конечно, сокращение международной роли русского языка не означает полного ее прекращения, равно как и невозможно гарантировать постоянное сохранение роли английского языка в качестве общемирового. Однако в настоящее время следует признать, что международный статус английского языка — это современная политическая и культурная реальность.

Список используемых источников:

1. Алпатов В.М. Роль русского языка в современном мире: состояние и перспективы//Язык, культура, общество: Пленарные доклады IV Международной научной конференции, Москва, 22- 25 сентября 2011. — С. 9-15.
2. Кристал Д. Английский язык как глобальный/Пер с англ. — М.: Изд-во «Весь мир», 2001. — 240 с.

Егорова Н.А.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНАУГУРАЦИОННЫХ РЕЧЕЙ Б. ОБАМЫ

Данная статья посвящена анализу инаугурационных речей президента США Б. Обамы 2009 и 2013 гг.

Для американской политической коммуникации инаугурационная речь является давно сформировавшимся дискурсивным типом. Принимая во внимание возможности современного контент-анализа учитывать множество разноуровневых характеристик, мы остановимся лишь на лингвокультурных особенностях выступлений президента.

В основу первого анализа инаугурационной речи были положены 4 категории общих символов:

1. национальный (правительство, Америка, наша/моя страна и т.д.),
2. историческая отсылка (великое прошлое, предки и т.д.),
3. фундаментальные концепты (Бог, Конституция, свобода и т.д.),
4. факт и ожидание (сегодняшнее благополучие, уверенность в будущем).

Исследовав заявленный выше материал, можно утверждать, что с течением времени содержательная сторона осталась практически неизменной: президент перечисляет традиционные ценности, извлеченные из прошлого, излагает политические принципы, которыми будет руководствоваться новая администрация, сосредотачивает внимание на настоящем, объединяя прошлое и будущее.

Однако в речах, которые разделяют четыре года борьбы с экономическим кризисом, широко критикуемых реформ финансовой и социальной сфер, затянувшихся военных противостояний на Ближнем Востоке и массы других локальных и мировых событий, несомненно, есть отличия.

Конечно, при бурном развитии PR-технологий и интересу к средствам манипуляции массовым сознанием, разнообразные концепты инаугурационных речей уже не могут быть сведены к немногочисленным указанным категориям. В настоящее время принято выделять следующие группы: витальные, социальные, политические, национально-культурные, морально-этические, эстетические, религиозные, экономические и экологические концепты [Моргун 2010: 321-322]. Рассмотрим особенности их функционирования.

Витальные концепты, отражающие жизненные приоритеты каждого человека (жизнь, безопасность, здоровье, достаток, счастье и т.д.), традиционно репрезентируются в дискурсе инаугурации, меняются лишь акценты. В речи 2009 года, произнесенной в разгар финансового кризиса, подчеркивается стремление сохранить *достаток* американцев, о чем свидетельствует употребление корня *prosper* (6 раз). Теперь же, когда основные экономические перипетии Америки почти позади, основная задача президента — забота о *равенстве* и более расплывчатом и субъективном *счастье* своих сограждан (*prosper* — 1, *equal* — 7, *happiness* — 4).

В группе социальных концептов, куда обычно включаются такие понятия как долг, семья, справедливость, патриотизм, терпимость, работа, наибольшие изменения коснулись последнего. В пору первого президентского срока Б. Обамы властям предстояло много *работы*, суть которой на момент произнесения речи, была неопределенна. Поэтому в тексте речи использована нейтральная лексема *work* (8 употреблений). Сейчас задачи более конкретны: работы предстоит немало, но в основном это «доведение до ума» уже начатого. Значительно меньшая частотность

указанной выше лексемы (3 раза) компенсируется соответствующими глаголами и наречиями:

We must harness new ideas and technology to *remake* our government, *revamp* our tax code, *reform* our schools, and *empower* our citizens with the skills they need to work *harder*, learn *more*, and reach *higher*.

Говоря о морально-этической направленности инаугурационных выступлений, часто упоминают такие категории как помощь, поддержка, дух, вера, достоинство. В трудные периоды развития страны вполне логично присутствие соответствующих лексем в обращении к народу. Однако в речах президента Обамы они представлены единичными примерами (*help* — 1:1, *support* — 1:0, *faith* — 2:3). Исключение составляет лексема *spirit*, употребленная однократно в последней речи и 6 раз в предыдущей, когда Америке предстояли испытания, требовавшие силы характера и крепкого духа.

Экономический «блок» традиционно присутствует в речах президента, ведь именно благополучие в финансовой сфере является залогом процветания страны. Различия здесь незначительны и касаются только частотности упоминания концепта *crisis* (1:4).

В речи, произнесенной 21 января 2013 г., Б. Обама не обошел вниманием экологические проблемы (пожары, засуху, ураганы, изменения климата, и т.д.), не затронутые в 2009 году.

Следует отметить, что в речах Барака Обамы упоминание эстетических, политических и национально-культурных концептов, отражающих идеалы, традиции, своеобразие культуры, стремления народа, политическое устройство страны и т.д., сведено к минимуму. Это константы, существующие в неизменном виде в течение более двух столетий и известные каждому американцу.

What makes us exceptional — what makes us American — is *our allegiance to an idea, articulated in a declaration made more than two centuries ago*(2013).

We the People have remained *faithful to the ideals of our forebears, and true to our founding documents* (2009).

Если рассматривать выступления президента с точки зрения риторики, то выясняется, что они призваны оказать разное эмоциональное воздействие на слушателей. Речь 2009 года содержит образные метафоры (экономический кризис — зима, проблемы — холодные течения и шторма, развитие США — путешествие) и многочисленные отсылки к славной истории государства. Президент неоднократно подчеркивает, что Америка не раз успешно справлялась с трудностями, и убежден, что преодолеет их вновь (не свернет с пути, не споткнется).

Следует отметить, что инаугурационная речь 2013 года на 200 слов короче; метафоры, используемые в ней, преимущественно стертые (строить будущее, уроки прошлого, требование времени и т.д.), то есть хорошо знакомы аудитории и не воспринимаются ей как украшение речи,

«затемняющее» смысл высказывания. Однако метафора «пути» осталась. Америка идет не совсем той дорогой, которую проложили отцы-основатели, ей пока не видно конца, но движение вперед требует действий.

Our journey is not complete until we find a better way to welcome the striving, hopeful immigrants who still see America as a land of opportunity.

It does not mean we ... follow the same precise path to happiness. Progress ... does require us to act in our time.

Сравнение двух инаугурационных выступлений выявило разницу в их прагматической направленности. Если в первой речи изобилуют конструкции с модальным глаголом *will*, что свидетельствует об убежденности говорящего в совершении действия, то в последней преобладает употребление глагола *must*, что позволяет рассматривать действие в качестве морального долга, императива.

Несомненный интерес вызывает использование наречия *together* (7 раз) и соотношение употребления личных местоимений, учитывая принадлежность американской культуры к индивидуалистскому типу, акцент в котором делается на личное мнение (*we* — 68 раз, *I* — 2 раза). Вероятно, это связано с тем, что действия Б. Обамы, которого называют политиком компромисса, способствовали сильной поляризации мнений внутри страны, и главной задачей президента на данный момент является не убеждение граждан в успешном преодолении трудностей, а объединение разрозненных сил для решения общих проблем.

Список используемых источников:

1. Моргун Е.А. Система концептов в инаугурационных речах американских президентов в свете процессов концептуализации и категоризации политической картины мира//Материалы международной научной конференции «Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты/Под общ. ред. И.В. Палаевой. — Благовещенск, 2010. — С. 321-326.
2. Дмитриев И. Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры. — <http://psyfactor.org/lib/k-a.htm>.

Клюева Т.В.

Московский государственный университет им. М.А. Ломоносова

О ВАРИАТИВНОСТИ В ЛЮКСЕМБУРГСКОМ ЯЗЫКЕ (ЛЕТЦЕБУРГИШ)

Люксембургский язык по происхождению является западнонорманскофранкским (средненемецким) диалектом немецкого языка. Этот язык довольно молод — его непрерывная письменная традиция продолжается с 1825 года, хотя на нем существовали памятники

письменности еще в эпоху средневековья. Будучи одним из официальных языков Великого герцогства Люксембург наряду с немецким и французским, он согласно закону о языках получил в 1984 г. статус **национального языка**, что весьма способствовало его развитию. Если с 1825 г. по 1912 г. это был типичный письменный диалект, то к 1944 г. он достиг уровня развития **культивируемого диалекта** (*Ausbaudialekt*) по Г. Клоссу [Kloss, 1978, 23 ff.], у которого есть орфографическая норма, изданы 2 словаря, выходят книги и газеты, он используется в начальной школе. После 2-й мировой войны его престиж значительно вырос. Летцебургшиш стал широко использоваться в парламенте, заняв позиции, ранее принадлежавшие немецкому языку. Летцебургшиш звучит в церкви, по радио, на телевидении. XX век стал временем расцвета литературы на этом языке, где представлены все основные жанры. Он нашел свое место в театре, в суде, в деловом общении. В 1977 г. завершилось издание пятитомного «Люксембургского словаря» (*“Luxemburger Wörterbuch”*), на орфографию которого с 1975 г. равняются все пишущие. Все это, а также переводы на летцебургшиш с других языков, выпуск двуязычных словарей, учебников и разговорников позволило Г. Клоссу обозначить статус летцебургшиш к 1978 году как *Ausbausprache* «**культивируемый язык**» [Kloss, 1978, 25-26].

В настоящее время формами существования люксембургского языка являются местные говоры, 4 поддиалекта и общенациональное **койне**, сложившееся во 2-й половине XIX в. на базе говоров к северу от столицы страны. В летцебургшиш отсутствует как литературно окрашенный разговорный язык (*Umgangssprache*), так и высшая форма языка — национальный литературный язык (*Hochsprache*). Койне, будучи средством повседневного общения (*Verkehrssprache*), служит также языком литературы и прессы. В летцебургшиш есть только орфографическая норма (последние изменения в нее были внесены в 1999 г.), остальные уровни языка не кодифицированы. Это препятствует его широкому использованию на письме, а также в школьном обучении. **По степени нормализации** летцебургшиш можно охарактеризовать как язык, в котором отсутствует устный и письменный официальный код, но имеются интуитивно создаваемые региональные нормы и общенациональный узус, опирающийся на литературную традицию, словари и койне.

Отсутствие национального кода обуславливает широкое варьирование, наблюдаемое в фонетике, грамматике, лексике. Причины этого разнообразны: молодость языка и национального самосознания, недолгий срок непрерывной письменной традиции, многовековое использование на письме иностранных языков (главным образом латыни и французского, в меньшей степени немецкого).

Многие люксембургские и зарубежные лингвисты [Bruch, 1957, 7; Реман, 1972, 169; Домашнев, 1978, 161; Berg, 1993, 134-149; Weber, 1994, 153-156] отмечали взаимовлияние трех языков в Люксембурге, а это тоже

способствует варьированию. Отсутствие нормы — причина языковой интерференции, неуверенность в употреблении слов и форм, причина языковых ошибок.

Люксембургское койне в устной и письменной форме обычно локально окрашено [Bruch, 1953, 95-96]. Изданий нормативного характера в стране нет. Принятая в 1975 году орфография «Люксембургского словаря» не носит законодательного характера, у пишущих наблюдаются отступления от нее. Кроме того, люди старшего поколения, усвоившие более раннюю орфографию Вельтера-Энгельмана, сохраняют ее. Орфографическое варьирование отражает преимущественно региональные черты и значительно реже — местные особенности. Поскольку койне в орфоэпическом плане — нечто вроде усредненного звучания [Bruch, 1953, 96], в котором нивелируются характерные признаки южных, северных, восточных и западных диалектных областей, фонетические варианты слов, относящиеся к койне, выступают как наиболее частотные (напр., *Dueref* «деревня», *Nuecht* «ночь», *haut* «сегодня», *eis* «нам» по сравнению с локальными *Duef*, *Dorref*, *Darref*, *Nait*, *Nocht*, *Nacht*, *Nuet*; *hokt*, *het*, *hat*; *us*, *is*). При этом наиболее архаичные и, следовательно, наименее частотные формы характерны для крайнего запада страны, зоны, пограничной с романским миром, области реликтов: *Kond*, *dronken* вместо *Kand* «дитя», *drénken* «пить». Причины широкого фонетического варьирования во многом объясняются историей страны: наличием кельтско-романского субстрата, заселением Люксембурга салическими и рипуарскими франками, некоторым вторжением из алеманнских областей, влиянием романского языкового мира (французского литературного языка и валлонских говоров), а также более поздним воздействием немецких языковых областей, усилившееся в XIX веке, когда часть Люксембурга отошла Пруссии.

Так, типичное для летцебургиш (и для всех франкских диалектов) понижение *i*, *u* в *e*, *o* имеет аналогии в романских языках: *лат.* *circulus* — *франц.* *cercle*. Ср. *люкс.* *mer*, *well* с *нем.* *mir*, *wild*; *люкс.* *Stonn*, *Wonn* с *нем.* *Stunde*, *Wunde*. Такие формы, как *hakt*, *hekt*, *häkt* с эпентетическим *k* перед дентальным согласным вместо формы *haut*, принятой в койне, языковеды объясняют рейнскофранкским заселением Люксембурга, предшествовавшим продвижению франков с запада на восток, из Парижского бассейна. То же касается форм *Lekt/Leit* (*нем.* *Leute* «люди»), *mikt/mit/meit* (*нем.* *müde* «усталый»). Наличие форм *dre' nken*, *ons* вместо люксембургских *dranken*, *eis* объясняется влиянием современного немецкого языка. В последнее время любые новации чаще всего наблюдаются на территории, расположенной к северу от столицы и являющейся колыбелью койне.

Пожалуй, самым распространенным видом грамматического варьирования являются колебания в грамматическом роде существительных (как автохтонных, так и заимствованных): *Begiefnes*, *n*, *f* «происшествие», *Beschwéiernes*, *m*, *f* «затруднение», *Galéi*, *m*, *f* «принудительный труд»,

Botténg, *m, f* (*фр.* battant «створка дверей»), Gare, *m, f* «вокзал». У заимствований наряду с вариантами слов, сохраняющими иноязычное произношение и написание (напр., французское), есть и освоенные: Bracelet, Brasseli, *m* «браслет»; Briquet, Bricki, *m* «зажигалка»; Bracconier, Brakonnéier, Prägunier, *m* «браконьер»; Bouquet, Bucki, *m* «букет».

Одна из характерных черт летцебургиш — наличие в поддиалектах как полных, так и кратких, стяженных форм глагола. Это явление присуще многим диалектам немецкого языка, но в летцебургиш здесь наблюдается широкий спектр варьирования, например, в 1-м лице ед. числа глагола *schloen* «бить»: *schloen*, *schlouen*, *schlin*, *schlon* (*нем.* schlagen). У глагола *doen* «делать» в инфинитиве варьируют гласные *o*, *oe*, *u*, *i*. Даже правилами новой реформы 1999 г. в 1-м л. ед. числа наряду с формой *ech doen* «я делаю» допускаются варианты *don*, *dinn*, *dunn*.

Имеет место варьирование и в сфере словообразования: *Besseréng*, *Besserecht*, *Besserong*, *-onk*; *Besserjen* «улучшение». Здесь, как правило, существуют несколько вариантов аффиксов *-éng/-ong/-ung* (*Béjong* «изгиб», *Opregung* «волнение»); *-heet/-hät* (*Eenzelheet*, *-hät* «деталь, подробность»), *-keet/-kät* (*Klengegkeet*, *-kät* «мелочь»); *-tät*, *-téit* (*Elektrizitātsmesser* «счетчик», но *Elektrizitéitswierk* «электростанция»). При этом определенные варианты являются наиболее частотными *-heet*, *-keet*, *-ong*, *-téit*. Иногда варьирует написание слова в целом: *Quantitéit*, *Kantitéit* «количество», *Qualitéit*, *Kalitéit* «качество».

Самым распространенным является лексическое варьирование. Существует много территориальных дублетов и значительное число синонимов. Дублеты, как правило, относятся к бытовой сфере. Это названия предметов обихода, растений и животных, сельскохозяйственных орудий и процессов, погодных явлений, кушаний, а также пейоративные наименования лиц. Так, имеется несколько слов для обозначения сливы: *Praum*, *Promm* (*лат.*), *Quetsch*; три названия воробья: *Mësch*, *Karmësch* (*лат.*) и *Spatz*; два названия дуба: *Kues* (*лат.*) и *Eech*; четыре названия примулы: *Primmel*, *Dillemännchen*, *Guckucksblumm*, *Primevère* (*фр.*). Уже из приведенных примеров видно, что это многообразие в немалой мере обусловлено романскими заимствованиями. Некоторые понятия выражаются огромным количеством местных наименований, малоизвестных или совсем неизвестных в других краях. Например, «Люксембургский словарь» приводит около 60 обозначений понятия «бабочка», «мотылек», хотя самыми распространенными являются два — *Päipel*, *Päiperleck*. Очень много названий майского жука: *Kiewerleck*, *Mäkiewer*, *Wäisskiewer*, *Gueweleck*, *Kuessendéier*, *Mädéier*, *Lafréisser*, *Äächefrësser*, *Mollermal* и др. Вообще в сфере быта летцебургиш отличается не просто богатством, а даже избыточностью. Так, немало синонимов среди пейоративных наименований лиц: *Blääksert*, *Brëllert*, *Blärrert* «крикун»; *Maulert*, *Bütschert*, *Böert* «болтун». Очень распространены пары неполных синонимов, где одно слово является автохтонным, а другое

заимствованным (обычно из французского языка). Галлицизмы относятся к высокому стилю или характерны для официального общения: *Paltong* (*фр.*) — Mantel «пальто», *Elève* (*фр.*) — Schoulbouf «школьник», *Timber* (*фр.*) — Bréifmark, Fräimark, Käppchen «почтовая марка».

Однако избыточность бытовой лексики соседствует с бедностью в области терминологии. Здесь явно недостает обозначений для абстрактных понятий, которые приходится заимствовать в немецком и французском языках: множество слов на *-ung/-ong* (*Iwersetzong*, *Zeitong*), на *-ioun* (*Situatioun*, *Actioun*, *Sessioun* и т.п.).

Наличие функционально-стилистического варьирования говорит о достаточно высоком уровне развития летцебургиш. Поскольку литература создается на койне, местные варианты слов на его фоне могут передавать не только локальные черты, но и служить речевой характеристикой (особенно в драматургии). При этом локальные особенности речи (прежде всего фонетические) относятся к средствам юмора и сатиры. Особый комический эффект создает и нагромождение галлицизмов, например, слов на *-éieren*, что используется для осмеяния псевдоучености, чрезмерного увлечения всем иностранным: ...op eng méi **amical Manéier tituléieren** (=auf eine freundlichere Weise anreden); An dee **Mariage** mam Marréi as schon ewéi **konkluéiert** (und die Heirat mit Marie ist schon so gut wie verabredet).

Драматург Норберт Вебер сознательно использовал здесь галлицизмы вместо летцебургских слов *frëndlech* (=amical), *Weis* (Manéier), *Bestietnes* (Mariage).

Следует заметить, что проблемы сохранения исконной лексики и отбора оптимальных заимствований стали особенно интенсивно обсуждаться в Люксембурге после выхода закона о языках в 1984 г. в трудах Л. Рота, Ф. Штайнберга, Ф. Хоффманна. При этом наблюдаются разные позиции. Хотя отдельные авторы выступают за осторожную стандартизацию родного языка в плане функции, а не формы [Berg, 1993, 157-160], в целом ряде высказываний чувствуется известный скептицизм, так как нормализационные процессы, по мнению лингвистов, могут повлечь за собой обеднение летцебургиш, исчезновение диалектных слов. Поскольку в XX веке летцебургиш часто выступает в функциях, прежде ему не свойственных, это приводит к заимствованию многих немецких слов или онемечиванию родной лексики. Здесь многие лингвисты [напр., Scheidweiler, 1988, 246-249] усматривают опасность для языка. Говоря о проблеме выбора между немецкими и французскими заимствованиями, Ф. Хоффманн [Hoffmann, 1983-84, 1257] полагал, что прежде всего следует считаться с узусом. Если утвердилось *Fernseh* (*нем.*) «телевизор», то насильственно нельзя ввести *Tëlevisioun* (*фр.*). Но вместе с тем в ряде случаев он склонялся в пользу французских слов, которые легче ассимилируются в летцебургиш, тогда как немецкие заимствования чаще сохраняют исконное написание и

произношение. Но, в конечном счете, главное — воля и желание говорящих, сложившееся употребление.

Широкое разноуровневое варьирование в люксембургском языке отражает состояние, типичное для периода, предшествующего созданию национального литературного языка. Вместе с тем в лексике койне, например, наблюдается не простая дублетность, но дифференциация синонимов в семантическом, стилистическом и частотном плане. Однако, несмотря на наличие ряда словарей, пособий, учебников, вопрос о выработке единого национального кода в стране пока не ставится.

Список используемых источников:

1. Домашнев А.И. Летцебургский язык в трехязыковой структуре Люксембурга//«Проблемы ареальных контактов и социолингвистики», Л-д, 1978.
2. Реман Ж.Р. Очерки одной ситуации многоязычия. Люксембург//«Новое в лингвистике», вып. VI, М., 1972.
3. Berg G. “Mir wëlle bleiwe, wat mir sin”. Soziolinguistische und sprachtypologische Betrachtungen zur luxemburgischen Mehrsprachigkeit. Tübingen 1993.
4. Bruch R. Grundlegung einer Geschichte des Luxemburgischen. Luxemburg 1953.
5. Bruch R. Critères linguistiques de la nationalité luxembourgeoise. Luxembourg 1957.
6. Hoffmann F. Nationalsprache und was jetzt?//“Galerie”. Revue culturelle. 2 (1983-84), №5.
7. Kloss H. Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800. 2. erw. Auflage, Düsseldorf 1978.
8. Scheidweiler G. Glanz und Elend des Luxemburgischen. Eine Mundart auf dem Weg zur Ausbausprache//“Muttersprache”, Jg.98, 1988.
9. Weber N. Sprachen und ihre Funktionen in Luxemburg//“Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik”, H.2, 1994.

Ларина С.Г.

*Московский государственный областной гуманитарный институт
(г. Орехово-Зуево)*

КОНФЛИКТ КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖА

Конфликты в нашей жизни, их разнообразие, варианты развития и способы разрешения все больше занимают умы современных психологов, социологов и специалистов смежных наук. Не менее интересно исследовать конфликты, которые предоставляют нам художественные произведения.

В широком смысле в любом произведении, независимо от его жанра, величины, художественных установок автора, обязательно присутствует конфликт. Каждое художественное произведение построено на конфликте, который является стержнем и движущей силой повествования.

В литературоведении сложилась традиция под конфликтом понимать обязательно столкновение, борьбу, спор, противоборство враждующих сил, как во внешнем пространстве, так и в пространстве внутреннего мира героев. Однако современное видение конфликта в художественном тексте позволяет утверждать, что конфликт — это не обязательно только столкновение, но и характер взаимоотношений, состояние.

В любом произведении, как и в жизни, кроме основного, центрального конфликта, существует множество других, не менее важных для развития действия. Автор может использовать конфликт в самых разных целях, часто для того, чтобы дать более яркую характеристику своим персонажам.

Обратимся к тексту романа «Луна и грош» известного английского писателя Уильяма Сомерсета Моэма. Произведения Моэма отличаются тонкими психологическими наблюдениями. Его герои — творческие, ранимые, эмоциональные люди, живущие яркой, насыщенной переживаниями жизнью.

He was of uncertain temper. Sometimes he would sit silent and abstracted, taking no notice of anyone; and at others, when he was in good humour, he would talk in his own halting way [5, с.91]. — Он был человек очень неровного характера. То молча сидел в углу, рассеянный и никого не замечающий, то вдруг, придя в хорошее расположение духа, начинал говорить, как всегда отрывисто и косноязычно [4, с.74].

Автор описывает состояние постоянного внутреннего конфликта героя как основную черту его личности. Неровность характера, частая смена настроений свидетельствуют о его готовности в любой момент вступить в конфликт.

...Strikland knew it was a masterpiece. He had achieved what he wanted. His life was complete. He had made a world and saw that it was good. Then, in pride and contempt, he destroyed it [5, с.231] — ...Стрикленд знал, что это шедевр. Он достиг того, чего хотел. Его жизнь была завершена. Он сотворил мир и увидел, что он прекрасен. Затем, из гордости и высокомерия, он уничтожил его [4, с.181].

Здесь мы снова видим внутренний конфликт, происходящий в душе героя. Показывая нам переживания художника, автор не только рисует характер героя, но и позволяет нам понять его собственное отношение к Стрикленду. Безусловно, Стрикленд — творец, опередивший свое время, его творчество недоступно современникам, но гений в его душе равнодушен к окружающим его людям. Стрикленд не приносит им ни любви, ни добра, ни сострадания, для него существует лишь его творчество: красота, знакомая только ему одному.

Вот еще одна героиня этого романа:

She was pleasant and simple, but she remained always rather silent, and I knew not why, gave me the impression that she was concealing something [5, с.89]. — Она была приветлива, проста в обращении, хотя по большей части

молчалива, и, не знаю почему, мне казалось, что на сердце у нее какая-то тайна [4, с.73].

Молчаливость Бланш Струве придает её образу загадочность, которая так контрастирует с её приветливостью и простотой в обращении. Конфликт внешнего поведения и внутренних переживаний уже вызывает интерес и сочувствие читателя, но автор еще более углубляет этот конфликт, заставляя свою героиню совершать настолько противоречивые поступки, что, в конце концов, они приводят её к гибели.

А вот её муж, прекрасный человек и бездарный художник Дирк Струве:

For all his pain, Dirk Stroeve remained a ridiculous object....He remained fat, and his round fat cheeks shone like ripe apples....He was getting something of a paunch, and sorrow had no effect on it....It is hard that a man's exterior should tally so little sometimes with his soul [5, с.125-126]. — Несмотря на свое горе, Дирк Струве оставался комической фигурой...Он был по-прежнему кругл, как шар, и его налитые красные щеки блестели, точно спелые яблоки...Дирк уже успел обзавестись брюшком, которое ничуть не уменьшалось от всех горестей... Очень печально, когда внешность человека находится в таком несоответствии с его душой [4, с.101].

Внешность Дирка Струве комична от природы, и именно эта комичность определяет отношение к нему окружающих. Несмотря на тяжелую утрату, внутренние переживания никак не отражаются на его внешности, поэтому и у окружающих, и у читателя он не вызывает сочувствия. Дирк вызывает жалость, но из-за этого резкого конфликта внешнего и внутреннего содержания остается фигурой комической.

Следующая характеристика, построенная на конфликте, представляет еще больший интерес:

But she could not get over the idea that to earn her living was somewhat undignified. And she was inclined to remind you that she was a lady by birth [5, с.69]. — Однако [она] не могла отрешиться от представления, что зарабатывать себе на жизнь — не вполне пристойное занятие, и поэтому нет-нет да и напоминала собеседнику, что по рождению она леди [4, с.57].

Миссис Стрикленд осталась без мужа и без средств к существованию, поэтому вынуждена зарабатывать на жизнь сама. Она считает себя женщиной светской, настоящей леди, а социокультурные стереотипы её времени не позволяют благородным дамам думать о столь низменных вещах. Это описание содержит целых два конфликта. Внутренняя борьба гордости и необходимости, в которой побеждает последняя, говорит о том, что миссис Стрикленд прежде всего любящая и заботливая мать, думающая о будущем своих детей. Но еще более глубокий конфликт — конфликт персонажа с условиями внешнего мира — рисует нам социально-экономическую ситуацию в Англии начала XX века.

Основной, центральный конфликт любого произведения состоит из более «мелких» конфликтов на разных уровнях текста: идеологическом,

композиционном, стилистическом, семантическом. Такие конфликты необходимы для того, чтобы точнее воссоздать панораму жизни общества, быт, эпоху, сложность и противоречивость характеров людей, а также сделать повествование интересным и захватывающим.

Использование конфликта в характеристике персонажа не только раскрывает особенности личности героя, создает определенную эмоциональную атмосферу, но также позволяет понять собственную позицию автора и дает представление о времени происходящих событий.

Список используемых источников:

1. Гетманский И.О. Азбука литературного творчества, или От пробы пера до мастера слова. [Электронный ресурс] http://samlib.ru/g/getmanskij_i_o/get2005-11.shtml (дата обращения: 07.02.13)
2. Непшекуева Т.С. Внутриличностный конфликт как лингвистический феномен. — дисс... докт. филол. наук: 10.02.19 — Краснодар, Кубанский гос. ун-т, 2006 — 410 с.
3. Семенов А.Н. К проблеме конфликта художественного текста//Вестник Югорского государственного университета. — Ханты-Мансийск: Изд-во ЮГУ, 2011 г. — Вып. 1(20). С. 101-106
4. Моэм У.С. Луна и грош/пер. с англ. Н. Ман — М.: Художественная литература, 1991.
5. Maugham W.S. The Moon and Sixpence. Книга для чтения на английском языке. — М.: Менеджер, 2000.

Johan Maurer

*Новый гуманитарный институт (г. Электросталь),
Crane Metamarketing Ltd. Alpharetta, Georgia, USA*

POLITICAL CORRECTNESS IN THE ENGLISH-LANGUAGE CLASSROOM

Over the years, many students in Russia have asked me whether it is true that, in the USA, a man can be arrested for holding the door open for a woman, and that there are many blacks-only establishments where white people can be arrested for entering.

Sometimes these kinds of stories are part of the ever-popular “Americans have no common sense” genre of humor. But the specific target of these two stories was “political correctness,” which has supposedly reached absurd lengths in the USA.

Sometimes I wonder why so many people are so ready to believe these stories. Absurd interpretations of political correctness do occur, of course, but not nearly as often as these stories imply. Two factors seem to increase the likelihood that my students and their families might believe in the absurdity of political correctness USA-style, particularly in connection with minority groups. The first is

the longstanding tendency to compensate for Cold-War propaganda of the past, when Soviet mass media regularly informed its audiences of instances of American injustice and racism. (Sadly, of course, these reports were not always without foundation!) To those in the audience who lost faith in these sources, it was a natural step to overcompensate and assume that the opposite must be true: black people and other formerly-oppressed minorities must now be on top!

Secondly, the English-language instructional material I see and hear is overwhelmingly white. Images and voices of English-speaking people who aren't white are available to my students primarily from imported television shows and films, usually dubbed with Russian voices. I don't even want to talk about rap music videos, in which black people are typically shown festooned with jewelry and reliably delivering all the other gestures and clichés of that genre. (So are white people, but audiences usually make subconscious allowances for the behaviors of their own race or group.) In the face of these inputs, I have ninety minutes a week with each class to present a more accurate representation of the diversity of English-speakers.

Accuracy is in fact the first goal of the “politically correct” classroom. When I advise students to use categories, pronouns, and titles relating to race and sex correctly, I do so not out of any fear that some linguistic mafia (apology to Italians!) will hunt us down for our every mistake. The blunt truth is that English has changed — and if our students' English usage doesn't reflect these changes, their credibility as actors on the global stage will be reduced.

It's not that I fear my students will give offense by using out-of-date terms for racial groups (for example); almost everyone understands that non-native speakers are at a disadvantage, and allowances are therefore made. (Beyond that, almost any error can be neutralized by a sincere apology.) The value of inclusive speech is not so much in avoiding *offense* as in avoiding *distraction*. When my student uses a wrong or obsolete term, the hearer will almost certainly stop to wonder whether the speaker really is not aware that this term hasn't been used among educated people since the 1960's.

Here it may be useful to define a couple of terms. *Inclusive language* is usage that avoids making social distinctions that are *misleading, biased, or insulting*. In spiritual terms, inclusive language is a form of linguistic hospitality, signaling that the person, group, profession, or social situation referred to by the speaker is seen as wholly human, not as some lesser object. *Political correctness* is a label that is (often humorously or ironically) applied to this humane concern to use inclusive language. Critics of political correctness sometimes imply that inclusive terms are circumlocutions or euphemisms, but this is not true. Inclusive terms are *more* accurate in two ways: first, they neutralize historical or cultural disadvantages that obscure human value and equality; secondly, they reflect what people being referred to actually want to be called. I call this the “Berdy standard” after Michele A. Berdy's important article, “Bias-Free and Inclusive English” [Berdy 2004].

Correspondingly, we teachers want to be accurate for two distinct, if related, reasons. First of all, we want our students to be technically correct, technically proficient. Second, as David Smith and Barbara Carvill emphasized in their wonderful book *The Gift of the Stranger*, we want each student to be “a blessing as a stranger” when abroad, and to practice “hospitality to the stranger” when at home [Smith and Carvill 2000]. This goes beyond proficiency to the very heart of cross-cultural communication: a recognition of our common humanity.

In practical terms, what are the classroom situations where we come face to face with issues of political correctness and inclusive language? Alex Case, in his useful overview “Politically Correct Language in the EFL Classroom” [Case n.d.], provides a convenient list of awkward “teachable moments”:

- They [the students] didn’t know that it [an error] was politically incorrect
- It is not politically incorrect in their language
- The word or expression has become politically incorrect since they learnt it
- What they said was a slight mistranslation
- The place where they got the word from, e.g. an electronic dictionary, doesn’t have information on connotations
- They didn’t learn that it was not PC when they learnt the word.
- They learnt it from a text that was old, very informal (e.g. rap), or deliberately politically incorrect (e.g. a stand-up comedian)

Let’s take some examples.

The word “Negro” fits several categories: “not politically incorrect in their language” (i.e., “негр”, “негритянский”); possibly “a text that was old”; and possibly “they didn’t know it wasn’t PC when they learned it.” Berdy’s standard provides the antidote: we accurately and professionally teach what English-speaking black people actually prefer to be called. We expect English speakers to learn the difference between “русский” and “российский”; it is no less reasonable for us to teach the difference between the historical “Negro” and the contemporary “black” or “African American.”

V.D. Arakin, whose books play a central role for English instruction in our Institute, provides a beautifully nuanced and elegant foundation for each student. But here again we need to provide an update. When, for example, Arakin provides such uncorrected samples as “What does the reader bring to the study of his first literary work in a foreign language?” [Arakin 2000: 58], we must tell our students that they should no longer rely on the old universal masculine (“his”). While it is quite true that pockets of resistance remain — authors who insist on the inclusive masculine — our students should be aware that, *whether we like it or not*, to many if not most of their English-speaking peers, this usage will sound faintly odd at best, ignorant at worst.

Here the antidote is not to prescribe clumsy patches such as “he/she” and “him/her” but, as in so many other cases of awkward or ambiguous constructions,

simply to learn to rewrite our way around the problem: “What do readers bring to the study of their first literary work in a foreign language?” This useful skill happens to be the same skill that is needed in so many other situations, such as the ever-popular ambiguous antecedent or the run-on sentence.

Far from being a laughable form of trivial fastidiousness, “political correctness” in its linguistic application is very simply a concern for humane accuracy. Just as we want our students to reveal their facility with grammar and lexicology, we also want to equip them with an awareness of the changes brought about by almost five decades of inclusive language, so that their encounter with their international peers will lead to mutual respect and mutual blessings.

Список используемых источников:

1. Аракин В.Д. Практический курс английского языка: 5 курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС, 2006.
2. Berdy, Michele A. “Bias-Free and Inclusive English.” — Мосты N4/2004. — М.: Р. Валент, 2004. Available online: <http://www.borissov.net/files/berdy-bias.pdf> (accessed 27/1/2013).
3. Case, Alex. “Politically correct language in the EFL classroom.” <http://edition.englishclub.com/tefl-articles/politically-correct/> (accessed 27/1/2013)
4. Maurer, Johan. “The Gift of the Stranger.” [Электронный ресурс] <http://johanpdx.blogspot.ru/2008/11/gift-of-stranger.html> (accessed 27/1/2013)
5. Maurer, Johan. “Teaching English-language idioms: a thematic approach” в сборнике Формирование профессиональных компетенций в высшем образовании в XXI веке: Материалы Международной научно-практической конференции. Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2009.
6. Maurer, Johan. “Political Correctness.” [Электронный ресурс] <http://johanpdx.blogspot.ru/2011/06/political-correctness.html> (accessed 27/1/2013).
7. Smith, David I., and Barbara Carvill, The Gift of the Stranger: Faith, Hospitality, and Foreign Language Learning. Cambridge, UK: Wm. B. Eerdmans, 2000.

Монина Т.С.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

АКТИВНАЯ ГРАММАТИКА КАК ОСНОВА РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ

Сегодня в преподавании родного языка ведущим признано коммуникативное направление. Появились новые учебные курсы, отражающие эту концепцию (риторика, культура речи), основной целью которых продекларировано обучение эффективному (результативному) общению. Но те не менее «немота» большинства очевидна: «Улица корчится безъязыкая». Каковы причины этого бедственного состояния речевой культуры?

Не последнюю скрипку в этом сыграли, конечно, средства массовой информации, прежде бывшие верными помощниками школы и перешедшие

ныне в стан врага. Те перлы устной речи, которые мы слышим по радио и телевидению, читаем в газетах, просятся в рубрику «нарочно не придумаешь», образцовой нельзя даже считать речь ведущих, которые, сменив дикторов с эталонной речью, отнюдь их не заменили. О риторических фигурах депутатов Государственной думы, некоторых журналистов и многочисленных супергероев боевиков и говорить не приходится. Эталон правильной речи возможен только в стенах школы, да и то не всегда.

Фундаментом формирования грамотной речи, несомненно, является логическое мышление и аналитические наблюдения над языком.

Речемыслительные способности школьника должны формироваться на основе его лингвистической компетенции. Нельзя сказать, что в современной школе не уделяется внимание собственно грамматике, однако причинно-следственные связи между языковой сущностью высказывания и его речевой характеристики настолько затемнены, что работа над теоретическими и практическими аспектами языка разделяется непроницаемой «китайской стеной». Вследствие этого изучение грамматики воспринимается школьниками как экзекуция, хитроумно придуманная для того, чтобы школьная жизнь не была медом, а сам предмет изучения приравнивается к заучиванию свода правил правописания, аксиоматическая сущность которых не подвергается анализу, а только принимается к сведению.

Коммуникативная деятельность человека связана с проблемой передачи языком внеязыкового смысла, соотносительности языковых единиц с логическими понятийными категориями. Вследствие этого отправной единицей в изучении языка стал текст.

Современный этап педагогической мысли можно охарактеризовать как переходный. Знаниево-просветительская парадигма, не соответствующая требованиям сегодняшнего дня, заменяется новой моделью образования — гуманистической, которая во главу угла ставит саморазвитие ребенка. В силу этого постулируется, что аспект обучения не должен превалировать над аспектом изучения и наблюдения, т.е. чисто информативный путь приобретения знаний должен уступить место аналитическому. Лингвистические сведения не должны подаваться в готовом виде в качестве правил для заучивания, а должны представлять собой материал для исследовательского процесса. Еще Л.В. Щерба, обосновавший различие между «пассивной» и «активной» грамматикой, ставил вопрос о том, что при обучении родному языку необходимо обращать внимание прежде всего на то, каким способом выражается та или иная мысль.

Для традиционной лингвистики характерно членение предмета грамматического описания на отдельные подсистемы, что приводит к соответствующему членению самого описания. Вычленяются языковые уровни, в рамках каждого из них выделяются более частные подсистемы. Таковы, например, в морфологии подсистемы частей речи, классов форм, в синтаксисе — подсистемы тех или иных типов конструкций (словосочетаний

и предложений). В пределах каждого из уровней проводится анализ однородных объектов, базирующихся на едином системном основании, т.е. анализ моносистемный. Такой подход к анализу языка и назвал Л.В. Щерба «пассивной» грамматикой.

«Активная» грамматика, развивающая коммуникативную компетенцию ребенка, рассматривает в единой системе средства, относящиеся к разным языковым уровням, но объединенные на основе общности их семантических функций. Анализируемые единства интегрируют элементы разных уровней (в рамках морфологии, синтаксиса, в сфере «строевой лексики»). Лингвистический анализ, направленный на изучение взаимодействия элементов разных уровней на функциональной основе, является полисистемным. Именно на таком теоретическом основании, представляется, и должна базироваться разработка методических концепций обучения родному языку в современной школе.

Л.В. Щерба отмечал: «Сознательное отношение к слову, к значению всяких языковых элементов — предпосылка хорошего, правильного владения стилем. Когда каждое слово на своем месте, то, что человек хотел сказать, может быть понятно только в одном направлении и не может быть толкований ни вправо, ни влево. Это есть результат — это точный стиль, который является результатом сознательного отношения к слову, сознательного изучения различных оттенков» [Щерба 1957: 54-55]. Прислушаться к словам великого отечественного лингвиста сегодня, как никогда, необходимо.

Список используемых источников:

1. Щерба Л.В. Новейшие течения в методике преподавания родного языка//Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. — С. 50-55.

Назарова О.Б.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

ОСОБЕННОСТИ СЛЕНГОВОЙ ЛЕКСИКИ ЛСП «ПРИРОДА И ПРИРОДНЫЕ ЯВЛЕНИЯ АВСТРАЛИИ»

Особые природные условия, разнообразный животный и растительный мир Австралии оказали влияние на образ жизни, мышления и язык австралийцев. Благодаря изолированному положению континента удалось сохранить эндемичную флору и фауну, а его жителям — древнейшую из культур планеты. Исторические, географические, экономические и социокультурные условия, в которых происходило становление и развитие австралийского материка, безусловно, повлияли на уникальность, яркость и самобытность природы Австралии.

Австралийская сленговая лексика является развернутой лексической системой, в которой присутствует лексика многих тематических групп. Кроме того, австралийский сленг занимает важную область на языковой карте мира, она «достраивает» языковую картину мира, образуя в ней «социально обусловленные лексические зоны». [Мозжухин, 2005: 59].

Для отбора исследуемых лексических единиц был проведен анализ словарей австралийского варианта английского языка и австралийского сленга, а также справочных энциклопедий, в том числе, электронную версию наиболее полного словаря австралийского сленга (Macquarie, "Book of slang"), которая постоянно обновляется и редактируется.

В результате в составе исследуемого лексико-семантического поля выделяются следующие тематические группы:

- 1) наименования австралийской фауны;
- 2) наименования природных явлений;
- 3) наименования особенностей ландшафта;
- 4) наименования австралийской флоры.

Как показало исследование, в состав исследуемого ЛСП входит общеупотребительная лексика (более 60%) и сленговая лексика (около 40%). (научные наименования составляют менее 1%). Сленгизмы в составе каждой группы имеют оценочную коннотацию и не только называют животных или природные явления, но и характеризуют их: *woolclasser* – a dog *which bites sheep*, *Sunday dog* – a *lazy dog*, *barebelly* – a sheep *without wool on its belly or inner portions on its hind legs*, *broken mouth* – an *old sheep*, *boco* – a horse *with one eye*, *no-hoper* – a horse *with no prospect of winning*, *snailey* – a bullock *with a slightly twisted horn*, *boomah* – a *very large kangaroo*, *cundy* – a *small stone*, *Albany Doctor* – a *cool and refreshing breeze*, *dinnyhayser* – a *knockout blow*, *dumper* – a *large wave that breaks suddenly and hurls the surfer down*, *queenie/charlie queenie* – a *small bug, lives in soft sands* и др.

Также были выявлены лексические единицы, относящиеся к специальному сленгу, имеющие в словаре пометы *rural*, *surfing*, *mining*, *horseracing*, *geology*:

- *rural slang* – *moff*, *barebelly*, *box*, *Russians*, *breakaway*;
- *surfer's slang* – *crystal cylinder*, *greenie*, *green room*, *tube*;
- *miner's slang*: *stone*;
- *horseracing slang*: *dead*, *field*, *rogue*, *rort horse*, *roughie*, *smokie*;
- *geologist's term*: *gibber*.

В наименования явлений природы, включая сленговую лексику, наименований животных и растений входят следующие сленгизмы:

1. Этнонимы — *Russians* (дикие лошади или стадо).
2. Географические названия — *Albany doctor* (резкий холодный ветер), *Barcoo buster* (сильный ветер в центре или на юге шт. Квинсленд), *Cobar shower*, *Bedourie shower*, *Darling shower* (пыльная буря), *Fremantle doctor*

(освежающий морской бриз), *Darling pea* (растение, которое влияет на психику животного), *Bindi-eye* (крапива, тж. *Bindi*), *Esperance doctor* (ветер).

3. Наименования социальной группы людей: *Bushman's clock* (кукабурра), *shepherd's companion*, *squatter's daughter* (вода), *settler's clock* (кукабурра), *widow-maker* (сухая ветка, которая представляет опасность для жизни).

4. Имена собственные: *Cockeye Bob* (внезапный, короткий, сильный шторм или шквал; тж. *cockeyed Bob*), *Nellie Bly (Bligh)* (муха), *Polly* (попугай), *Kelly* (ворон).

5. Наименования сторон света: *Black North Easter* (резкий северо-восточный ветер).

6. Названия дней недели: *Sunday dog* (ленивая собака, непригодная на пастбище), *green Monday*, *yellow Monday*, *yellow Tuesday* (разновидности цикад).

7. Название цвета: *black Friday* (разновидность цикады), *Blue-Bottle* (медуза), *golden hole* (горный отвод, богатый полезными ископаемыми), *brown-eyed mullet*, *black-eyed Susan* (название нескольких видов цветов, относящихся к различным семействам, имеющим сердцевину цветка тёмной окраски).

8. Наименование времени суток: *morning glory* (лошадь, которая демонстрирует хороший результат в утреннем забеге, но не на состязании).

Также было замечено, что около 30% от общего количества единиц сленговой лексики являются заимствованиями из аборигенных языков (*boomer* – a very large kangaroo), зафиксирован единичный случай заимствования из американского сленга (*rooch* – a dog). Результат явился закономерным, так как аборигенные наименования флоры и фауны с самого начала становления австралийского варианта английского языка преобладали в австралийской заимствованной лексике.

Список используемых источников:

1. Мозжухин К.Е., Сленг в речи студентов американских университетов (на примере анализа газеты “The Koala”, Калифорнийский университет в Сан-Диего), дисс.....канд. фил. наук., МГПУ, Москва, 2005. — 216 с.

2. Назарова О.Б., Формирование и функционирование неформальной лексики австралийского варианта английского языка (на материале лексико-семантического поля «природа и природные явления Австралии»), дисс.....канд. фил. наук., МГОУ ИЛиМК, М., 2008. — 170 с.

3. <http://www.emendediting.com/html/ezine/issue3/PDFs/BUTLER.pdf>

4. www.macquariedictionary.com.au/.../slang

КОНЦЕПТ «ЧЕЛОВЕК»

В лингвистике последних лет большое значение придается именно коммуникативному аспекту художественного текста, сущностью которого является подтекстовая информация. Подтекст художественного произведения понимается как тайный внутренний смысл художественного текста, который не имеет вербального выражения, и его необходимо угадать, проинтерпретировать. Концептуально-дискурсивное поле декодирует подтекстовую информацию, выявляет ее. Концептуально-дискурсивное поле позволяет продемонстрировать, как в процессе восприятия художественного произведения подтекст может проявиться в сознании читателя и оказать воздействие на адресата. Методика формирования концептуально-дискурсивного поля и последующих ступеней его формирования состоит из следующих операций:

1. весь дискурс разбивается на фрагменты, каждый из которых представляет собой тематически относительно законченный отрывок;
2. в пределах отрывка выделяются ключевые слова, обобщающие его содержание и устанавливающие границы тематического поля;
3. из состава ключевых слов выбирается концепт как наиболее емкое по содержанию ключевое слово, как знак сложного смысла, скрывающегося за фрагментом дискурса и набором ключевых слов. С выбором концепта тематическое поле приобретает статус концептуально-дискурсивного.

В христианстве существует представление о Боге, идея о Боге, с которой живут все: и верующие, и неверующие. Человек чувствует, что существует сила, которая вне его возможностей, которая сильнее его. Сегодня в науке большую популярность приобрел термин концепт. Неверующие люди, мотивируя свой атеизм, приводя аргументы, лишний раз доказывают, что Бог, концептуальная субстанция в контексте мировой культуры. Основным параметром, признаком «лингвокультурологического» концепта, его «центром» является «ценность», значимость в сознании носителей языка. Концепт «Бог», вне всякого сомнения, значим и ценен. Ощущения, вызываемые верой, могут быть самыми различными: начиная от чувства всевидящего ока, некоторой силы, превышающей людские возможности и природные ресурсы и заканчивая представлением о Боге как о «живом». Он и далекий и всемогущий, и близкий и родной, суровый и карающий, милосердный и человеколюбивый, живущий в наших сердцах, и далекий и недостижимый. Вариации на «тему» самые разнообразные: от наивной веры до серьезных философских размышлений. Все эти оттенки взаимоотношений человека с Богом передает Библия: и Ветхий Завет, и Новый Завет.

Приведем отрывок из Нового Завета: «Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю» [Матфей, глава 5] Произведем и здесь процедуру выявления концептов: блажен, кроткий, наследовать, земля. Коннотативное значение концептов не отличается контрастностью, оно в достаточной степени «умиротворенное», резкие контрастные пары отсутствуют, ключевые слова находятся в неагрессивной семантической зоне, что их объединяет.

Обратимся к тексту Ветхого Завета и приведем цитату: «Что такое человек, что Ты столько ценишь его и обращаешь на него внимание Твое, посещаешь его каждое утро, каждое мгновение испытываешь его?» [Иов глава 7, 17, 18]. Разобьем приведенный отрывок из Ветхого Завета на концепты: человек, ценить, обращать внимание, посещать, каждое утро, мгновение, испытывать. Поле, полученное в результате лингвистического анализа, которое выявило концепты, получилось сочувствующим человеку и передающим желание людского совершенства, хотя Иов спорит с всевышним и задает те вопросы, которые задает любой человек, подвергшийся жизненным невзгодам. Коннотации исходного библейского текста и коннотации интерпретативного подтекстового концептуально-дискурсивного поля несколько разнятся, и это несовпадение вызывает наш исследовательский интерес. Библия передает все оттенки взаимоотношения творца и человека. Она передает строгость Ветхого Завета и она же призывает к «милости к падшим» и к возможности спасения при благочестивом образе жизни и неосуждению в Новом Завете. Для А. Версилова персонажа Ф.М. Достоевского «Подросток» Бог — это «Великая идея Бессмертия», это защищенность, это осмысленность нашего бытия. Приведем отрывок дискурса персонажа: «...я и не очень веровал, но все же я не мог представлять временами, как будет жить человек без Бога и возможно ли это когда-нибудь. Сердце мое решало всегда, что невозможно» [Достоевский 2001: 593]. Разобьем приведенный дискурсивный отрывок на концепты: не веровать, очень, мочь, представить, жить, человек, Бог, возможно, сердце, решать». Бог в дискурсе Версилова олицетворяет защищенность, бессмертие человеческой души, причем именно сердце приходит к чувству вечности и бессмертия, а не разум. Если нет идеи бессмертия, то у человека возникает ощущение сиротства. Картина мира человека выстраивается постепенно, видоизменяется по мере роста знаний, которые являются базой нашего мировоззрения. Однако при этом она каждый раз остается только «картиной» — результатом деятельности субъекта. Человек узнает что-то новое, интересное или полезное, соответственно, меняется и его картина мира, эти изменения отражаются в его языковой картине мира. Наш лингвистический анализ библейского текста в сравнении с анализом авторского произведения представляет собой попытку осознания информации, закодированной в текстах откровения, основываясь исключительно на концептах, ключевых словах, без

привлечения соответствующих сопроводительных литературных комментариев.

Список используемых источников:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. — М., 1999. — 115 с.
2. Аскольдов С.А. Концепт и слово.//Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. — М., 1997. — 85 с.
3. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической системе языка. Воронеж, 1996.
4. Библия: Ветхий и Новый Завет современный русский перевод. [Электронный ресурс] URL: <http://christian.by/bibliya-sovremennyj-perevod.html>. — 232 с.
5. Достоевский Ф. Подросток. М., «Эксмо-Пресс», 2001. — 850 с.

Николаева М.Н.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

КОНЦЕПТ «ПОГОДА» В АНГЛИЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКЕ

Жители Британских островов проявляют особый интерес к погоде по сравнению с представителями континентальной Европы или других частей света. Всем известен существующий английский культурный стереотип о том, что англичане часто начинают разговор, так называемую «светскую беседу» (*small talk*) с незнакомыми им соотечественниками и даже с иностранцами с обмена репликами о погоде. Как пишет британский антрополог Кейт Фокс, любое обсуждение английского речевого этикета, как и всякий разговор, происходящий между англичанами, начинаются с темы погоды. Для усиления значения этого заявления она цитирует знаменитое высказывание Самюэля Джонсона, лингвиста, английского писателя и лексикографа, автора первого «Словаря английского языка» (1755), сказанное им более двухсот лет тому назад: «Когда встречаются два англичанина, они сначала говорят о погоде» [Фокс 2008: 35].

Британская «одержимость» погодными условиями и ежедневным прогнозом погоды может вызвать у жителей других стран мягкую улыбку, но для британцев тема «погода» стала неотъемлемой частью их жизни, менталитета национальной культуры и речевого этикета. «Разговор о погоде — это форма речевого этикета, призванная, помочь англичанам преодолеть природную сдержанность и начать общаться друг с другом по-настоящему» [Фокс 2008: 36].

Тема погоды в Великобритании приобрела определенный культ, который признается всеми. Разговор о погоде имеет характерную структуру, четкий ритмический рисунок, позволяющие определить, что данный диалог о погоде — «ритуал», исполняемый в соответствии с неписанными, но всеми

признаваемыми правилами в определенных ситуациях. Согласно ученой, реплики о погоде уместны в трех случаях: когда вы приветствуете собеседника; когда нужно приступить к разговору на определенную тему; когда беседа стопорится и наступает неловкое молчание. [Фокс 2008: 38]. Подобные ситуации происходят достаточно часто, поэтому складывается ложное впечатление, что англичане ни о чем другом не говорят. Мы не будем рассматривать в статье существующие правила ведения разговора о погоде и последствия нарушения этих правил, так как задачей нашей работы является изучение идиоматических выражений, подтверждающих отражение существующего интереса к теме «погода» в английской национальной культуре.

Мы разделяем мнение К. Фокс о том, что разговор о погоде, это своеобразная форма речевого этикета, нацеленная на установление контакта. Однако, как нам кажется, выбор именно этой темы для разговора может объясняться и другими причинами. Такое неординарное отношение к теме «погода», вероятно, связано с географическим положением Британских островов, омываемых с одной стороны теплым течением Гольфстрима, а с других сторон — холодными водами Северного моря и Английского канала или Ла-Манша. Формирующийся контраст теплого и холодного воздуха обуславливает постоянные колебания температуры и смену направления ветра, что приводит к различным атмосферным явлениям (туман, облачность, дождь, град, снег, ветер, солнце, безоблачность и т.п.). Все эти погодные изменения характеризуют английскую погоду как переменчивую и неустойчивую (*changeable*).

Островное положение и погодные условия отразились и на историческом выборе англичанами своей профессиональной деятельности в области мореплавания, судостроения и сельского хозяйства, в частности овцеводства. Погодные условия наложили отпечаток и на распорядок деятельности представителей этих профессий. Для них погода является важным и существенным фактором, регулирующим осуществление своей хозяйственной деятельности.

Различные проявления переменчивого характера английской погоды отражены в языке и, прежде всего, в идиоматических выражениях (пословицах, поговорках, фразеологических оборотах и устойчивых выражениях). Известно, что идиоматические выражения представляют собой национально-специфические единицы языка, аккумулирующие культурный потенциал народа. Именно в идиомах, испытанных временем, проявляется особое видение мира носителями языка, поэтому понятие «погода», а может быть точнее «английская погода» можно рассматривать и как концепт.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой мы встречаем следующее толкование понятия «погода»: **погода** (-ы), *ж.* — состояние атмосферы в данном месте, в данное время. [Ожегов, Шведова 1995: 521].

В английском языке понятие *weather* «погода» имеет абстрактное и собирательное значение, включающее в себя такие признаки, как температура (*temperature*), ветер (*wind*), атмосферные осадки (*precipitation*), например: дождь, снег, град, изморось и др.

Следует отметить, что слово *weather* в английском языке демонстрирует уникальные грамматические особенности: во-первых, оно относится к неисчисляемым существительным, поэтому никогда не употребляется с неопределенным артиклем, даже если оно имеет при себе дескриптивное определение, напр.: *It is warm weather* или *I like rainy weather*; во-вторых, оно не употребляется в форме мн. числа в отличие от русского языка, где это существительное имеет форму мн. числа (единственным исключением является английский фразеологизм ‘in all weather(s)’ — even when it is raining, snowing etc. (рус. в любую погоду) [Macmillan, 2006: 1623], где слово *weather* имеет форму мн. числа, однако даже в этом фразеологизме указывается, что форма мн. числа у этого слова является факультативной. Существительное *weather* обычно употребляется с определенным артиклем и согласуется с глаголом в форме ед. числа.

Словарь английского языка Macmillan English Dictionary for Advanced Learners дает следующее определение понятия ‘*weather*’ – ‘the conditions that exist in the atmosphere relating to temperature, precipitation (= rain, snow, hail), and other features’ [Macmillan 2006: 1623]. В этой же словарной статье указаны определения, которые используются для характеристики погоды, в частности: *adverse* (рус. неблагоприятная, противная, например: ‘adverse winds’); *appalling* (рус. ужасная), *atrocious* (рус. ужасная), *bad* (рус. плохая), *cold* (рус. холодная), *dry* (рус. сухая), *fine* (рус. ясная, хорошая), *foul* (рус. отвратительная, непогода) *good* (рус. хорошая), *hot* (рус. жаркая), *lovely* (рус. прекрасная), *mild* (рус. теплая), *severe* (рус. суровая, напр.: a severe frost — сильный, жестокий, лютый мороз); *unsettled* (рус. неустойчивая), *warm* (рус. теплая), *wet* (рус. дождливая, сырая) [Macmillan 2006: 1623]

При описании погоды часто употребляются такие определения, как *changeable* (изменчивая), *unpredictable* (непредсказуемая), *dreadful* (ужасная). Как можно заметить, в перечисленном списке количество определений с отрицательной оценкой превосходит в три раза аналогичные с положительной оценкой. Такие определения, как *dry* (рус. сухая) и *hot* (рус. жаркая) могут иметь разные знаки оценки в зависимости от индивидуальных предпочтений субъекта оценки или конкретной ситуации.

Словарь английского языка Longman Dictionary of English Language and Culture трактует понятие ‘*weather*’ как ‘the condition of wind, temperature, rain, sunshine, snow etc. at a certain time or over a period of time’. Показательно, что в данной словарной статье говорится, что британцы часто ведут разговор о погоде (‘British people often have conversations about the weather’) [Longman Dictionary 2003: 1510].

Составляющими компонентами концепта «погода» в английской национальной картине являются архилексема 'weather' (погода), выступающая гиперонимом по отношению ко всем другим компонентам данного концепта, лексема 'wind' (ветер) и некоторые гипонимы этого понятия: 'storm' (шторм, буря, ураган), 'breeze' (лёгкий ветерок), 'still' (штиль, отсутствие ветра); 'rain' (дождь) и гипонимы этого понятия — 'drizzle' (мелкий дождь), 'shower' (ливень), 'sleet' (shower sleet) (дождь со снегом, мокрый снег, ледяной дождь, крупа); humidity (влажность): 'damp', (сырость) 'mist' (легкий туман, дымка, мгла, пасмурность), 'fog' (туман); 'cloudiness/cloud conditions' (облачность), 'thunderstorm' (гроза), 'lightning' (молния); 'sunshine' (солнечный свет); 'cold' (холод), 'frost' (мороз), 'snow' (снег), 'snowfall' (снегопад); 'hail' (град); 'hoarfrost' — иней, изморозь. Некоторые из этих понятий часто участвуют в реализации концепта «английская погода», другие — редко.

Собранный языковой материал в количестве 120 образований показывает, что 27 идиом содержат лексему 'wind'; 24 — архилексему 'weather'; в 10 случаях ключевыми единицами выступают лексемы 'sun' (sunshine) и 'rain'; лексемы 'storm', 'frost' и 'snow' представлены по шесть примеров каждая. Девять примеров содержат антонимичные контекстуальные лексемы, например 'rain – shine (sun, sunshine)'; 'clouds – sun'; 'stormy weather – red sun'; 'rain – fair weather'; 'March winds and April showers – May flowers'. Идиоматических выражений с лексемами 'hail' (град) и 'heat' (жара) не было обнаружено в корпусе английских идиом, реализующих концепт «погода». Остальные указанные выше лексемы представлены в незначительном количестве в собранном материале.

Для более детального анализа мы возьмем только идиомы, содержащие лексему 'wind', так как идиомы с этой лексемой превосходят по количеству устойчивые выражения с архилексемой 'weather'. В этой связи можно предположить, что лексема 'wind' «ветер» в концепте «погода» выступает в качестве ведущего признака, во многом определяющего специфику английской погоды.

Частотность лексемы 'wind' в идиоматическом фонде английского языка можно объяснить с позиции особенностей жизни англичан. Известно, что история жизни английского народа тесно связана с морем. Смена направления ветра влияет на погоду на Британских островах, делая ее непредсказуемой и переменчивой. Знание направления ветра важно при мореплавании. Направление ветра невозможно изменить, он не подвластен воле человека, за ветром можно лишь наблюдать и учитывать его в своей хозяйственной деятельности.

Эти и другие особенности восприятия «ветра» в картине мира англичан можно наблюдать в анализируемых примерах. Так, в пословице '*The wind cannot be caught in a net*' (букв: Ветер сетью не поймает. Ср.: Ветер в рукавицу не поймает) подчеркивается такое качество ветра, как его

переменчивый и неуловимый характер. Человек не может управлять направлением ветра, управлять ветром может только бог, что видно в следующей идиоме: *'God tempers the wind to the shorn lamb'* (рус. «Бог умеряет ветер для стриженной овечки»).

В поговорке *'to catch the wind in a net'* (рус. «переливать из пустого в порожнее, заниматься бесполезным делом») реализуется переносное значение, однако внутренняя форма этой поговорки легко просматривается и соответствует выводу о том, что бессмысленно пытаться изменить или поймать благоприятное направление ветра, который мог бы помочь при ловле рыбы.

В устойчивом выражении *'to go like the wind'* (рус. «двигаться, передвигаться очень быстро») выражен такой признак ветра, как его «сила».

В пословице *'It is as well to know which way the wind blows'* (рус. «Неплохо знать, откуда ветер дует») реализуются два значения. Буквальное значение этой пословицы актуализируется в контексте, связанном с темой мореплавания. Второе переносное значение этой пословицы «Неплохо также знать о последних изобретениях или о том, каково общественное мнение по тому или иному вопросу» является современным и может интерпретироваться или как косвенный совет, или как утверждение относительно компетентности современного британца.

Пословица *'Hoist sail while the wind is fair'* (рус. «Поднимай парус при попутном ветре») отражает культурно-историческую специфику Англии и подчеркивает тесную зависимость трудовой деятельности от изменчивых погодных условий. Эквивалентом этой пословицы в английском языке является пословица *'While it is fine weather mend your sails'*, где снова акцентирована мысль, что «нужно воспользоваться установившейся хорошей погодой и починить паруса». Пословица *'Hoist sail while the wind is fair'* имеет и переносное значение, интерпретируемое как совет, т.е. «Не нужно предпринимать активных действий, когда обстоятельства не благоприятствуют».

Пословица *'It's an ill wind that blows nobody good'* (рус. «Плох тот ветер, который никому не приносит удачи») также относится к культурно и исторически маркированным единицам. В те времена, когда движение судов на море зависело от направления ветра, часто случалось так, что ветер, попутный для судов, плывущих на восток, был неблагоприятным для судов, направляющихся на запад, и наоборот. Но так как корабли плавают по всему свету и во всех направлениях, то редко случается, чтобы ветер кому-нибудь да не принес удачи.

Поговорка *'to have/put one's finger to the wind'* имеет два значения 1. «держат нос по ветру, смотреть, откуда ветер дует» и 2. «приспосабливаться к быстро меняющимся обстоятельствам, проявлять беспринципность». В первом значении просматривается внутренняя форма исторического значения «определять направление ветра с помощью

вытянутого вверх пальца», которое сегодня может расцениваться как устаревший навык моряков, но которым еще пользуются люди старшего поколения.

В поговорке *'to sail against (near (to)) the wind'* также реализуются два значения: «быть на грани опасности» и «быть на грани порядочности или пристойности, на скользком пути; жить экономно, рассчитывать всё до копейки». Первоначальное значение этой поговорки указывает на связь этой поговорки с морским делом, более того, в некоторых словарях у этой поговорки имеется терминологическая помета *мор.* (морское) «идти в крутой бейдевинд или плыть против течения». Производные варианты этой поговорки «быть на грани опасности, преступления; ходить по краю пропасти» являются образными, однако, в них также просматривается внутренняя форма этой поговорки «плыть против течения — это рискованное и опасное дело».

В некоторых идиоматических выражениях лексема *'wind'* используется только в переносном значении, например: *'the four winds'* (*рус.* стороны света) и *'scatter to the winds'* (*рус.* разлететься на все четыре стороны).

В современном английском языке некоторые идиомы с лексемой *'wind'* послужили основой для создания названий литературных произведений, песен, мультфильмов и фильмов. Поговорка *'the four winds'* встречается в названии мультфильма *"The Land of the Four Winds"* (продюсеры: Джуди Ричардсон, Майкл Спорн, Генри Хэмптон). Фразеологизм *'gone with the wind'* (*рус.* исчезнувший бесследно) (*букв.* унесенный ветром) отмечается в одноименном названии романа американской писательницы Маргарет Митчелл.

Крылатое выражение *'the wind of change'* (*букв.* «Ветер перемены», часто переводится как «Ветер перемен») было создано 65-м премьер-министром Великобритании 1957-1963 гг., английским политиком и государственным деятелем Гарольдом Макмилланом (Macmillan Harold, 1894-1986) [Васильева, 2006: 304]. В 1960 году Макмиллан отправился с официальным визитом в Африку, посетил Гану, Нигерию и Родезию. Выступая 3 февраля 1960 года в Кейптауне, объявил, что «над этим континентом веет „ветер перемен“ и Великобритания вынуждена с этим считаться».

Созданное Г.Макмилланом крылатое выражение *'the wind of change'* позже было заимствовано Клаусом Майне, вокалистом немецкой рок-группы Scorpions (Германия), при написании на английском языке одноименной рок-баллады, посвященной перестройке в СССР и окончанию холодной войны. Эта рок-баллада до сих пор популярна как в России, так и в Германии.

В целом, тема «погода» — один из немногих атрибутов жизни англичан, вызывающий у них чувство неосознанного и бескомпромиссного патриотизма. Англичане могут ругать свою погоду, но это непозволительно иностранцу, так как англичане относятся к своей погоде как к члену семьи:

можно сколько угодно выражать недовольство поведением собственных детей или родителей, но малейший намек на осуждение со стороны посторонних считается неприемлемым и расценивается как невоспитанность [Фокс, 2008: 45].

Концепт «погода» и составляющие его компоненты являются богатым материалом для исследования национально-культурной специфики менталитета и поведения англичан, знакомство с которыми способствует лучшему пониманию особенностей английского языка и его качественному усвоению.

Список используемых источников:

1. Васильева Л. Краткость — душа остроумия. Английские пословицы, крылатые выражения. — М.: ЗАО Центрполиграф, 2006. — 350 с.
2. Локетт Б. Английский язык: вчера, сегодня и завтра: Англо-русский словарь/Брайан Локетт. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз. — Медиа, 2008. — 689 [7] с.
3. Макмиллан, Гарольд [Электронный ресурс]: URL: <http://ru.wikipedia.org/>
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. — М.: Высшее образование, 2004 — 205 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. — М.: АЗЪ, 1995. — С.521
6. Райдаут, Рональд; Уиттинг, Клиффорд. Толковый словарь английских пословиц. — СПб.: Лань, 1997. — 256 с.
7. Сейдл Дж, Макморди У. Идиомы английского языка и их употребление. — М.: Высш. школа, 1993.— 266 с.
8. Словарь употребительных английских пословиц/Сост. М.В. Буковская, С.И. Вяльцева, З.И. Дубянская. — М.: Русский язык, 1990. — 240 с.
9. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Часть III. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. — 228 с.
10. Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения. — М.: РИПОЛ классик, 2008. — 512 с.
11. Longman Dictionary of English Language and Culture. — Pearson: Longman, 2003.
12. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition, 2006.

Полетахина В.В.

МОУ «СОШ № 22 с УИОП» (г. Электросталь)

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В основе современной цивилизации лежит многообразие культур, которые находятся в постоянной взаимосвязи и взаимодействии. При этом каждая культура имеет свою языковую систему, с помощью которой её носители общаются друг с другом. В науке различные формы языкового общения получили название вербальных средств коммуникации. К наиболее

известным вербальным средствам общения относится, прежде всего, человеческая речь.

Значение языка в культуре любого народа трудно переоценить. Каждая наука в этой оценке обычно подчёркивает свой акцент. В культурологической литературе значение языка чаще всего сводится к следующим оценкам:

язык — зеркало культуры, в котором отражаются не только реальный, окружающий человека мир, но и менталитет народа, его национальный характер, традиции, обычаи, мораль;

язык — носитель культуры, так как именно с помощью языка она передаётся из поколения в поколение;

язык способствует идентификации объектов окружающего мира, их классификации и упорядочению сведений о нём;

облегчает адаптацию человека в условиях окружающей среды;

помогает правильно оценить объекты, явления и их соотношение;

способствует организации человеческой деятельности;

язык — инструмент культуры, формирующий личность человека.

Таким образом, согласно культурологическому подходу, язык является специфическим средством хранения и передачи информации, а также управления человеческим поведением. Благодаря языку осуществляется специфически человеческая форма передачи социального опыта, культурных норм и традиций, через него реализуется преемственность различных поколений и исторических эпох.

Культурно-языковое разнообразие насчитывает много тысячелетий, но превращение языка в важнейшее межкультурное коммуникативное средство произошло при появлении языков межэтнического общения. Речь здесь идёт о таких языках, которые широко используются в качестве языков-посредников при общении многих народностей. Считается, что одним из первых международных языков был аккадский, который использовался в качестве языка общения многих ближневосточных народов. Положение изменилось, когда сформировался древнегреческий язык. В качестве международного он вобрал в себя все коммуникативно-значимые элементы культуры того времени. На лексической основе древнегреческого языка стала складываться научная терминология, что способствовало превращению его в язык мирового общения.

После упадка греческой культуры ведущее положение в межкультурном языковом общении занял латинский язык. Во многом это было вызвано тем, что он стал языком западного христианства, на нём много столетий велось богослужение во многих странах мира. Со временем латинский язык также стал языком науки, оставаясь таковым практически до конца XIX в. Именно латинский язык был впервые положен в основу научной систематизации флоры, фауны и медицины. В настоящее время около 85% научно-технической терминологии в составе развитых языков

составляют термины, образованные на лексической базе древнегреческого и латинского языков.

В XVII в. на смену латинскому языку в качестве межкультурного языка общения пришёл французский язык, который оставался в этой роли до середины XX в. Он был и языком культуры, поскольку вплоть до XX в. французская культура была самой развитой и модной в Европе. В настоящее время французский язык находится на втором месте после английского по степени своего распространения в мире.

Со второй половины XX в. определяющее положение в международном и межкультурном общении завоевал английский язык, влияние которого в настоящее время стало глобальным. Впервые на планете появился язык, используемый всеми народами в качестве либо родного, либо второго, либо иностранного языка. Использование английского языка в качестве языка межкультурного общения становится необходимостью для всех народов мира, включая и сами англоязычные народы.

В современной лингвистике существует много определений языка, но все они сходятся в главном: язык представляет собой основное средство общения между людьми. Современные развитые языки выполняют различные функции в культуре их носителей, но среди многочисленных функций существует коммуникативная, предполагающая, что без языка любые формы общения людей невозможны. А поскольку культура как специфически человеческий способ адаптации к окружающей среде тоже может быть названа коммуникацией, то становится ясно, что взаимосвязь языка, культуры и коммуникации является естественной и неразрывной.

Существенный вклад в изучение взаимосвязи языка и культуры внесли исследования середины XX в., которые позволили сделать вывод, что соотношение языка и культуры чрезвычайно сложно и многоаспектно.

В настоящее время общепринята точка зрения, согласно которой как в культуре, так и в языке каждого народа присутствуют одновременно общечеловеческий и национальный компоненты.

Список используемых источников:

1. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж. Истоки, 1996.
2. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка/П.В. Сысоев//Иностранные языки в школе. — 2001. — № 4.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово/Slovo, 2000.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ИДИОМ С КОМПОНЕНТАМИ-НАЗВАНИЯМИ ОВОЩЕЙ И ФРУКТОВ

Как известно, идиомы представляют собой один из самых сложных, но, вместе с тем, и наиболее интересных аспектов изучения иностранного языка. Знание идиом помогает глубже проникнуть в смысловые структуры языка, узнать много историко-культурных фактов, а также понять особенности мышления, норм поведения, ценностные приоритеты его носителей. В данной статье мы попытаемся показать национально-культурные особенности, а также некоторые интересные аспекты семантики и употребления идиом, основанные на специфичном использовании названий овощей и фруктов в английском и русском языке.

Анализ словарей [1, 2, 3, 4, 6, 7, 8] показал, что рассматриваемые идиомы можно разделить на 2 группы: идиомы, совпадающие как в плане выражения, так и в плане содержания в обоих языках, и идиомы, совпадающие в плане содержания, но отличающиеся в плане выражения.

К первой группе можно отнести такие выражения, как *the apple of discord* — яблоко раздора, *Adam's apple* — адамово яблоко, *sour grapes* — зелен виноград. Обратим внимание, что, совпадение идиом как в плане содержания, так и в плане выражения, обусловлено, как правило, тем, что они представляют собой семантические кальки, так как восходят к общему источнику — Библии, античной мифологии, известному литературному произведению. Следует отметить также, что, хотя подобные идиомы присутствуют в обоих языках, они могут отличаться частотностью употребления. Так, носители русского языка, скорее всего, заменят сочетание «адамово яблоко» на более привычное слово «кадык».

Далее приведем пример идиом, где наблюдается идентичность в плане содержания, но план выражения отличается. Так, уставшего, опустошенного человека в русском языке сравнивают с выжатым лимоном, в английском языке — с выжатым апельсином (*squeezed/sucked orange*). Любопытно отметить, что если русская идиома «выжатый лимон» однозначна, английское выражение '*squeezed orange*' употребляется еще и в значении «не нужный больше человек». Заметим также, что разница в плане выражения в двух языках может проявляться как в использовании разных элементов одной тематической группы (фрукты-овощи), так и элементов разных тематических групп. Рассмотрим следующие примеры: *to give somebody beans* — *задать к.-л. перцу*; *жизнь-малина* — *a bowl of cherries*. Выделенные лексемы входят в тематическую группу «овощи-фрукты». В следующих парах словосочетаний:

to take the plum — снимать сливки, *carrot and stick* — кнут и пряник, *as like as two peas in a pod* — похожи, как две капли воды — в английских идиомах присутствуют компоненты, относящиеся к анализируемой нами тематической группе, в соответствующих им по семантике русских идиомах функционируют лексемы, в нее не входящие. Таким образом, подтверждается тезис о том, что у носителей разных языков возникают разные ассоциации при описании сходных жизненных ситуаций, и это проявляется в специфике языковых картин мира у представителей разных культур.

Среди групп «овощных» идиом английского языка наиболее многочисленной оказалась группа с лексемой *bean*. Чаще всего идиомы с данной лексемой входят в лексико-семантическое поле «деньги», например: *not to have a bean* — не иметь ни гроша, *not worth a bean* — гроша ломаного не стоит, *bean-counter*-делец, *to count the beans* — думать только о деньгах. Помимо этого, лексема *bean* функционирует в составе таких семантических полей, как «знание, понимание, ум» (*to know one's beans, to know how many beans make five* — знать что к чему; быть себе на уме, *use your beans* — шевели мозгами), «успех» (*he found the bean in the cake* — ему повеселилось, повезло), «энергия, здоровье» (*full of beans* — полный энергии, *like beans* — во всю прыть). Присутствие лексемы *bean* в английских идиомах, связанных с деньгами, удачей, успехом связано с традицией подавать в праздник Дня Богоявления пирог с запечёнными в него бобом или золотой монетой. В русских идиомах слово «боб» ассоциируется, прежде всего, с обманом (*остаться, оставить, провести кого-л. на бобах*), пустыми разговорами или ни на чем не обоснованными догадками (*гадать на бобах, разводиться бобы*).

В следующей таблице мы покажем соответствие концептосфер, выражаемых английскими и русскими идиомами, и названиями овощей и фруктов, фигурирующих в данных идиомах.

Концептосфера	Английский язык	Русский язык
Любовь	apple	Картошка, морковь, помидор
Красота	Peach, tomato, banana, cherry	Персик, яблочко
Энергия, здоровье, благополучие	Bean, cherry, plum	Огурец
Власть	Pumpkin, potato	—
Деньги – бедность	Bean	Капуста, репа, картошка
Знание, понимание	Bean, onion	Редька, яблоко
Обман	Onion, cabbage, lemon	Боб, огурец, горох, малина, клюква, репа
Ум – глупость	Onion, turnip, lemon	Капуста

Удача – неудача	Bean, plum, cherry, pear	Капуста, брюква
Сходство – различие	Pea, leek, orange, apple	Яблоко, апельсин
Одобрение – неодобрение, презрение	Raspberry, potato, peach, lemon	Редька, малина, горох
Заинтересованность – равнодушие	Bean, grape, potato	–

Как видно из таблицы, и в английском, и в русском языке существительные, обозначающие конкретные предметы, обладают достаточно высокой способностью образовывать производное метафорическое значение и становиться частью фразеологизмов.

Национально-культурная специфика идиом, содержащих названия овощей и фруктов, проявляется в использовании во фразеологии того или иного языка лексем, обозначающих названия плодовоовощных культур, которые мало известны или мало употребительны в быту другого народа в силу природно-климатических или иных условий. Так, для британского варианта английского языка культурно-специфичной будет лексема *leek* (*to eat one's leek* — проглотить обиду, *as green as leek* — зеленый, как трава). Национальную специфику русской фразеологии составляют идиомы с такими лексемами, как «редька» (*надоесть хуже горькой редьки, хрен редьки не слаще, понять вкус редьки*) или «клюква» (*развесистая клюква*). Национально-культурная специфика идиом может быть также обусловлена тем, что в них содержатся национально-культурные аллюзии, например, их источником может быть литературное произведение, известное в одной стране, и неизвестное в другой. В качестве примера такой идиомы может служить русский фразеологизм *римский огурец* (сильное преувеличение, ложь), который отсылает собеседников к строкам из басни И.А. Крылова «Лжец»: «Вот в Риме, например, я видел *огурец*, Ах, мой творец! И по сию не вспомнюсь пору, Ну право был он с гору!»

Наконец, анализ словарных статей позволил нам сделать вывод о том, что в русском языке, в отличие от английского, значительная часть исследуемой идиоматики русского языка входит в разряд либо устаревшей, либо диалектной, либо жаргонной лексики.

В заключение необходимо подчеркнуть, что изучение и сопоставление идиом разных языков представляется весьма актуальным и важным на современном этапе, поскольку в эпоху глобализации и расширения международных контактов оно поможет изучающим иностранный язык составить представление о сходстве и различии культур и языковой картине мира у разных народов.

Список используемых источников:

1. Англо-русский словарь общей лексики. АБВУУ, 2011
2. Англо-русский словарь устойчивых словосочетаний. — М., Астрель, 2004.

3. Большой англо-русский словарь под ред. И.Р. Гальперина. — М., Русский язык, 1987.
4. Большой русско-английский словарь под ред. И.И. Пановой. — М., 2003.
5. Макарова О.Ю. Сравнительный анализ фразеологических оборотов французского и русского языков, специфика их перевода (на примере фразеологизмов с названиями овощей, фруктов. [Электронный ресурс] URL: <http://www.mgta.ru/>
6. Русско-английский словарь под ред. А.И. Смирницкого. — М., Русский язык, 1987.
7. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и выражений dic.academic.ru
8. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. — М.: «Локид-Пресс» dic.academic.ru

Седова М.И.

*Московский государственный областной гуманитарный институт
(г. Орехово-Зуево)*

ИЗОБРАЖЕНИЕ В СОСТАВЕ ПОЛИКОДОВОГО ТЕКСТА

Современная коммуникация характеризуется четкими тенденциями к использованию наряду с языковыми знаками знаков иных семиотических систем, например аудиальной, визуальной, интерактивной. Такого рода единение мы наблюдаем в формах искусства, в большей степени подчиненным утилитарным, а не эстетическим задачам. Рекламный видеоролик, плакат, телевизионный репортаж, веб-сайт, информационное сообщение являют собой наиболее часто встречающиеся в современном мире примеры поликодовых единств, в создании которых задействованы знаки разных семиотических систем.

Стремительное увеличение объема визуальной информации вызвало интерес лингвистов к паралингвистическим средствам, сопровождающим как текст, так и дискурс. В этой связи возникло понятие «поликодовый текст». Однако в лингвистической литературе встречаются синонимы данного термина, введенные в научный обиход в разное время: креолизованный текст (Сорокин Ю.А. и Тарасов Е.Ф., 1990), гипертекст (Скогорева О.В., 2008, Ильина И.А., 2009), изовербальный текст (Бернацкая А.А., 1987), медиатекст (Казак М.Ю., 2011), семиотически осложненный текст (Протченко А.В., 2006), видеовербальный текст (Пойманова О.В., 1997), изоверб (Михеев А.В., 1987). Предложенные термины как обобщают, так и детализируют интересующее нас понятие, и представляют определенный интерес для науки в целом. В нашей работе мы будем придерживаться термина поликодовый текст, как наиболее содержательного и наименее метафоричного. Так, поликодовый текст — это текст, фактура которого состоит из двух негетерогенных частей (вербальной языковой (речевой) и невербальной

(принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык) [Сорокин, Тарасов, 1990: 183]

В результате слияния в одно целое текстовой и изобразительной составляющей образуется двухуровневый вербально-визуальный поток информации, воспринимаемый реципиентом как некое информационное единство, где основная смысловая нагрузка может ложиться как на текст, так и на изображение. Некоторые исследователи утверждают, что текст иллюстрирует слово, графически выделяя нужную информацию, другие полагают, что изображение лежит в основе, а вербальная составляющая задает вариации смысла.

Роль вербальных и визуальных средств во многом определяется жанровой принадлежностью текста, замыслом авторов, поставленными перед ними задачами. Б. Карлаварис выделяет четыре типа иллюстраций в тексте: 1) доминирующую, организующую текст; 2) равноценную иллюстрацию, используемую в текстах, где часть информации передается преимущественно визуальными средствами; 3) сопровождающую иллюстрацию, применяемую в тексте в качестве пояснения вербальной части; 4) декоративную иллюстрацию, служащую эстетическим целям общения. [Карлаварис, 1979: 181]

Значения вербального и невербального компонентов в поликодовом тексте могут а) совпадать друг с другом; б) различаться, при этом иконические средства «смягчают» или делают более «жесткой» оценочность вербального компонента; в) вступать в отношения, при которых положительная оценочность одного компонента сводится на нет отрицательной оценочностью другого компонента; возникающий в результате этого диссонанс создает эффект «обманутого ожидания». [Негрышев, 2009: 54]

Обе составляющие поликодового текста при восприятии реципиентом подвергаются как лексической, так и семантической обработке, но последовательность операций различна [Сонин, Махнин, 2004: 81]. При восприятии изображения сначала происходит идентификация, затем активация семантических, и только после этого лексических репрезентаций. А при обработке вербального текста семантические репрезентации, связанные со словами, активируются сразу, как задействуются лексические сети. Следовательно, первичное понимание текста строится в основном на обработке изобразительной составляющей.

Таким образом, изобразительная (невербальная) составляющая поликодового текста обладает большим потенциалом для привлечения внимания смотрящего, а вербальный текст предназначен для предоставления детализированной информации, описаний и комментариев.

Список используемых источников:

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизированных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 128 с.
2. Ейгер Г.В. К построению типологии текстов/Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт//Лингвистика текста: материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М.Тореза. Ч.I. — М.,1974. — С. 103-109.
3. Карлаварис Б. Художественный вкус детей и иллюстрации в учебниках//Проблемы школьного учебника. — 1979. — №3. — С.178-185.
4. Негрышев А.А. Аспекты речевого воздействия в новостях СМИ: Учебное пособие. — Владимир, ВГГУ, 2009. — 144 с.
5. Сонин А.Г., Махнин П.Н. Экспериментальное исследование восприятия изобразительно-вербальных рекламных текстов//Вопросы психолингвистики. № 2. 2004. — с.77-91.
6. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизированные тексты и их коммуникативная функция/Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов//Оптимизация речевого воздействия. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 180-186.

Семенчук Ю.А.

Тернопольский национальный экономический университет (Украина)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПОДЪЯЗЫКА МЕЖДУНАРОДНОЙ ЭКОНОМИКИ

Предпосылкой успешного овладения иностранным языком для профессионального общения является знание студентами терминологической лексики соответствующего подъязыка и умение ее правильного использования в различных деловых ситуациях. Для выполнения этой задачи необходимо в процессе обучения проводить анализ лингвистических особенностей таких лексических единиц, учитывать закономерности их функционирования в экономическом дискурсе, что будет содействовать формированию иноязычной лексической компетентности студентов.

Как показывают результаты исследований (И.В. Баценко, М.А. Бурлаков, В.А. Бухбиндер, Н.Е. Лаптева, О.П. Петрашук, О.Б. Тернопольский и др.), лингвистический анализ английских экономических терминов содействует их осмысленному запоминанию, осознанному усвоению и адекватному применению в деловой коммуникации. В процессе лингвистического анализа терминологической лексики студенты знакомятся с общими принципами словообразования в системе иностранного языка, рассматривают структурные элементы терминов и терминологических словосочетаний, ищут в словарях подходящие и соответствующие контексту украиноязычные варианты английских экономических терминов, предлагают примеры, в которых используют дериваты тех или иных лексических единиц. Анализируя термины, студенты учатся понимать особенности их сочетания с

другими словами, приобретают навыки построения сети терминов, соотнесенных с конкретным экономическим понятием. Рассмотрение терминов в контексте позволяет лучше понять их значение, провести семантизацию и правильный перевод на родной язык. Например, анализируя термин *rate* (такса), студенты знакомятся с его дериватами: *rating* (тарификация), *rates* (расценки), *rateably* (пропорционально); обращают внимание на особенности перевода этого термина в сочетании с другими словами: *interest rate* (процентная ставка), *exchange rate* (обменный курс), *inflation rate* (темпы инфляции), *rate of accumulation* (норма накопления), *rates of competitiveness* (показатели конкурентоспособности), *ratable property* (облагаемая налогом недвижимость).

В процессе лингвистического анализа терминов стоит учитывать, что терминологи отмечают высокую продуктивность синтаксического и морфологического способов терминообразования, подчеркивают случаи синонимии, омонимии, полисемии терминов [Дяков и др. 2000]. Обучая студентов лексике, важно акцентировать их внимание на этих закономерностях, на особенностях функционирования в устной и письменной формах, что будет содействовать развитию смысловой догадки значений терминов, расширит возможности для беспереводной семантизации, обеспечит формирование устойчивых лексических навыков рецептивного и продуктивного характера. Как отмечает А.А. Мясников, обучение терминологической лексике предполагает использование комплекса упражнений, включающего языковые, условно речевые и речевые/коммуникативные упражнения, с преобладанием речевых/коммуникативных упражнений [Мясников 2009: 5]. Вместе с тем другие исследования филологов доказывают, что эксплицитное обучение вокабуляру при помощи лингвистического анализа терминологической лексики в сравнении с имплицитным обучением лексике может углубить знания значений слов и содействовать продуктивному использованию лексических единиц. В частности, О.Ю. Дигтяр рекомендует усилить роль двуязычных и некоммуникативных упражнений, призывает не бояться неэффективности неконтекстных упражнений, не избегать переводных действий, не опасаться сближения контекстных коммуникативных и некоммуникативных лексических упражнений, в чем и сказывается, по мнению исследовательницы, «единство произвольно-сознательного и коммуникативного начал при усвоении словарного запаса» [Дигтяр 2009: 20]. Опираясь на такой вывод, а, также учитывая практический опыт работы, полагаем, что в современной методике обучения лексике иностранного языка нельзя пренебрегать языковыми упражнениями, нельзя отказаться от осмысленного оперирования в учебной деятельности языковым материалом. Собственно такие упражнения на узнавание и дифференциацию лексических единиц, на выбор, подстановку и трансформацию, на сужение и расширение, на соотнесение и сравнение с аналогичной лексикой в родном и другом

иностранном языке, изучаемых студентами, должны иметь место в учебном процессе. По данным некоторых источников, доля некоммуникативных упражнений не должна превышать 10 процентов, но они должны быть составной частью комплекса или системы упражнений, поскольку имеют позитивное влияние на формирование лексических навыков и являются предпосылкой для развития у студентов речевых умений.

Таким образом, можем констатировать, что необходимость лингвистического анализа терминов является очевидной, поскольку такая работа позволяет студентам лучше понять значение каждого слова, осознать его природу, сформировать свой вокабуляр активной лексики. С другой стороны, осознанный подход к усвоению иноязычной лексики через ее лингвистический анализ при выполнении языковых упражнений не противоречит идее коммуникативности в учебном процессе, так как сознательно изученные термины и терминологические словосочетания хорошо запоминаются и прочно хранятся в долговременной памяти, быстрее входят в разговорную практику студентов, усиливают мотивацию к деловому общению на иностранном языке.

Список используемых источников

1. Дигтяр, О.Ю. Организация лексического материала и его усвоения как фактор, соопределяющий эффективность обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Олеся Юрьевна Дигтяр. — Владимир, 2009. — 23 с.
2. Д'яков, А.С. Основи термінотворення. Семантичні та соціолінгвістичні аспекти /А.С. Д'яков, Т.Р. Кияк, З.Б. Куделько. — К. : Видавничий дім «КМ Academia», 2000. — 218 с.
3. Мясников, А.А. Роль терминологической лексики в формировании коммуникативной компетенции студентов-нефилологов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Алексей Анатольевич Мясников. — Санкт-Петербург, 2009. — 23 с.

Шепелева П.М.

Московский государственный областной университет (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ

Перевод кинофильмов весьма важная в наше время отрасль творческого перевода. Количество зарубежных лент на экранах российских кинотеатров, на телеканалах и на дисках по-прежнему очень велико. И большинство новинок в обязательном порядке переводятся на русский язык.

Название любого фильма несет в себе его общий смысл и затею, оно может быть и ключевой фразой, и метафорой, и интригующей «обманкой». Поэтому учет прагматики исконного названия предполагает использование различных стратегий адаптации, помогающих читателю (потенциальному

зрителю) выводить наиболее адекватный содержанию фильма смысл, невозможный при буквальном переводе.

Обычно перевод названий влечет за собой различные замены, вызванные особенностями разных языков. Так, «при переводе с одного языка на другой в погоне за точностью передачи текста и его ритма и структуры, переводчик нередко упускает оттенки смысла, которые изначально известны представителям исходного языка и абсолютно незнакомы представителям языка перевода» [Скоромыслова, 2010, с.155].

Название также является и своеобразной рекламой: чем оно эффектнее, тем привлекательнее для зрителя. По этой причине не всегда заглавие фильмов переводят буквально, например фильм “Identity” (Идентичность) в прокате «Замкнутый круг»; “Fast and Furious” (Быстрые и яростные) в прокате «Форсаж»; “Unbreakable” (Неломающийся) в прокате «9 жизней».

У каждого фильма есть свой жанр. **Жанр** — разновидность речи, определяемая условиями ее употребления. [Нелюбин, 2003, с.53]. Существует особая тактика перевода, так называемая, жанровая адаптация, при которой в переводе задействованы языковые единицы, соотносящие название фильма с определенным жанром, т.е. эксплицирующие жанр. Например, “Gun-spy” — Супершпион, мелодрама “Derailed” — Цена измены, фильм ужасов “She Creature” в русском переводе «Ужас из бездны».

Нередко названия фильмов содержат имя собственное с выраженным культурно-историческим, национально-этническим компонентом. Они хорошо известны всем представителям национально-лингвокультурного сообщества, они актуальны, обращение к ним постоянно возобновляется в речи. Например, дословный перевод названия фильма Batman как «Человек — летучая мышь» не был бы столь удачным, а также мог бы вызвать ненужные ассоциации с «Летучей мышью» И. Кальмана и одноименной российской экранизацией. Название фильма “The Grinch” переводится контекстуальным расширением: Гринч — похититель Рождества, т.к. в русском фонде фоновых знаний такой персонаж отсутствует. Название “Finding Neverland”, содержащее наименование фантастической страны, на русский переведено как «Волшебная страна». Существует и другой, приближенный к оригиналу вариант: «В поисках Нетландии».

Нередко перевод названий фильмов может претерпевать некоторые лексические изменения, в связи с тем, что в таких случаях буквальный перевод бессмыслен. Так, название фильма “Die hard” удачно переведено как «Крепкий орешек», которое не искажает смыслового значения и уже стало крылатым выражением. «Diehard» — устойчивое выражение, которое получило распространение во время войны и обозначало стоящего насмерть человека, сопротивляющегося до последнего.

Фильм “Some like it hot” («Некоторые любят погорячее») изначально хотели назвать «Не сегодня, Жозефина». Считается, что эту фразу говорил Наполеон своей возлюбленной Жозефине, отказывая ей в близости. Но потом

авторы картины решили озаглавить фильм строчкой из крайне популярной в то время песни “Peas Porridge Hot”.

Не все названия можно перевести на русский язык без смысловых потерь. В нашем прокате есть случаи, когда выбор переводчика не всегда логичен и удачен. Так, фильм “Sweet home Alabama” стал «Стильной штучкой». Данный вариант имеет право на существование, но от буквального перевода — «Дом родной Алабама» впечатление о картине не испортилось бы. Тоже можно сказать и о фильме “Something’s gotta give”. Выдуманное российскими прокатчиками название «Любовь по правилам и без» совершенно бессмысленно применительно к данному фильму. Оригинальное название — это строчка из песни, которое переводится «Чем-то приходится жертвовать» или «Чем-то надо поступиться». По сюжету перед героем Джека Николсона стоит выбор между вечным соблазном по отношению к молоденьким девушкам и к внезапно возникнувшем чувством к немолодой женщине, поэтому буквальный перевод мог бы быть уместен.

Таким образом, проблема передачи названий фильмов не только с точки зрения прибыли для киностудии, но и с точки зрения адекватной передачи смысловой нагрузки фильма и выбора максимально емкой и яркой словесной формы его отображения. При этом переводчик должен обладать не только совершенным знанием языка оригинала и перевода, но и быть человеком творческим и креативным.

Список используемых источников:

1. 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.
2. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 320 с.
3. Скоромыслова Н.В. Теоретический аспект перевода художественных фильмов//Вестник Московского государственного областного университета. Лингвистика. Выпуск 1. — М.: МГОУ, 2010. — 214 с.
4. <http://philologos.narod.ru/lotman/kino/Lotman-0.htm>
5. <http://fridge.com.ua/2010/03/perevodim-nazvanie-filma-strategii-perevoda/>
6. <http://oliverstone.ru/articles/467/>

Юдов В.С.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

СОЦИАЛЬНЫЙ ДИСКУРС ПОНЯТИЯ «МИФ»

Для того чтобы более точно определить содержание понятия миф, необходимо обратиться к социально-культурным условиям его возникновения.

Каждая культурная эпоха обладает бесконечным числом свойств, множеством устойчивых процессов, которые можно квалифицировать как тенденцию. Господствующим тоном культуры конца XIX — начала XX века является пафос познания, преклонение эмпирической реальности перед техническим и научным прогрессом. Однако в недрах этой тенденции возникает диалектически противоположная ей идея неизбежности крушения техногенной цивилизации. Негативная оценка состояния современной культуры, восходящая к философской мысли Ф. Ницше и М. Хайдеггера, связана, прежде всего, с именем О. Шпенглера. Диктат разума, как отмечает Шпенглер, приведет к культурной агонии европейскую цивилизацию, к ее гибели вообще, доказательством чему служат мировые и локальные войны XX века, разгул жестокости, массовые психозы, кризис нравственности и т.д. Старая проблема гуманистического содержания познавательной деятельности («проблема Руссо»), приобретает новое конкретно-историческое выражение: может ли человек рассчитывать на науку в решении глобальных проблем современности? На этой основе подвергается сомнению онтологическая ценность рационального мышления, которое воспринимается как жесткий конструкт, не имеющий возможности объяснить живую, меняющуюся реальность. Вопрос об исторических судьбах и роли науки в ее отношении к человеку никогда так остро не обсуждался, как в это время.

В эпохи кризисов культуры основной психологической реакцией, по мнению Х. Ортега-и-Гассета, становится стремление к опрощению: человек, потерявший себя в сложностях бытия, надеется спастись в простоте. В сфере социально-политической рождаются идеи социализма, которые самими основоположниками определяются как диалектический возврат на новом историческом уровне к первобытнообщинным реалиям господства общественной собственности и примата коллективного над индивидуальным. На общем бытовом уровне и на уровне массовой культуры и искусства наблюдается засилье мистических настроений, инфляция духовных ценностей, наступление меркантилизма, многообразное проявление инфантилизма. «Жажда простоты автоматически побуждает человека грезить о прошлых временах — временах архаичных, начальных, лишенных этой запутанности. Отсюда горячее желание вернуться к первоисточкам, отсюда жизнь как ностальгия по прошлому, как «возвращение к...», возврат от усложненной, запутанной культуры к культуре простой и даже больше — от «культуры вообще» к тому, что было до нее, — к голой природе» [Ортега-и-Гассет 1997: 342].

Противоречивые процессы культуры и их теоретическое осмысление имеют аналоги в художественном творчестве — первые сигналы опасности кризиса поступили именно из области искусства. Эта реакция была во многом интуитивной по происхождению и символической по способу выражения. Наиболее ярко она проявлена в творчестве символистов

(П. Верлен, П. Валери, А. Рембо, Ш. Бодлер, С. Малларме, М. Метерлинк, А. Блок, А. Белый, Вяч. Иванов, Ф. Сологуб и др.), как апелляция к запредельному, интуитивному, иррациональному.

Стремление к архаике, отказ от логического, аналитического, дробного в пользу интуитивного и целого, акцент на спонтанных, бессознательных аспектах творчества вызвали интерес к мифологии, породили движение к роману-мифу. Многими исследователями отмечается, что литература пытается при помощи мифологических моделей познать суть человеческой природы и определить предназначение человеческой жизни [Шарыпина 1998: 213].

Интерес к мифологии, обозначившийся в XIX веке (Ф.В. Шеллинг, бр. А. и Ф. Шлегель, бр. В. и Я. Гримм; А.П. Афанасьев, А.А. Потебня, В.И. Даль и др.), в XX веке стал поистине глобальным. К мифу обращаются исследователи в самых различных областях культуры: истории, палеонтологии, археологии, философии, психологии, филологии и др. Анализируются различные аспекты мифа: языковая, аллегорико-символическая, ритуально-социологическая, психологическая, структурная, трансцендентальная [Хюбнер 1996, Косарев 2000].

Список используемых источников:

1. Косарев А. Философия мифа. — М., 2000. — С. 303.
2. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. — М., 1997. — С. 700.
3. Хюбнер К. Истина мифа. — М., 1996 — С.448.
4. Шарыпина Т.А. Концепция античности в драме Г. Гауптмана «Лук Одиссея»//Идейно-художественное многообразие зарубежных литератур нового и новейшего времени. — М., 1998. — Ч.2. — С. 212-222.

РАЗДЕЛ V. ДЕКОРАТИВНОЕ ИСКУССТВО И ДИЗАЙН

Акимов Н.Н.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

МЕСТО И ЗНАЧЕНИЕ РИСУНКА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДИЗАЙНЕРОВ

Дизайн — творческая деятельность, объединяющая в процессе проектирования достижения различных областей человеческой деятельности (техники, инженерного конструирования, технологии, экономики, социологии, искусства), направленная на создание эстетически совершенных и высококачественных изделий.

Объектами профессиональной деятельности дизайнера являются образцы промышленной продукции, средств транспорта, предметы культурно-бытового назначения, эстетические качества которых и их конкурентоспособность обеспечивается дизайн-проектированием.

Творческое отношение к делу, единственная возможность для успешного исполнения этой деятельности, не может получить своего развития без теоретических знаний и практических навыков в рисунке и композиции.

Рисунок является фундаментом, основой художественной и проектной деятельности. Только он дает возможность истинного понимания формы предметов во взаимосвязи всех его деталей.

Приобретая умения рисования с натуры, студенты развивают способность восприятия и понимания рисунков других художников, что способствует формированию профессиональных компетенций будущих дизайнеров. В процессе выполнения рисунка с натуры закладываются эстетические представления о гармонизации среды. Чертежи, без которых не может обойтись ни одно производство, по сути дела те же рисунки, но сделанные по особым правилам. В них предмет представляется условно, но более метрически достоверно. Однако рисунок доходчивее чертежа и удобнее для понимания формы предмета, так как для чтения чертежей требуются специальные знания. Рисунок может показывать одновременно с формой и фактуру поверхности предмета, а также взаимодействие объекта изображения со средой, его расположение в пространстве. В отличие от чертежа рисунок шире по своим возможностям: с помощью рисунка

изображают предметы, которые трудно начертить, например: дерево, лицо человека, цветы. Но рисунок — это не точная копия видимого, в нем находят отражение личностные качества художника, его взгляд на мир. Рисунок есть сознательный отбор необходимого в изображении, поэтому рисунок условен. Эта условность заключается, во-первых, в том, что глубина натуры изображается на двухмерной плоскости листа, во-вторых, в нем имеется ряд деталей (контурные линии, замена тона, усиление первого плана), которых нет в натуре.

Рисунок лежит в основе как художественного творчества, так и дизайнерской деятельности, так как в процессе дизайн-проектирования первая стадия — это эскизная, которая предваряет создание новых дизайн-объектов.

В процессе обучения рисунку в качестве образцов и моделей обычно ставятся предметы, сама форма которых закончена и совершенна, проверена временем. Одной из задач академического рисунка является передача формы изображаемых объектов. Помимо передачи формы, перед рисующим ставится задача выполнить работу так, чтобы она радовала глаз. Это является началом постижения красоты в предметах, которую обычно не замечают. С развитием умения рисовать, глаз привыкает видеть красоту.

Рисование — это, во-первых, овладение навыками карандашной или другой техники, профессиональное умение изобразить на бумаге постановку (натюрморт, интерьер и т.д.); во-вторых, это умение компоновать на листе изображение. Композиционное рисование — основа проектной работы по созданию эскиза, который затем должен быть выполнен в реальности в натуральных материалах. В композиционной части помимо передачи формы изображаемого объекта имеет значение связанность всех частей и деталей этой формы в единое гармоничное целое.

Если присмотреться к форме предметов, то даже в самых сложных формах можно разглядеть совокупность самых простых геометрических тел.

Разложение сложной формы на простые геометрические тела значительно упрощают понимание ее структурной и конструктивной сущности, а так как рисование простых предметов относительно просто, то и рисование сложных предметов на основе простых облегчается.

Дизайнер должен постоянно стремиться к более совершенному решению всех проблем проектирования и рисунок — одно из средств достижения этой цели.

Выдающийся советский зодчий В.А. Веснин (1882-1950) писал: «Архитектор изображает свои замыслы на бумаге графически путем, в рисунке, наброске, эскизе или чертеже», и далее делает вывод: «Много идей остается не выполненными из-за неспособности выразить их на бумаге...» [Тихонов, 2005: 5]

Великий французский философ материалист Д. Дидро (1713-1784) заявил: «Не доверяйте архитектору, не умеющему рисовать» [Тихонов, 2005:

5]. Свободное владение рисунком плодотворно сказывается в работе человека любой специальности.

В рисунке отражается процесс мышления и ощущения. В одном рисунке сказываются объективные, рациональные, научные начала, в другом субъективные, эмоциональные. В одних изображениях рисовальщик хочет выявить инженерные, научные начала, в других затронуто чувство — создать настроение, заставить переживать изображаемое (портрет, пейзаж, картина и т.д.).

Проектирование начинается с идеи, которая постепенно проявляется в эскизах и набросках, чтобы перейти в детальные рисунки и чертежи. Проектный рисунок в своей основе переходит через объемно-пространственную геометрию в чертежи, макеты. И если для художника-живописца рисунок в конечной стадии — законченное произведение, то для дизайнера — это начало проектной работы.

Рисование имеет непосредственное отношение к творчеству дизайнера. Рисование дает возможность полноценно представлять конкретные пространства и формы, понять распространение света и тени.

После того, как тот или иной навык доведен до автоматизма, внимание рисующего будет обращено на решение художественных и дизайнерско-художественных задач. Для достижения мастерства в рисунке, когда рисующий приобретает высокую степень свободы выражения, нужна постоянная тренировка сознания, глаз, рук.

Рисунок позволяет ясно видеть природу, изучать ее закономерности, понимать ее красоту. А тому, кто видит природу, она раскрывает свои тайны и помогает решать любые задачи — художественные, конструктивные, строительные, научные.

Уверенный, свободный рисунок помогает дизайнеру и облегчает контакт с заказчиком, исполнителями его замысла.

Список используемых источников:

1. Жабинский В.И., Винтова А.В. Рисунок: Учеб. пособие. — М.: ИНФРА-Н, 2008. — 256 с.
2. Ли Н.Г. Рисунок. Основы учебного академического рисунка: Учебник. — М.: Эксмо, 2007. — 480 с.;
3. Тихонов С.В. и др. Рисунок: Учеб. пособие для вузов / С.В. Тихонов, В.Г. Демьянов, В.Б. Подрезков. Репринтное издание. — М.: Архитектура С, 2005. — 296с.

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТНУЮ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

Переход высшего образования на новую ступень призван обеспечить повышение конкурентоспособности российских вузов на мировом рынке образовательных услуг. При переходе высшей школы на новую модель обучения корректируются цели и задачи образовательного процесса, изменяются акценты и, следовательно, претерпевают изменения формы и методы обучения. В новой модели высшего профессионального образования приоритетным становится формирование компетенций, то есть готовности к применению совокупности знаний, умений и навыков, а также практического опыта в будущей профессиональной деятельности.

ФГОС ВПО по каждому направлению подготовки дает перечень общекультурных и профессиональных компетенций, которые высшее учебное заведение должно сформировать за время обучения бакалавров. В компетентностной модели обучения главными показателями качества подготовки выпускника становятся компетенции.

Цель Итоговой государственной аттестации — установление уровня подготовки выпускника высшего учебного заведения к выполнению профессиональных задач и соответствия его подготовки требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Согласно государственному стандарту по специальности 070601.00 «Дизайн» итоговая государственная аттестация выпускников наряду с выполнением и защитой выпускной квалификационной работы (ВКР) включала и государственный экзамен, позволяющий выявить теоретическую подготовку в решении профессиональных задач.

Согласно ФГОС ВПО направление подготовки 072500 «Дизайн», государственный экзамен вводится по усмотрению вуза. Требования к содержанию, объему и структуре бакалаврской работы, а также требования к государственному экзамену (при его наличии) определяются высшим учебным заведением. Таким образом, государственный стандарт нового поколения не регламентирует форму и содержание проведения госэкзамена, отдавая решение данной проблемы на откуп вузам.

Если при подготовке специалистов на госэкзамене вуз проверял теоретические знания студентов по нескольким направлениям (междисциплинарный экзамен) и указания по содержанию имелись в стандарте, то в свете перестройки образования проверка только

теоретических знаний кажется нелогичной и неактуальной. Необходимо разработать новую систему оценки сформированных компетенций.

На факультете дизайна в Новом гуманитарном институте, который существует на рынке образовательных услуг с 2004 года, была разработана новая форма проведения госэкзамена, а именно, тестово-клаузурная, направленная на выявление сформированности общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций выпускников-дизайнеров. Новая форма проведения госэкзамена предполагает бально-рейтинговую систему оценки компетенций выпускников. В чем же специфика предлагаемой нами формы проведения госэкзамена?

Государственный экзамен планируется проводить в письменной форме, по билетам. Продолжительность экзамена 4 академических часа. В билете предлагается три задания. **Первое задание** — тест, связанный с проверкой теоретических знаний по курсам «История искусств», «История дизайна, науки и техники», «Цветоведение и колористика», «Основы эргономики», «Конструирование», «Архитектурно-дизайнерское материаловедение». Карточка-тест содержит пять вопросов, предложенных в иллюстративной форме, по разным курсам, причем первый вопрос дается по курсу истории искусств или истории дизайна, остальные — каждый вопрос по отдельному курсу, соответственно: цветоведению, эргономике, конструированию и материаловедению. **Второе задание** предполагает профессиональную оценку предложенного каждому студенту видеоряда конкретного интерьера. Оценка должна быть представлена по ниже перечисленным позициям:

- общая характеристика стилевого решения предложенных к оценке интерьеров;
- назначение помещений;
- их функциональное зонирование;
- композиция внутреннего пространства;
- колористическое решение;
- краткая характеристика возможного конструктивного решения;
- характеристика используемых отделочных материалов.

Третье задание — выполнение клаузуры на заданную тему, предполагает практическое применение полученных знаний, умений и навыков и направлено на выявление профессиональных компетенций. Клаузура выполняется на листе ватмана А3 (420×297) в любой графической технике (монохромной, полихромной) с поясняющими подписями. Темы для клаузуры, как и теоретические вопросы могут варьироваться из года в год. Примерная тематика индивидуального творческого задания (клаузуры) может быть следующая:

- гостевая комната с каминной зоной в квартире;
- однокомнатная квартира для молодоженов;
- детская комната ребёнка 5-7 лет;
- жилая комната подростка;

- жилой блок на двоих для студентов факультета дизайна;
- студенческое кафе;
- детское кафе;
- входная зона магазина, кафе, бара;
- входная зона выставочного пространства на предложенную тему;
- модульный блок для детей ясельного возраста (спальная зона, игровая комната, раздевалка, буфетная);
- организация пространства двухкомнатной квартиры с трансформируемыми перегородками для молодой семьи из трех человек;
- организация пространства детской комнаты для двух детей 3-5 лет;
- обустройство застекленного балкона, лоджии, террасы.
- входная зона гостиницы;
- зона отдыха в космической станции пересадки для экипажей двух космических кораблей.

В состав клаузуры включается: общая планировочная организация помещения, функциональное зонирование не менее одного видового кадра (перспектива или аксонометрия) в любой выбранной автором технике (графика, коллаж, аппликация). Допускается введение рельефа и объема. Для активизации ассоциативного ряда тематика клаузуры может иметь четко выраженную образную и стилистическую направленность. Например: входная группа кафе: «Средневековый город», организация пространства ночного клуба «Готический пилигрим», входная зона сервисного центра «Модерн» и т.д. Допускается введение ландшафтной и иной средовой тематики в задания госэкзамена.

Оценка знаний выпускников на государственном экзамене формируется на основе ответов на поставленные в билете теоретические тестовые вопросы первого задания, на основе ответов второго задания и на основе выполнения практического задания (клаузуры). Итоговый рейтинг студента на госэкзамене складывается из трех составляющих: рейтинга за теоретическую часть (ответы по тестовой карточке и ответы на второе задание), а также рейтинга за практическую работу. Максимальное количество баллов за первое задание — 30 баллов, за второе задание — 30 баллов, за клаузуру — 37 баллов, 3 балла — государственная аттестационная комиссия может добавить за ответы на дополнительные вопросы выпускнику. То есть теоретическая часть билета имеет квоту (30+30+3=63 балла).

Вопросы по тестовой карточке и вопросы второго задания связаны с изучением общепрофессиональных и профессиональных дисциплин, таких как: «История искусств», «История дизайна, науки и техники», «Конструирование» и т.д. и определяют уровень теоретической подготовки выпускника, его умение применить теоретические знания для решения конкретной дизайнерской задачи.

Оценка за ответ по первым двум заданиям на государственном экзамене выставляется по балльно-рейтинговой системе. Используются следующие критерии.

- 25-30 баллов заслуживает выпускник, обнаруживший всестороннее, систематическое и глубокое знание программного материала, свободно владеющий профессиональной терминологией, аргументировано защищающий свою позицию, свободно ориентирующийся в современной учебной и научной литературе.

- 20-24 балла заслуживает выпускник, обнаруживший знание учебного материала, но не полно ответивший на тестовую карточку /вопрос второго задания или допустивший незначительные погрешности в ответе,

- 10-19 баллов заслуживает выпускник, обнаруживший знание основного программного материала, но не давший полного ответа и /или допустивший ошибки.

- 0-9 баллов выставляется студенту, слабо разбирающемуся в поставленных вопросах и обнаружившему минимальные знания фактического материала или допустившему грубые ошибки.

Оценка за практическую часть билета (за третье задание) на государственном экзамене также выставляется по балльно-рейтинговой системе. Используются следующие критерии.

- 30-37 баллов заслуживает выпускник, выполнивший работу в полном объеме и обнаруживший необходимые практические навыки работы в рамках полученного задания, причем качество выполнения задания оценено числом баллов, близким к максимальному.

- 24-29 баллов заслуживает выпускник, выполнивший работу в полном объеме и обнаруживший необходимые практические навыки работы в рамках полученного задания, причем качество выполнения составляющих элементов задания (план, зонирование, перспектива) не оценено минимальным числом баллов, однако, некоторые элементы задания выполнены с ошибками.

- 20-24 баллов заслуживает выпускник, выполнивший работу не в полном объеме и лишь частично обнаруживший необходимые практические навыки работы в рамках полученного задания, причем качество выполнения некоторых составляющих элементов задания (план, зонирование, перспектива) оценено минимальным числом баллов или некоторые элементы заданий выполнены с ошибками.

- 10-19 баллов заслуживает выпускник, выполнивший задание менее чем на 50% заданного объема и частично обнаруживший необходимые практические навыки работы в рамках полученного задания, причем качество выполнения некоторых составляющих элементов задания (план, зонирование, перспектива) оценено минимальным числом баллов или большинство элементов задания выполнено с ошибками.

- 0-9 баллов заслуживает выпускник, не решивший проектное задание и не обнаруживший необходимых практических навыков работы в рамках полученного задания, причем при наличии составляющих элементов задания (план, зонирование, перспектива) их качество выполнения оценено минимальным числом баллов или большинство элементов задания выполнено с грубыми ошибками.

После завершения ответа студента на все вопросы экзаменационного билета и дополнительные вопросы члены экзаменационной комиссии проставляют в своем протоколе оценки на основе итогового рейтинга за выполнение каждого задания и по их совокупности. Перевод рейтинговых баллов в пятибалльную систему оценки знаний студента осуществляется на основе таблицы 1.

Таблица №1

Перевод рейтинговых баллов в пятибалльную систему оценки знаний студента

Баллы рейтинга студента	Соответствующая оценка
86-100	отлично
71-85	хорошо
61-70	удовлетворительно
60 и менее	неудовлетворительно
61-100	аттестация

Таким образом, мы предлагаем новую форму проведения государственного экзамена и новую систему оценки уровня подготовки выпускников (направление подготовки 072500 «Дизайн»), которая соответствует новой компетентностной модели обучения ВПО и после апробации может быть использована другими вузами близкого профиля.

Горбунов И.В.

*Новый гуманитарный институт (г. Электросталь),
Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова.*

КТО СОЗДАЕТ МУЗЕЙНУЮ ЭКСПОЗИЦИЮ?

Люди ходят в музеи. Находясь в своем родном городе, будучи в командировке, или приезжая в качестве туриста в какую-либо страну, они всегда стремятся заглянуть в какой-нибудь музей. Возникает вопрос: чем вызвано это желание? Скоротать время, развлечься, пополнить запас своей эрудиции, побыть наедине со своими мыслями или, наконец, удовлетворить

свое простое любопытство? Что же это за неведомая сила влечет людей туда, какие магические механизмы воздействуют на них?

Философские категории пространства и времени всегда волновали человека, а в музейной ситуации сконцентрированность и взаимодействие этих понятий вызывают наиболее острые ощущения. Интимное общение с экспонатом, который является зримым, ощущаемым следом непрерывного потока истории, способно вызвать гамму человеческих чувств, эмоций, переживаний, потребность задавать неразрешимые вопросы.

В мире существует бесчисленное количество музеев, причем, самых разных: от исторических до краеведческих, включая археологические, зоологические, художественные, литературные и пр. Но в них есть что-то такое, что всех их объединяет. Так что же это?

Музей — это своего рода «машина» времени, в которой соединяются пространство и время, где, подобно театру воссоздаются события и явления той или иной эпохи, где рождаются человеческие эмоции, переживания, ассоциации, вызывающие потребность ощутить свое собственное «я» в пространстве исторического времени.

Как же создается музейная атмосфера? Кто ее авторы? Как они взаимодействуют в этом сложном творческом процессе?

Нередко на страницах журналов в статьях по проблемам дизайна разворачивается дискуссия на тему: что такое музейная экспозиция? Это наука или искусство? Кому принадлежит главная роль в ее создании, научному сотруднику или художнику-дизайнеру? А насколько правомерна постановка вопроса в таком виде?

Является ли музейная экспозиция предметом научных исследований? Бесспорно, поскольку она создается в процессе сбора, классификации и исследования экспозиционного материала, теоретического описания времени и фактов, соответствующих жизни каждого экспоната.

Может ли экспозиция в музее быть произведением искусства? Да, потому, что она обладает (или не обладает) способностью вызывать зрителя на духовный диалог, так же, как подобный контакт инициируют произведения живописи, литературы, поэзии и т.д. Она может создавать настроение, пробуждать эмоции, ассоциации, способствовать активизации каких-либо действий.

К сожалению, довольно распространенной до сих пор является ситуация, в которой роль художника в создании музейной экспозиции сводится к удобному и обозримому расположению экспонатов и элементов оборудования, эстетическому «оформлению» программы экспозиции в соответствии с тематическим планом, содержательные связи которого разработаны научным сотрудником музея.

Форма такого «сотворчества» вряд ли сможет привести к реализации истинных целей музея: расширяя диапазон познания окружающего мира, проповедовать веру в высокое предназначение человека, в торжество

нравственных и духовных ценностей, накопленных человеческой цивилизацией, способствовать развитию социальных и культурных преобразований в обществе.

Опыт последних лет подсказывает, что музейная экспозиция является не просто объектом приложения профессиональных усилий каждого специалиста в отдельности, а нечто большее, требующее объединения научных и художественных средств в самом процессе ее создания. Общим началом во взаимодействии науки и искусства в музее являются общая тема и общий материал, в том числе, экспонат, который является предметом вдохновения и для научного сотрудника и для дизайнера, экспонат, который обладает свойством раскрывать свои различные значения и обогащать содержание окружающей среды.

Конечно, между двумя этими видами деятельности имеются определенные различия, характеризующие их специфические особенности. Так, ученый в своей работе опирается только на объективную информацию, накопленную прежним знанием, он не имеет профессиональных средств для учета изменяющихся процессов, происходящих в человеке и обществе, которые трансформируют научные достижения в соответствии с новыми потребностями. В свою очередь, дизайнер, проектируя какой-либо объект, отождествляет себя с человеком, для которого он предназначен и на основе художественных знаний, художественной культуры и творческой интуиции формирует будущие потребности общества, исходя из определенного типа потенциального потребителя.

Стимулом научного прогресса является конфликт между существующими представлениями в науке о картине мира и открытием новых фактов и происходящих в нем процессов, позволяющих изменить, расширить эти взгляды. В то же время, стимулом художественно-проектной деятельности служит конфликт между сложившимся представлением о предметно-пространственной системе и личностным мироощущением художника, позволяющим выстраивать творческий процесс в соответствии с изменяющимися человеческими потребностями.

Кроме того, существуют принципиальные различия между формами закрепления результатов работы научного сотрудника и художника-дизайнера, а также соответствующим их восприятием.

Так, научная работа в форме логического временного развертывания содержания темы завершает свои результаты в словесной, вербальной форме, и восприятие ее предполагает временную последовательность.

Произведение дизайнера предстает перед зрителем, в отличие от научной работы, в визуальной форме, как результат выражения целостного отношения человека-потребителя к предметно-пространственному миру и, соответственно, характеризуется синхронностью визуального восприятия пространства (сначала — в целом, а затем — фрагментарно).

Тем не менее, эти различия не могут служить препятствием на пути к поставленной цели. Важно, чтобы каждый из участников совместной работы, представителей двух музейных профессий на своем языке выражал общую цель. И не менее важны: способность художника воспринимать смысл научного подхода к созданию экспозиции и, в свою очередь, способность научного сотрудника разглядеть и воспринять идею в эскизах художника, что является неременным условием для благоприятного развития творческого процесса и успешного завершения работы.

И если задача научного сотрудника заключается в том, чтобы проследить и раскрыть связь вещей и явлений, прокладывая путь к познанию действительности, то художник-дизайнер, чувственным способом, профессиональной интуицией познавая образ мира и человека, перерабатывая его в своем сознании, в сущности, выполняет ту же задачу.

Создавая эмоционально насыщенную среду взаимодействия современника с историческим временем, пробуждая его общественное сознание, освещая логическую связь событий и фактов, в итоге, помогая лучше понять действительность, научный сотрудник и художник-дизайнер должны говорить на одном языке — языке человеческой культуры.

Ёлочкин М.Е.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО БЛОКА ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ДИЗАЙНЕРОВ

На сегодняшний момент сложилась ситуация накладывающая свой рисунок на традиционные проблемы преподавания инженерно-технологического блока дисциплин для дизайнеров, такие как, например, фундаментальные подходы:

- теоретический — практические дисциплины, например, такие как «мультимедиа», «компьютерная верстка» и другие, предваряются глубоким изучением соответствующих областей знаний из биологии, физики, математики;

- практический — при котором изучение практического блока дисциплин ведется по алгоритмам, разработанным под конкретное программное обеспечение и ситуации;

- гибридный — его еще называют авторским, представлен очень широким набором методик, направленных на практическое изучение дисциплин с сопутствующим и весьма поверхностным изучением необходимых для этого знаний.

Каждый из вышеперечисленных подходов имеет свои достоинства и сроки обучения:

- первый из них, практически вышел из употребления на территории РФ, чему в немалой степени способствовал ФГОС 3-его поколения и ориентация руководства страны на подготовку практиков;

- второй, нашедший свое отражение во ФГОСе 3-его поколения и пользующийся поддержкой у руководства страны, в частности, у Медведева, Фурсенко и Ливанова, позволяет быстро готовить профессионалов под узкие практические задачи, возникающие на рынке, кроме того позволяет реализовать заложенное в стандарте положение о подготовке в рамках СПО преподавателей по дизайну;

- третий, требующий опытного преподавателя с большим стажем работы, имеет широкую поддержку, чему в немалой степени способствует рекомендации Минобразования к преподавателям в постоянном повышении своей квалификации, получении степеней и званий, изложении изученного в статьях.

Среди наиболее перспективных направлений изучение инженерно-технологического блока дисциплин дизайнерами можно назвать следующие:

- мультимедийный — интерактивное практическое изучение дисциплин на сегодняшний момент представлено в широчайших пределах — от «перетаскивания пальцем» ситуационных объектов (пиктограмм, рисунков, текстовых блоков) до экспертных систем, позволяющих менять сюжет под влиянием действий обучающихся и ведущих аналитику всего учебного процесса;

- обучающие фильмы — до недавнего времени забытый вид, сегодня находит все большую популярность и поддержку;

- ситуационные графические карты — один из наиболее эффективных видов обучения, всегда был слабо представлен — требует высококвалифицированного педагога с широким кругозором, но, стоит отметить, разработка альбомов этого вида для гибридного подхода позволяет реализовать задачи поставленные правительством в рамках российского образования.

Одними из главных проблем практически отсутствующих знаний у современного студента стоит отметить слабую связь знаний даваемых в общеобразовательной школе и профессиональных учебных заведений, с привязкой к требованиям предприятий.

В частности, при выборе шрифтов и векторной графики при проектировании или компьютерной графики, необходимо выбрать на базе каких полиномов, второй или степени они построены, для максимального качества проектов. К сожалению, знания даже по гиперболе и параболе, у большинства студентов весьма скудные.

Введенные компетенции не позволяют в должной мере ответить на эту проблему, по крайней мере пока они не будут также введены и в школах, что,

возможно, потребует пересмотра ряда заданий ЕГЭ. Или, как одно из возможных решений, компетенции будут строиться на ЗУНах, как образовательная технология на модульных кирпичиках.

Заева-Бурдонская Е.А.

Московская государственная художественно-промышленная академия им. С.Г. Строганова

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ проекта проведения научных исследований («Дизайн в формировании эстетического облика городской среды»), проект № 12-04-00308

ДИЗАЙН ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ. ПРОБЛЕМЫ ГЕНЕЗИСА

Художественная культура постиндустриального этапа обнаружила потребность в традиционных ценностях, чему свидетельства — архитектура и дизайн постмодернизма и новейшего этапа — нелинейных тенденций деконструктивизма. Это проявление ощутимо на разных уровнях: от конкретно исторических формальных цитат до специфически традиционных материалов (небоскребы из бревен в Финляндии и Швеции) и концептуальных «бумажных» проектов. Подобная ситуация во многом определила современные проблемы дизайна исторических городов. Понять проблему реконструкции и реорганизации исторической среды, определить роль дизайна в этом сложном процессе возможно, лишь проанализировав своеобразие ее выразительной природы, обусловленной архитектурно-стилевым наполнением, особенно на этапе сложения дизайна городской среды как самостоятельного феномена.

Описание среды города — явления, определяемого множеством факторов, начиная с 70-х гг. XX столетия находит свою методическую опору в средовом подходе, отличительной чертой которого стала принципиальная неразличимость фоновой и памятниковой застройки. Дошедший до нас облик исторической среды российских городов в основном был сформирован архитектурной тканью второй половины XIX-начала XX веков. В основу средовой взаимосвязанности легло творческое активное преобразование архитектурного пространства с помощью предметного наполнения. Проявлением внутренней активности, стремлением к саморазвитию и одновременно самоорганизации архитектурной среды стало расслоение в пространство декоративной плоскости фасада на элементы декоративного, декоративно-прикладного искусства и протодизайна. В предметно-пространственную среду вошла установка на межвидовую целостность как взаимосвязанность форм декоративного, декоративно-прикладного

искусства и позднее *дизайна* в общем понятии *дизайн среды*. Среда стала категорией жизни, а значит и культуры.

Начиная со второй пол. XIX века усложнившаяся структура городской жизни заставила искать новые формы взаимоотношений человека и среды. Лишь искусство обладало возможностью развивать образные представления, целостно воспроизводящие сложнее ситуации, еще не разработанные логическим мышлением, где искусство создавало целостный слой, влекущий определенную деятельность и характер поведения, т.е. играло опережающую роль по отношению к науке и материальному производству. Искусство было призвано объединить среду и связанные с ней формы человеческой деятельности, сделав ее (среду) художественно целостной. По мнению В. Стасова, изящным уже нужно быть не только в музеях, картинах, статуях, соборах, наконец, во всем исключительном, особенном. «Настоящее, цельное, здоровое в самом себе искусство существует уже лишь там, где потребность в изящных формах, в постоянной художественной внешности простерлась уже на все сотни тысяч вещей, ежедневно окружающих нашу жизнь» [Каганов 1972: 258].

Появление средового протодизайна было предопределено стремлением выхода из состояния художественно-композиционной равнозначности и безакцентности линии сплошного фасада. Дополнительные элементы сообщили архитектурной декоративной ткани внутреннюю открытость, а среде в целом характер незавершенности, то есть придали ткани свойства открытой формы, способной к развитию. Иницирующая формообразующая роль перешла к внутреннему фактору среды — открытой декоративной ткани.

Художественно-эстетический метод постоянного «достраивания» открытой формы декоративной ткани элементами декоративного, декоративно-прикладного искусства и прадизайна лег в основу метода средового мышления, метода сверх стиливых закономерностей. «Утилитарная заинтересованность расслоила структуру городской среды — от архитектуры предметной структуры один за другим «отрывались» слои, которые стали развиваться уже независимо от темпов стиливых (и иных) процессов в архитектуре все в большей степени ориентируясь на ускоряющийся темп городской жизни» [Хан-Магомедов 1980: 11].

Необходимость выработки новых форм средового наполнения в ответ на новые функциональные процессы городского центра потребовали от архитектуры нового языка форм, более богатого и гибкого. Новая архитектура второй половины XIX века была декоративна до пышности (частично эта пышность перешла и в модерн). Вместе со стиливой декоративной лепниной на фасады статусных общественных сооружений универмагов, торговых домов, банков и т.д. перешли свойственные ранее дворцовым строениям и особнякам канделябры освещения, пышные узоры решеток балконов и ворот с монограммами и эмблемами. Фасад «прорастал»

навесами с освещением у входа, балконами на опорах, гнутыми витринными окнами,, которые позднее «отрывались» от фасада и становились независимыми пространственными элементами: торговыми киосками, осветительными мачтами, ...

Метод «достраивания» — это метод среды, а не стиля. Мононаправленный линейный тип городской культуры, впитывающий в себя вместе со стилевыми наслоениями и срезы материальных художественных культур разных эпох, оформил открытость историзма, а затем и модерна, к дальнейшим наслоениям. Эволюционность средовой эстетики перешла в уровень бесконечного наращивания смыслов и форм, переняв эстафету от стиля к среде. Понятия открытости, «достраивания», выходящие за пределы стиля, подводят к понятию средовой целостности, художественно-эстетическому качеству, обращенному вовне породившей его эпохи, к ее внутреннему предчувствию будущего.

Современный этап реконструкции исторической среды, наиболее ярко представленный типологией пешеходных улиц, точечной застройкой «в стилях», временными сооружениями полностью это подтверждает. Средовой дизайн стал наиболее мобильным, технологичным и эстетически емким видом искусства, определившим культурные процессы исторического города. Межвидовой средовой синтез, сложившийся на этапе рубежа XIX-XX столетий остался неисчерпаемым источником средовых концепций современных проектировщиков. Пример тому — опыты Сенежской студии, проект реконструкции Музейного квартала в Москве, Невский проспект и т.д.

Список используемых источников:

1. Каган М. Морфология искусства. — Л.: Искусство, 1972. — 440 с.
2. Хан-Магомедов С. О роли элементов дизайна в формировании художественного облика городской среды: опыт истории и некоторые проблемы//Техническая эстетика. — 1980. — № 6. — С. 11-13.

Кожаев Ю.П.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

ВАЖНОСТЬ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ДИПЛОМНОМ ПРОЕКТЕ ДИЗАЙНЕРОВ

Структурные изменения в экономике, создание цивилизованных рыночных отношений существенно влияют на организацию дизайнерской деятельности как на предприятиях и фирмах, оказывающих услуги потребителям, так и вносят изменения в профессиональную подготовку производителя нового типа, и влияют на обоснование социально-

педагогического и социально-психологического статуса высшего профессионального образования.

В настоящее время в мире, наряду с отделами дизайна на крупных промышленных предприятиях, существуют крупные и мелкие фирмы и бюро, продающих дизайн как таковой, потому что это специализированный высокооплачиваемый труд. Дизайнерская деятельность стала многоаспектной и обогатилась новыми видами оказываемых услуг, и многочисленные коллективы профессиональных дизайнеров ведут различными средствами борьбу за существование, признание и развитие.

С ростом количества малых предприятий возрос спрос на специалистов — дизайнеров владеющих арсеналом умений и практических навыков выполнять весь объем дизайнерского проектирования: фирменный стиль, упаковка и ярлыки, промышленные и конторские интерьеры для всех отделений фирмы и оформление экспозиций фирмы на выставках.

Необходимо отметить, что штат дизайнеров на фирмах, работающих на производителей, невелик. Специфика условий продукции и сбыта таких фирм приводит к тому, что все чаще профессиональный художник-проектировщик выполняет помимо собственно проектной работы еще и расчет себестоимости дизайнерских работ, поэтому высшим учебным заведениям необходимо уделять внимание на выработку навыков экономических расчетов (смет).

Дизайнер, даже если это так называемый «дизайнер-менеджер», — организатор и координатор дизайнерских разработок, обязательно является художником, но должен помнить о необходимости получения финансовой прибыли для собственной компании, должен заботиться о зарплате сотрудников фирмы.

В условиях установившейся рыночной экономики современное образование в области подготовки дизайнеров в настоящее время характеризуется объективной потребностью в создании в дипломных работах раздела «Экономические расчеты». В данной части нужно представить в виде таблицы затраченные на проект денежные средства.

Таблица вида (пример):	
Ресурс	Стоимость
бумага офсетная	2x150 р
картридж для принтера	1x1200 р
Итог	1350 рублей

В смету следует ввести оплату за свой труд.

По итогам затраченных на проект денежных средств можно рассчитать стоимость одного экземпляра продукта.

Главным приоритетом при подготовке творческих профессий является человеческая личность с присущей ей индивидуальностью, самобытностью, субъектным опытом, внутренней культурой, и возможностью адаптацией к

релевантным рыночным условиям. Основой развития творческой личности является учебная деятельность, в которой обучающийся становится подлинным субъектом образовательного процесса. Это требует создания особой образовательной среды, которая способствует самореализации личности, развитию способностей к различным видам деятельности, приобретению навыков самостоятельных действий и принятию решений в условиях выбора альтернативных вариантов. Все это необходимо учитывать при подготовке к профессиональному творческому труду студентов высших учебных заведений.

Список используемых источников:

1. Байденко В.И. Диверсификация профессионального образования: сущность, условия, пути реализации/В.И. Байденко. — М.: НИИ-ВО, 1995.
2. Брушлинский А.В. Субъект и социальная компетентность личности. Сб. ст. Рос. Академ. наук ин-тут психологии./Под ред. А.В. Брушлинского. М.: ИПРАН, 2000.
3. Зюзин Д.И. Качество подготовки специалистов как социальная проблема/Д.И. Зюзин. — М.: Наука, 2009.

Коняшин О.А.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

ШРИФТ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ИСКУССТВА ГРАФИКИ

Шрифт и искусство — правомерно ли соседство этих слов? Не является ли шрифт всего лишь набором условных графических знаков, которые предназначены только для записывания на бумаге звуков речи, но к искусству отношения не имеющих? Подобные рассуждения не часто, но можно услышать в среде художников. Одной из моих задач при чтении курса лекций в Новом гуманитарном институте по теме «Искусство шрифтовой композиции» является стремление показать, что шрифтовая композиция в полной мере относится к области искусства графики.

Условным графическим знаком для записи звуков речи является буква, а **шрифт** — это комплект букв определённого рисунка (гарнитуры), которым пользуются полиграфисты и художники в качестве **элементов композиции** при создании произведений графического искусства. Композиция является основой всех без исключения видов искусства. Что есть композиция? Это создание *гармоничной системы соотношений всех элементов произведения искусства*. Прекрасное определение дал Анри Матисс: «Композиция есть искусство располагать декоративным способом различные элементы, которые художник берёт для выражения своих мыслей и чувств».

В нашем понимании **композиция** — это организованные художником **взаимоотношения частей в целом**. Под **целым** мы подразумеваем само

произведение, а **части** — это элементы, его составляющие. В свою очередь каждый такой элемент сам является **целым**, состоящим из своих **частей**, которые также надо связать между собой. Рассмотрим пример, разъясняющий эту формулировку. Представим себе, что мы задумали нарисовать натюрморт «Цветы». Вся постановка — это **целое**, состоящее из букета, вазы и среды, его окружающей (фона). Наша задача — организовать на листе эти три части натюрморта: обозначить главное, подчинить ему второстепенное, выстроить их взаимоотношения, соотнести друг с другом их пропорции, формы пятен, тоновых и цветовых ритмов и прочее. Добившись результата, мы заметим, что каждая из наших трёх **частей** состоит в свою очередь из своих элементов. К примеру, — букет. Он составлен из ромашек, васильков, листьев. И все эти элементы мы должны соотнести друг с другом совершенно так же, с теми же требованиями, что и в начале работы. Сложнее организовать пространство натюрморта (упрощённо говоря, фон). Необходимо найти такие формы пятен, их количество, размеры и качество, чтобы наверху, за цветами, наша бумага стала бы глубоким пространством, внизу, под вазой, горизонтальной плоскостью, а в ромашках — белоснежными лепестками. Вот эта работа и есть «организация частей в целом», и есть **композиция**.

Всё вышесказанное относится ко всем без исключения видам искусства, в том числе и к искусству шрифтовой композиции. В качестве примера поработаем мысленно над титульным листом некоего литературного произведения. Единственное, что отличает титульный лист (как произведение искусства) от рассмотренного нами «Букета» — это беспредметность элементов, составляющих его композицию. Вот они, эти элементы: белая бумага и условные знаки-символы (буквы), из которых составлены слова, и строчки. Иногда к этому добавляется орнамент и изображение.

В начале работы над титульным листом необходимо выстроить систему главных, подчинённых и вспомогательных смысловых отношений текста. Затем выбрать такие рисунки шрифтов (гарнитуры), которые наилучшим образом соответствуют характеру произведения и образу описываемой эпохи. Наибольшей сложностью в работе над титульным листом, а, в конечном счёте, и проявлением мастерства художника-шрифтовика является его способность гармонично «сплести» между собой выбранные гарнитуры, начертания букв и различные шрифтовые выделения в образную, убедительную, оригинальную композицию. Совершенно равноправным «участником» создания любого графического произведения, в том числе и шрифтового, является такой элемент композиции, как бумага: это она формирует выразительные пятна-рисунки межстрочных и межбуквенных пробелов, ритмы внутрибуквенных просветов, организует всё пространство композиции. В любом произведении графики изображение создаётся не только рисующими материалами, но и самой бумагой, на

которой выполняется работа. При этом цвет и фактура, а точнее сама сущность бумаги формируют композиционную структуру произведения, играя роль цвета, пространства и светонесущей среды. Именно поэтому композиция любого графического листа имеет **поля**, которые являются неотъемлемой частью этой композиции.

Рассмотрим некую условную книжную иллюстрацию. Её поля, на которых нет рисунка, воспринимаются нами как нейтральная бумага. Но, эта же самая бумага, входя с полей в изображение, вдруг становится то белым фарфором чашки, то освещённой частью объёма, то глубоким пространством неба. У хорошего художника даже пожелтевшая газетная бумага светится изысканным цветом. Художники любят фактуру бумаги и выявляют, усиливают её характер рисуя различными материалами: углем, карандашом, сангиной, тушью.

Обратим внимание на то, что сами рисующие материалы обладают ограниченным цветовым диапазоном — в основном, это чёрное, коричневое и серое разных оттенков (цветные соусы). Следовательно, графика по самой своей природе — искусство условное, склонное не к реальному отображению мира, а к его образному переосмыслению. Произведение искусства не есть подобие правды жизни (правдоподобие), а это сама правда — правда Искусства. **Главной задачей искусства является создание художественного образа.** И вот тут шрифт с его изначальной условностью графических символов, с его податливостью к формальной переработке является нам как благодатный материал для создания истинного произведения искусства. Иной раз в книге красотой шрифтовых образов любишься не меньше, чем иллюстрациями.

Художественное произведение любого направления от натурализма до беспредметного концептуализма являет собой синтез, единство **формы и содержания**. **Содержание** — это **что** сделано, **форма** — это **как**, какими техническими и художественными средствами это произведение выполнено. Тут подразумевается выбор материалов, техника и манера исполнения, творческие особенности художника. Иными словами, **форма** это совокупность средств и приёмов, выбранных художником для достижения максимальной выразительности создаваемого им образа. Под словом **содержание** не следует понимать только сюжет — это и замысел, и идея, и общая цель создания данного произведения. По своей природе шрифт является искусством прикладным. Каждая работа имеет конкретное практическое назначение: будь то плакат, приглашение, билет, афиша, логотип, торговая марка... всего не перечислишь. И любую, самую, казалось бы, незначительную работу хороший художник может довести до художественного совершенства. Но наиболее благодатной областью создания высокохудожественных композиций являются книжные шрифтовые работы, особенно титульные листы. При их создании в полной мере проявляются и мастерство художника, и его вкус, и эрудиция. Но книжное оформление —

это искусство тоже прикладное, говоря откровенно, заказное. А если у художника-шрифтовика появляется потребность выразить свои собственные пластические идеи, свои личные, не связанные с договором представления о Мире Шрифта, он обращается к **станковой шрифтовой композиции**.

Станковыми называются самостоятельные произведения во всех разновидностях графического искусства, не имеющие прикладного, практического предназначения. Они задумываются и выполняются художником по его внутренней потребности с желанием выразить весь диапазон своего мастерства и знаний в области шрифта. Приоритетной задачей таких произведений является **форма**, т.е. акцент на том, **как** это выполнено, **какими** средствами, а именно: оригинальность замысла, нестандартность пластической идеи, из которой строится композиция, мастерство владения материалами, достижение полной образной выразительности элементов композиции. Такие графические листы экспонируются на книжных выставках, приобретаются музеями и коллекционерами. А своё название они получили от слова «станок» (мольберт), и предназначены для самостоятельной «музейной» жизни.

Косвенным подтверждением того, что шрифтовая композиция принадлежит миру искусства, является заинтересованное, творческое, подчас вдохновенное отношение к этому предмету большинства студентов гуманитарных вузов. Наши заметки можно проиллюстрировать курсовыми работами студентов Нового гуманитарного института (рис. 1, 2, 3, 4).



Рис.1

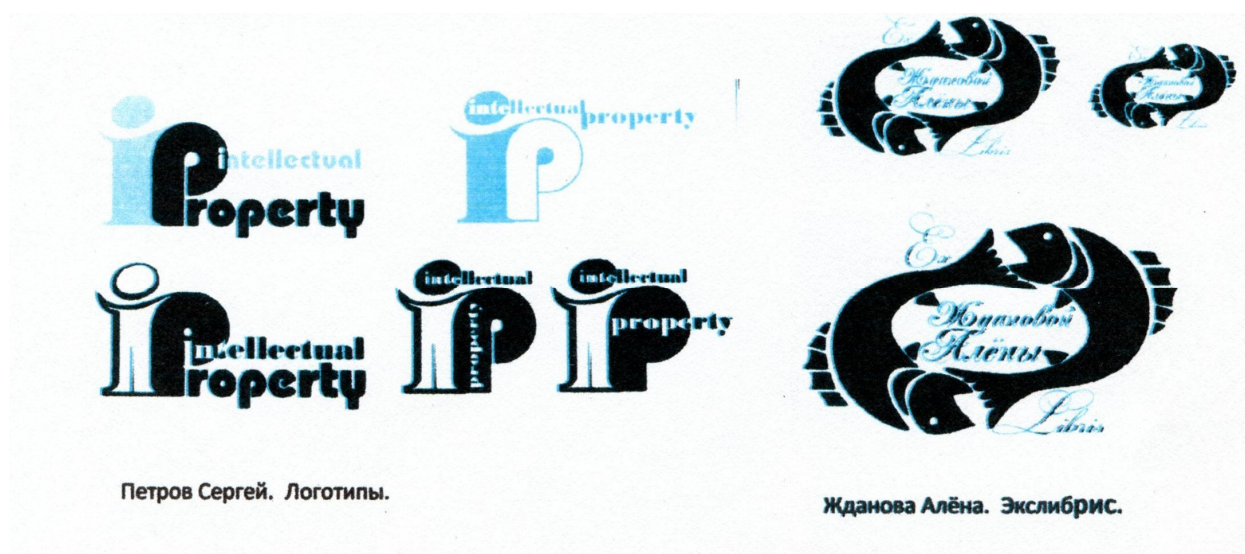


Рис. 2

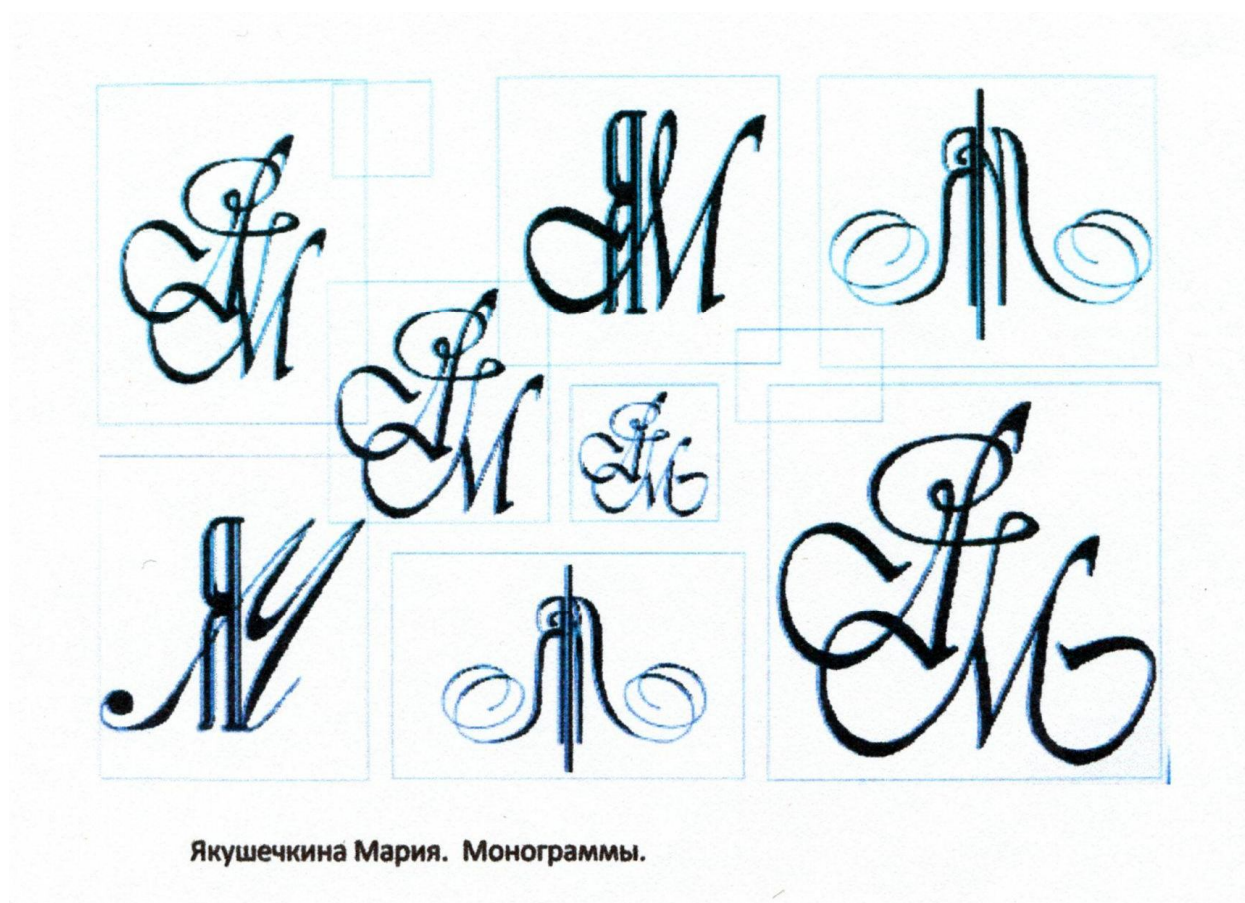
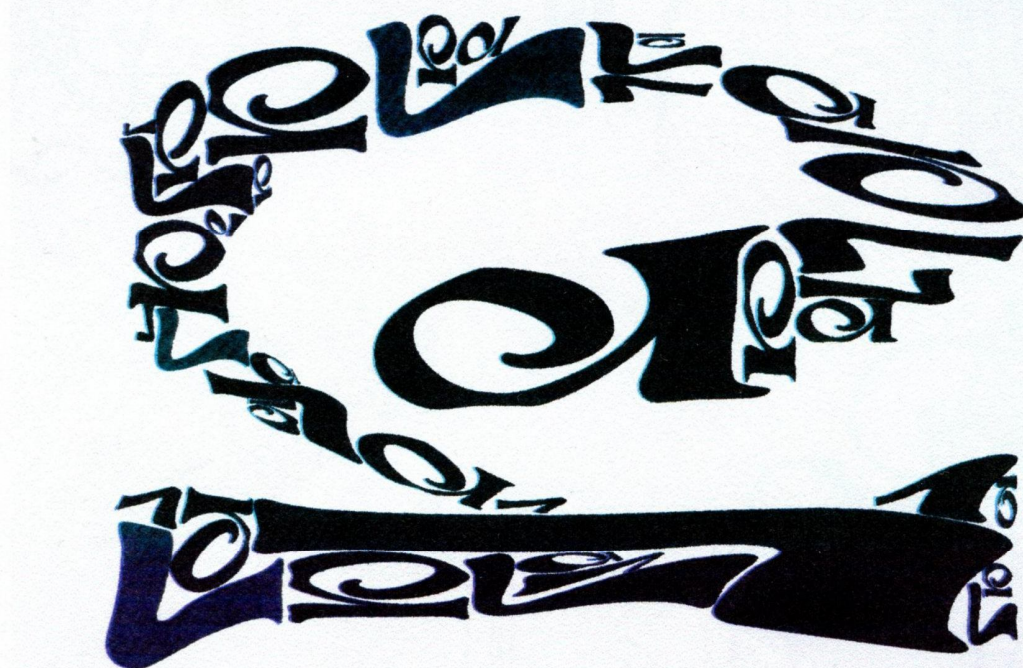


Рис. 3



Гурова Юлия. Шрифтовая композиция.

Рис. 4

Коняшина М.М.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ПРИ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В последнее время развивающая предметно-пространственная среда детских образовательно-воспитательных учреждений становится объектом самого пристального внимания не только педагогов, но и специалистов разного профиля: психологов, медиков, эргономистов, архитекторов и дизайнеров. Так почему же в наше время эта тема звучит всё чаще и чаще? Ответ очевиден — от того, какое поколение мы воспитаем, какие стартовые условия предоставим для его развития, зависят созидательная мощь, культура, физическое и нравственное здоровье нашего общества.

Современный дизайнер-проектировщик должен осознавать возможности, которые дает проектирование предметно-пространственной

среды (ППС) для наиболее эффективного развития индивидуальности ребенка с учетом его склонностей, интересов, уровня активности. Исходное требование к предметной среде, обуславливающее её развивающий характер, это создание условий для полноценного физического и психического развития, а также развития творческой деятельности и совершенствования личностных характеристик детей. На основе изученного материала мы выделили основные принципы организации ППС для дошкольных образовательных учреждений (ДОУ).

1. Среда должна позволять детям самим находить и выбирать предметы (объекты) своей моторной, сенсорной, манипулятивно-познавательной, игровой и художественной активности. Создавать положительный эмоциональный фон, снимающий психическую напряжённость ребёнка в процессе его деятельности.

2. Среда должна быть «связной», благодаря чему свободный переход детей от одного вида деятельности к другому будет восприниматься ими как естественный.

3. Среда должна быть гибкой и мобильной, подверженной бесконечным трансформациям и, одновременно, целостной, структурно ясной, легко адаптируемой к нуждам детей. Действия, по преобразованию окружающей их предметно-пространственной среды должны быть доступны ребёнку, в соответствии с изменяющимися жизнеобеспечивающими процессами.

4. Среда должна быть сомасштабной ребёнку. Дизайнер должен помнить о соответствии предметных игровых средств и оборудования (мебели, игровых и спортивно-игровых объектов и т.д.) антропометрическим характеристикам ребёнка.

5. Среда должна обеспечивать оптимальное гармоничное цветовое решение.

6. Среда должна обеспечивать безопасность жизнедеятельности детей особенно в зонах, предназначенных для их физического развития.

7. Среда должна обеспечивать связь детей с природой.

8. Среда должна типологически члениться на пространства, соответствующие тем или иным конкретным функциональным процессам (например, пространство жизнедеятельности детей делится на витальное и развивающе-образовательное пространство, которое может состоять из пространств интеллектуального развития и творчества, пространств физического и экологического развития и т. д.).

9. Среда должна обеспечивать решение частных медицинских и дефектологических задач.

Таким образом, предметно-пространственная развивающая среда — одно из условий полноценного развития ребенка любого возраста. Дизайнер-проектировщик должен учитывать все необходимые требования формирования развивающей ППС для ДОУ.

Наша позиция состоит в моделировании социокультурной пространственно-предметной развивающей среды, которая позволила бы создавать для ребенка возможности инициативного, комфортного и безопасного образа жизни. Развивающая предметно-пространственная среда раскрепощает творческий, духовный потенциал и взрослого и ребёнка, обращённый и на себя и на других людей. Это система материальных объектов деятельности ребёнка, созданная для моделирования духовного и физического развития детей. Развивающая предметно-пространственная среда заставляет проявлять творческие способности, познавать способы образного воссоздания мира и языка искусств, реализовывать познавательно-эстетическое и культурно-коммуникативные потребности в свободном выборе.

Список используемых источников:

1. Грашин А.А. Дизайн детской предметной развивающей среды. — М.: Архитектура-С», 2008. — 293с.
2. Нищева Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду./Н.В. Нищева. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.
3. Полякова М.Н. Создание моделей предметно-развивающей среды в ДОУ. — М., Центр педагогического образования, 2008.

Левин Г.О.

Московская государственная художественно-промышленная академия им. С.Г. Строганова

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ДИЗАЙН В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Искусство, одна из форм общественного сознания, составная часть духовной культуры человечества, специфический род практически-духовного освоения мира.

К этому следует добавить средо-организующую функцию художественной культуры в целом, связанную с проектированием эстетически организованной среды обитания людей, насыщенной образцами порожденных искусством художественно-культурных ценностей. Всё это делает искусство одним из важнейших инструментов социальной регуляции жизни общества.

Современное искусство

В теперь, уже прошедшем, двадцатом веке произошло такое глобальное явление, как научно-техническая революция (НТР). Она дала миру концептуально новые технологии, о которых раньше можно было только прочитать в фантастических романах.

В своих новых формах произведение искусства становится не только объектом рефлексии, но также формой и местом рефлексии. Тем самым возрастает значение искусства для более полного философского осмысления первопричин, сущности и последствий социальных взаимодействий. Современное искусство, которое часто обозначают также термином «актуальное», чтобы подчеркнуть его нетрадиционный, экспериментально-новаторский характер, обладает мощным потенциалом культурной критики. В настоящий момент критическая функция искусства осуществляется через поиск и представление возможных моделей поведения и сосуществования в целях сохранения личностной и групповой идентичности.

Современное искусство часто пересекается с окружающим миром; оно не ограничено выбором материалов или методов. Оно может использовать как традиционные, например, живопись, рисование и скульптуру, так и нетрадиционные формы — перформанс, инсталляции, видео и другие различные материалы. Современное искусство становится все более глобальным, медленно разрушая культурные барьеры, разделяющие старомодную элитарность высокого искусства и общественное мнение.

Влияние новых технологий на искусство не ограничилось только внесением изменений в старые виды искусства. Благодаря новым технологиям возникли совершенно новые виды искусства: такие как фотография (хотя она может быть отнесена к изобразительному искусству) и кинематограф. В настоящее время они уже стоят по значимости в одном ряду с древнейшими видами искусств.

Ещё один немаловажный момент: новые технологии дали возможность лёгкого тиражирования произведений искусств, в основном произведения литературы, музыки и кино. Теперь все, кому не лень получили возможность распространять по миру свои «шедевры», из-за чего найти настоящее произведение искусства в этом потоке стало невозможно. Особенно остро это стало ощущаться в последние двадцать лет, когда началась эра цифровых технологий — более качественных, надёжных и дешевых, чем используемые ранее аналоговые.

Перспективы развития

По заключению исследователей проблемы взаимодействия искусства и техники, в настоящее время все более ощутима несогласованность в отношениях между областями искусства и миром технологий.

Очевидно, что в течение последних двух десятилетий мы переживаем одно из фундаментальных изменений. Если рассматривать перспективы использования технологий для создания новых форм искусства, то прогресс в компьютерных технологиях предлагает гораздо больше возможностей даже по сравнению с такими революционными событиями, как изобретение фотографии или кино. Интересным аспектом новых перспектив является то, что если в процессе фотографирования трудно прогнозировать многие нюансы самого результата творчества, то при использовании компьютерных

технологий существует достаточно большой технологический промежуток, который должен быть преодолен вначале творческого процесса. Это подтверждается тем фактом, что многие люди, способные стать сетевыми художниками, используя в своем творчестве новые технологии, традиционно уклоняются от технического образования и пока еще не достигают того уровня технической компетентности, который необходим для реализации собственного художественного потенциала посредством новых технических возможностей. Очевидно, что определенное количество новых творческих возможностей может быть почерпнуто из этой, стремительно развивающейся, области, но прежде необходимо затратить достаточное количество усилий для образования и поддержки художников, стремящихся освоить новое. Как отмечают историки современного искусства, на сегодняшний день, в России сложилась уникальная ситуация для процветания компьютерного искусства. В первую очередь (сравнивая с опытом Запада), процент профессиональных художников, имеющих за плечами хорошую школу подготовки, по отношению к населению России непропорционально велик. В отличие от западного стиля образования, где человек с художественными наклонностями может заниматься исключительно гуманитарными предметами с юного возраста, не утруждая себя изучением технических дисциплин, в России предусмотрен большой процент учебного времени для изучения точных дисциплин, по крайней мере, до конца средней школы. Наконец, несмотря на открытость российского общества и доступность различного рода информации о технологиях с Запада, население России находится в состоянии повышенного внимания к технологическим и компьютерным новинкам, по сравнению со своими коллегами на Западе. В результате этих факторов художники в России представляют группу, идеально подходящую для «поглощения» новых технологий и использования новых методик в своих работах.

Роль новых технологий в искусстве

В результате технической революции произошли кардинальные перемены во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в искусстве. Новые технологии оказали влияние на художественную среду, и в результате возник новый феномен искусства — цифровые искусства.

Под цифровыми искусствами понимаются такие виды художественной деятельности, концептуальная и продуктивная база которых определяется цифровой средой. Возникшее новообразование активно обсуждается специалистами широкого спектра областей, относящихся как искусству, культуре, так и науке, технике. Появление цифровых искусств повлекло за собой появление новых художественных жанров и форм. Такие области как, например, трехмерная анимация, виртуальная реальность, интерактивные системы и Интернет обнаружили небывало широкие творческие возможности. На уже устоявшиеся художественные формы — кино,

двухмерную анимацию, видеоискусство, музыку — цифровые технологии также сильно повлияли, способствуя созданию новых жанровых подвидов.

Используя язык цифровой культуры, появление цифровых искусств сразу же противопоставило себе все остальное искусство — традиционное, которое именуется по отношению к цифровому аналоговым. Цифровое искусство — открытая система, поэтому развивается в контексте всего искусства и активно взаимодействует с аналоговым искусством, оказывая на него влияние. Так, в первую очередь подверглись влиянию цифровых искусств наиболее традиционные виды изобразительного искусства — живопись, графика, скульптура. Начали появляться голографические изображения, имитирующие картину, скульптуру, рельеф, даже архитектуру. Наиболее активно арт-медиа повлиял на синтетические искусства — хэппенинг, перформанс.

Что дали новые технологии для искусства?

1. Интерактивность — возможность для зрителя вступать в контакт с художником и даже участвовать в создании произведений.
2. Новые художественные средства.
3. Элитарность цифрового (чаще всего сетевого и медиа) искусства.

Список используемых источников:

1. Выгодский Л.С. Психология искусства — М., 1968.
2. Ильина Т.В. Введение в искусствознание.
3. Индивидуальное в искусстве и в профессии художника//Индивидуальные различия и проблемы индивидуальности. 4.2. — М.: Уникум-Центр, 2004.
4. Инсталляция в современном искусстве — новая структура восприятия. Пространство современного искусства: теория и практика. 2006.
5. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. — М., 1983.
6. Мейлах Б.С. (ред.). Содружество наук и тайны творчества. — М., 1968.
5. О роли современного искусства в формировании национальной идентичности//Диалог цивилизаций: история, современность и перспективы.
6. Проблемы научного творчества в современной психологии. — М., 1971.
7. Пономарев Я.А. Психология творчества. — М., 1976.
8. Статус современного художника: социально-философский анализ. Серия Философия. 2003.
9. Творческий процесс и художественное восприятие.— М., 1978.
10. Хоффман, Кэти Рай. Технология — Искусство — Коммуникация. 1993.
11. Цена и ценности современного искусства//Социально-гуманитарные знания - М., 2004.

Лепёшкин А.А., Чернова Е.А., Степанов Д.С., Нигматулин С.Р.

ЭПИ НИТУ МИСиС, Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕХМЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ (в порядке обсуждения)

В настоящее время, в связи развитием компьютерной графики и трёхмерного моделирования, развернулась большая полемика по отношению к предмету «Начертательная геометрия». Одна группа специалистов (сторонники Начертательной геометрии) считают, что существующая программа курса развивает у студентов аналитическое и пространственное мышление, а решение задач с использованием трёхмерной модели притупляет развитие этих параметров. Противники этого мнения исключают методы решения задач Начертательной геометрии и пропагандируют использование для этих целей 3D-моделирование, что действительно открывает широкие возможности при выполнении графических работ.

Ещё в XV веке Леонардо да Винчи, обладая незаурядными художественными способностями, создал многочисленные чертежи металлургических печей, печатного, ткацкого и прокатных станков, деревообрабатывающей машины. В его эскизах имеются прообразы экскаватора, велосипеда, летательного аппарата, похожего на дельтаплан, парашюта. Леонардо разрабатывал модели всевозможных машин для ведения войн: танка, подводной лодки, катапульты. Всё это изображалось в чертежах с использованием трёхмерной конструкции, в те времена не было Начертательной геометрии. Современный специалист, используя машинную графику, может с успехом выполнять трёхмерные модели на чертежах, не обладая незаурядными художественными способностями.

Всё это говорит о том, что Начертательная геометрия вроде бы отжила свой век, однако, несмотря на большие возможности построения трёхмерных изображений на чертежах, последние, как правило, трансформируются в двумерную картинку, формирование которой диктуют правила проецирования, изложенные в курсе Начертательная геометрия. Кроме того, задание плоскостей, криволинейных поверхностей весьма наглядно иллюстрируется данной учебной дисциплиной. Таким образом, можно говорить лишь о корректировке отдельных разделов программы курса.

Компьютерная графика позволяет, прежде всего, дополнить возможности решения задач Начертательной геометрии.

Примеры: 1. Решение задачи по построению линии пересечения плоскостей, заданных многоугольниками, в классическом варианте требует от студента от 30 мин рабочего времени, а использование трёхмерной конструкции сокращает это время до 5 мин.

2. Построение наклонного сечения шара плоскостью методом параллельных секущих плоскостей требует нахождения проекций множества точек на поверхности шара, а при использовании программы Компас 3D (двухмерная модель) достаточно воспользоваться кнопкой «эллипс» и по трём точкам построить проекцию сечения.

3. Все пересечения поверхностей (многогранников и элементов вращения), а также их сечения можно успешно выполнять с использованием трёхмерной модели. Однако это не значит, что надо отказаться от методов сфер и параллельных секущих плоскостей, которые на двухмерных чертежах позволяют сравнительно быстро строить линии пересечения.

Корректировку программы курса, кроме того, диктует сокращение учебных часов по предмету Начертательная геометрия. Использование трёхмерного моделирования позволяет, с учётом специализации, удалить классические методы решения задач, заменив их решениями в 3D формате, и акцентировать внимание на важных для будущей профессии главах предмета. Так для машиностроительных специальностей необходимо просто дополнить предмет методами решения задач с использованием компьютерных технологий. Архитекторам, строителям, дизайнерам, к примеру, можно заменить методы решения задач по пересечению и сечению поверхностей на метод с использованием трёхмерного моделирования и углубить разделы «Криволинейные поверхности», «Построение теней», «Проекция с числовыми отметками». Для других специальностей сократить классический курс Начертательной геометрии, сделав упор на освоение программы Компас 3D и решение задач предмета с использованием трёхмерного моделирования.

Для реализации этих намёток необходимо скорректировать соответствующие типовые программы курса Начертательная геометрия с учётом специализации подготовки студентов. В настоящее время многие столичные ВУЗы дают материал по Начертательной геометрии в полном объёме, несмотря на сокращение часов аудиторных занятий по предмету. Это приводит к тому, что часть студентов обеспечивают выполнение домашних заданий на платной основе, т.е. находят исполнителя этих работ, и не владеют в полной мере знаниями по предмету.

В заключении напрашивается вывод, что в настоящий момент нельзя рубить с плеча (...до основания, а затем...). Начертательная геометрия имеет полное право на развитие как предмет, хотя в недалёком будущем при существенном развитии машинной графики возможно исключение этой дисциплины из образовательного цикла. При этом не исключены изменения и в предмете Инженерная графика, в котором преимущественное положение займут аксонометрические изображения деталей, узлов и конструкций.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ТРАКТОВКА ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА

и муза, правду соблюдая,
Глядит и на весах у ней
Вот эта книжка небольшая
Томов премногих тяжелей.
А. Фет

Рассуждения на предлагаемую тему выстроены на основе визуального решения подарочного сборника избранных стихотворений Ф.И. Тютчева, выпущенного издательством «Янтарный сказ» в 2002 году, накануне 200-летнего юбилея поэта.

Эта «книжка небольшая» — замечательный образец художественно-графического произведения, где автор макета, оформитель и иллюстратор выступают в одном лице, но достоинство работы художника О.А. Коняшина, ценность её прежде всего в оригинальном и современном прочтении сложного поэтического текста.

Лирику Тютчева обычно называют философской. Русская поэзия знает философские стихи, когда поэты прямо излагают свои воззрения, применяя их к конкретному случаю. Стихи Тютчева философичны по проблематике, по глубине, по способности выйти к конечным вопросам бытия: жизни и смерти, веры и безверия, космоса и хаоса. Его поэзия не информация о поисках ответа, не провозглашение окончательных истин, она сама непрерывный поиск.

Поэт в высшей степени интересен своими странствиями меж крайностей в миропонимании, религии, любви, в самом существовании. Человека и природу в драматическом противостоянии и в родстве глубинной жизни являет поэзия Тютчева [Петрова, 1986: 14-15].

Многозначительны символы тютчевских стихотворений: «жизнь как подстреленная птица», «любовь — поединок роковой», «ты, волна моя морская, своенравная волна...» — страстная любовь женщины, радуга — «воздушная арка ...в своем минутном торжестве» — образ скоротечности всего земного и т.д. и т.п.

Образное мышление Тютчева — «живое, грациозное, пластически — верное» дает возможность художнику книги находить точные и убедительные гравюрные решения.

О.А. Коняшин долго и успешно работал в жанре экслибриса. Как известно, экслибрис — личный знак, обыкновенно на внутренней стороне переплета книги из библиотеки её владельца. В экслибрисе, в лаконичном и

образном рисунке прочитывается все самое главное, что есть в характере, увлечениях, профессии и судьбе собирателя книг.

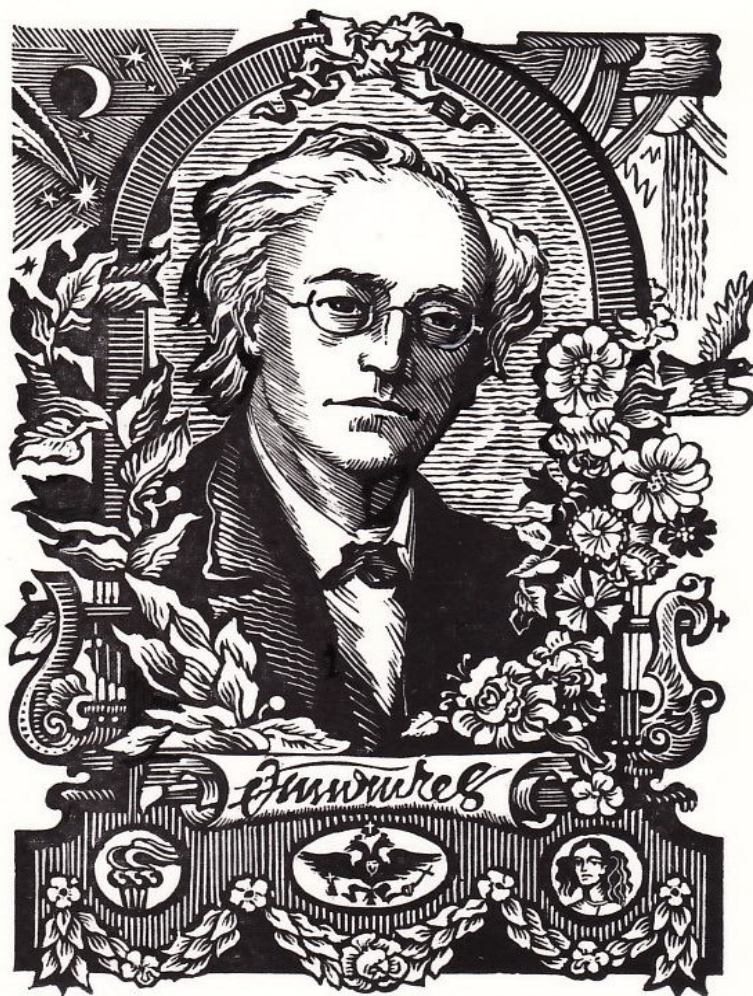
Художнику — мастеру экслибриса понятен и близок образный строй, «метафизика» тютчевской поэзии.

Нужно признать особенно удачным оформление переплета сборника, которое требует известной простоты, обобщенности и декоративности. В пластически-красивом изображении лиры, увенчанной цветочным орнаментом, мгновенно «прочитывается» классический характер литературного произведения, принадлежность его к «золотому веку» русской поэзии.

На фронтиспise помещен вполне реалистичный портрет Тютчева в обрамлении причудливого орнамента на фоне неба и земли, мира растений и птиц. В гравюре угадывается глубина, которая дает ощутить бесконечность связи поэта со всем миром.



Графическое оформление переплета



Портрет Ф.И.Тютчева на фронтисписе

Почти каждое третье стихотворение в сборнике сопровождается графической миниатюрой. Художник следует тем сюжетам, которые прочитываются в тютчевских строчках, но часто художник добавляет к ним то, что лишь подразумевает поэт, сто присутствует неназванным в тексте.

В жизни и творчестве Тютчева многое объясняют написанные им строки одного из поздних стихотворений:

Когда дряхлеющие силы
 Нам начинают изменять
 И мы должны, как старожилы
 Пришельцам новым место дать, —

Спаси тогда нас, добрый гений
 От малодушных укоризн,
 От клеветы, от озлоблений
 На изменяющую жизнь...



Иллюстрируя гениальное стихотворение, художник разрешает конфликт «отцов и детей» в изображении двух деревьев, старого, некогда могучего, и стройного, молодого. Внимательный читатель заметит, что они имеют общие корни. Стилизованный образ, доведенный до символа, позволяет ощутить неразрывную связь поколений.

В конце стихотворения с характерными для Тютчева смысловыми и звуковыми повторами:

Слезы людские, о слёзы людские,
Льетесь вы ранней и поздней порой...
Льетесь безвестные, льетесь незримые,
Неистошимые, неисчислимые, —
Льетесь, как льются струи дождевые
В осень глухую, порою ночной.



читатель смотрит вслед уходящей женщине — её легкий силуэт под осенним дождем усиливает драматизм поэтических строчек. Неожиданным кажется женский образ, символизирующий «горестный удел человека» [Петрова, 1986: 31], но если обратиться к воспоминаниям И.С. Аксакова, то такая графическая интерпретация становится понятной: «однажды в осенний дождливый вечер, возвратясь домой на извозчикьих дрожках, почти весь промокший, он сказал встретившей его дочери: *j'ai fait quelques rimes* (я сочинил несколько стихов) и, пока его раздевали, продиктовал ей прелестное стихотворение...»

Без сомнения, художник хорошо знаком с биографическим материалом, воспоминаниями современников, его изобразительная трактовка лирики Тютчева отличается тонкой ассоциативностью, большой сюжетной емкостью, индивидуальной почерком.

Многие любители поэзии предпочитают классиков «в корректном издании», лишенном всякого избыточного оформления. [Кузьмин, 1985: 80]. Действительно, иногда иллюстрации мешают восприятию сложного литературного текста или навязывают читателю его однозначное понимание. Но не в данном случае — метафорическое мышление художника родственно образной стихии поэта. Графические миниатюры не только «аккомпанируют» поэтическому содержанию, они являют «образ мира» тютчевского масштаба.

Список используемых источников:

1. Кузьмин Н.В. Художник и книга. — М.: Детская литература, 1985. — 186 с.
2. Петрова И.В. Мир, общество, человек в лирике Тютчева//Литературное наследство. — Т.97, кн.1., — М.: Наука, 1986. — 584 с.
3. Тютчев Ф.И. Лирика/сост. Т.А.Миргородская; Ил. О.А. Коняшина. — Калининград: ФГУИПП «Янтар.сказ», 2002. — 199с.:илл. — (Сер. «Серебряная лира»)
4. Фаворский В.А. Об искусстве, о книге, о гравюре. — М.: Книга, 1986. — 236 с.

МОДУЛЬ КАК ПРИНЦИП ФОРМООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ И ДИЗАЙНЕ

«Искусство заключается в том,
чтобы найти необыкновенное в обыкновенном
и обыкновенное в необыкновенном»
Д. Дидро

Методы современного искусства, результатами которых становятся инсталляции, бриколажи, ready-made, перформансы и т.д., позволяют художнику исследовать возможности отношения дизайна и изобразительного искусства. Современный художник не ограничен в выборе материалов или методов для создания своего произведения, будь то абстрактные геометрические фигуры или материальные объекты: гвозди, скрепки, канцелярские кнопки, клейкая лента или даже носки. Художник перемещает сам предмет из нехудожественного пространства в художественное, чтобы открыть его с неожиданной стороны.

Каждый объект (гвоздь, скрепку и т.д.) можно рассматривать как модуль — составной элемент современного художественного произведения, необычная форма для его создания. Как известно «Модуль» — от лат. *modulus* — «маленькая мера», предварительно заданная величина, составная часть, состоящая из чётко выраженных частей, которые нередко можно убирать или добавлять, не разрушая объект в целом. Функционально завершённый узел. В математике модулем также называют абсолютную величину.

Таким образом, мы можем считать модулем практически любой объект, из которого благодаря принципам композиционного формообразования можно получить продукт (объект), удовлетворяющий разнообразным потребностям человека, включая потребность в культурной идентификации, эффективной организации предметной и информационной среды жизни и деятельности на основе художественно-образных моделей.

Применение модульных структур абсолютно разного происхождения, как с функциональной, так и с эстетической точки зрения, в сочетании с изобретательностью и творческим духом позволяет создавать бесконечное множество произведений искусства, функционирующих в среде, и проникнутых идеей синтеза, часто на стыке видов пластического творчества (скульптура, живопись, архитектура и т.д.).

Говоря о современном опыте можно вспомнить прародителя этого метода Джузеппе Арчимбольдо. В его картинах своеобразными модулями были овощи.

Так американский художник Эндрю Майерс (Andrew Myers) создает 3D-портреты людей из шурупов-саморезов. Эндрю Майерс получил образование в художественном Институте Южной Калифорнии, живет и работает в городе Лагуна Бич, штат Калифорния. Создавая три года назад барельеф с изображением святой Катерины в церкви, Майерсу пришла в голову мысль создания 3D портретов из необычных материалов. Художник выбрал шурупы.

«Мне понравилась идея использовать шурупы из-за индустриального аспекта и резкости, которая исходит при использовании этого материала», рассказывает художник о своей работе [1].

На создание одного портрета автор тратит два-три дня и до десяти тысяч шурупов. Эндрю берет лист фанеры, делает набросок портрета простым карандашом, а затем начинает на разную глубину вкручивать шурупы, превращая плоский рисунок в объемный шедевр. Эндрю Майерс активно участвует в национальных и международных художественных выставках. Его картины украшают профессиональные журналы и охотно раскупаются. Сейчас крайне популярен fish-art — искусство создания картин, ... из рыбьих костей, чешуи, глаз, плавников....

Похожие «модули», а именно обыкновенные гвозди использует для создания своих художественных произведений Маркус Левин (Marcus Levine). Посредством молотка в его умелых руках набор крепежных изделий трансформируется в произведения искусства. Самое интересное, что все картины Маркус делает без предварительных карандашных или компьютерных набросков. Творческий процесс создания одной картины занимает от 3 дней до 2-х месяцев. Количество гвоздей, задействованных в одной картине, может варьироваться от 15 до 52 тысяч. На одну из своих последних серий картин, выставившихся в прошлом году в лондонской The Air Gallery, Маркус израсходовал более 50 000 железных гвоздей. Маркус Левин начал создавать картины из гвоздей в 2005 году, и сегодня его называют пионером нового художественного направления “Nail sculpture”.

Французский художник Батист Дебомбур (Baptiste Debombourg) создал потрясающую серию инсталляций “Air Force One” (символ власти, самолет президента) при помощи самых обыкновенных скобок для степлера. Для создания своей первой «картины» под названием Aggravure, потребовалось 35000 скобок и больше 75 часов. В результате получилась масштабная инсталляция размером 2,7 м x 2,5 м, которая и сделала Батиста Дебомбура знаменитым. Автора всегда привлекало искусство гравюры, в самой технике которой его больше интересует проработка религиозных и мифологических тем, которые, по его мнению, являются отзвуком образов современных супер-героев и культуристов, олицетворением «культы мужской мощи». В

своих работах художник изображает Икара, как символ возвышенной власти эпохи Возрождения. Сочетание пафоса, красоты и неестественности движений, по мнению автора, скрывает своего рода агрессию. Поэтому он использует степлер, весьма полезную вещь в повседневной жизни в качестве носителя материальной информации, олицетворяющей современную агрессию. Общей темой инсталляций становится тема краха, которую должен усиливать сам материал — скобки.

В предыдущих примерах шурупы-саморезы, гвозди и скобки для степлера являются модулями — современными формами, использование которых, в определенной системе, позволяет создать интересные объемно-пространственные структурные произведения. Подводя итог можно говорить о соединении изобразительного искусства и дизайна в современном мире, о том, как плодотворен и многогранен их синтез.

Список используемых источников:

1. Картины из шурупов. Американский художник Эндрю Майерс (Andrew Myers) создает 3D-портреты людей из шурупов (13.03.2012) [Электронный ресурс]//URL: <http://www.adme.ru/vdohnovenie-919705/kartiny-iz-shurupov-359755/>
2. Хан-Магомедов С.О. Пионеры советского дизайна — М.: Галарт, 1995.
3. Шубенков М.В. Структурные закономерности архитектурного формообразования/М.В. Шубенков. — М: Архитектура-С, 2006.

РАЗДЕЛ VI. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ТУРИЗМА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Звягина И.Ю.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ» К ПРАКТИКЕ

Одной из основных задач развития туристского бизнеса в России на мировой уровень является подготовка квалифицированных туристских кадров.

Адаптация туристских кадров — основа внедрения передовых и успешных методов туристского предпринимательства на территории всей страны, а не только в отдельных ее городах и областях. На рынке труда студенты и выпускники большинства туристских вузов в массе своей не востребованы. Как говорят многие директора турфирм, они не имеют самых элементарных навыков, необходимых для работы с турпродуктом. Даже Интернет многими еще не освоен в полной мере, не говоря уже о современных системах бронирования. Руководители предприятий туристской сферы среди недостатков своих сотрудников в первую очередь отмечают нехватку практических навыков. Опрос отечественных и зарубежных менеджеров высшего звена показал, что принятых на работу выпускников образовательных учреждений туристского профиля зачастую приходится переучивать. Сложившаяся ситуация может быть изменена в первую очередь за счет качественного улучшения всех видов и форм производственной практики студентов. Конечно, можно многому научиться самостоятельно, но на это требуется время, которого на туристском рынке, как правило, нет. Тем более ни один руководитель туристского предприятия не желает, чтобы таким образом учились сотрудники его фирмы. Каждый руководитель хочет видеть на своей фирме профессиональных специалистов, а это задача туристского образования. Базовый набор личностных качеств, требуемый сегодня работодателем от кандидата, включает не только стандартные пункты — инициативность, напористость, умение вести переговоры и работать в команде, но и опыт. Опыт работы превратился в практически стандартное требование к претендентам на хорошие должности. Можно говорить о том, что сейчас платят не за должность, а за квалификацию.

В связи с таким положением учебными заведениями проводится работа, в результате которой на рынке труда появляются специалисты, не только обладающие систематизированными теоретическими знаниями, но и имеющие необходимый багаж практических навыков, полученный во время непрерывной производственной практики.

Исходя из этого, некоторые высшие учебные заведения ввели непрерывную учебно-производственную практическую подготовку студентов в учебную программу, начиная с ознакомительной практики на первом курсе и заканчивая длительной преддипломной на пятом. Цель учебно-производственной практики — оказание поддержки студентам в их социальном самоопределении, в их теоретической и практической подготовке к жизни и профессиональной карьере.

Во время такой практики студентам дается больше возможностей проявить себя в профессиональном плане, показать степень своего культурного развития, склонность к работе в сфере услуг, а следовательно, приобрести больше практических навыков и совершенствовать уже накопленные — все это в будущем обеспечит их успешную работу.

Главной особенностью учебно-производственной практики является ее личностно-деятельностная направленность. В структуре высшего образования студент включается в деятельность, в процессе которой он может и должен научиться самостоятельно извлекать знания. Учебно-производственная практика носит творческий, поисковый, развивающий характер в основе ее лежит общение, при котором на первый план выступает проблема отношений.

Деятельность студента во время учебно-производственной практики приближена к реальной жизни. Однако не все студенты оказываются одинаково и достаточно подготовленными к практической деятельности. И это не смотря на то, что они обладают значительным запасом теоретических знаний. Многие неспособны сразу применять на практике свои знания и умения, полученные во время аудиторных занятий. Причин тому достаточно много. В ходе проведенного опроса среди студентов удалось выявить некоторые из них. Это и сложности, связанные с необходимостью вливаться в новый коллектив, и долгое привыкание к новой окружающей обстановке, и нечеткое объяснение руководителем должностных обязанностей практиканта, и зачастую нежелание сотрудников фирмы уделять время на введение практикантов в курс текущих дел, инструктирование по работе с оргтехникой, с материалами, новыми программами и т.д.

Следовательно, студенту-практиканту требуется время для самостоятельного решения подобных проблем, которое не предусмотрено программой практики и заданиями к ней. Более того, длительная адаптация к производственным условиям приводит к тому, что работу студентов ограничивают «сидение на телефоне», курьерскими поездками, а это, в свою

очередь, значительно влияет на эффективность практической подготовки как важнейшего фактора в становлении будущего специалиста.

Поэтому на сегодняшний день существует проблема профессиональной педагогической подготовки студентов к практике.

Причины возникновения подобной проблемы — отсутствие реальных и постоянных взаимосвязей между туриндустрией и образовательными учреждениями, отсутствие данных о том, внедряются какие-либо новые принципы работы с клиентами, бизнес-партнерами, разрабатываются ли новые программы, помогающие более эффективно обрабатывать заявки клиентов, какие требования предъявляются к студентам практикантам.

Поэтому для решения этих вопросов в первую очередь необходимо провести работу с руководителями туристских предприятий, выяснить, чего именно они ждут от студентов на практике, какие, на их взгляд, навыки и умения являются важнейшими, какие трудности чаще всего возникают у практикантов и к чему они должны быть готовы. Чему следует уделять большее внимание, какие деловые игры и семинары, по их мнению, следует проводить перед направлением студентов на практику. Какие психологические тренинги будут полезны студентам, чтобы они легче и быстрее могли адаптироваться к незнакомому и напряженному темпу работы.

После этого следует проанализировать структуру практик в вузе и на этой основе определить профессионально-педагогический аспект адаптации студентов к практике.

На основе этих данных станет возможным выявление эффективных форм и методов профессионально-педагогической адаптации студентов.

Туризм и гостиничный бизнес изменчивы. Необходимо научить студентов быстро адаптироваться к изменениям в реальной обстановке. Обучение должно строиться таким образом, чтобы студенты и выпускники умели постоянно соблюдать баланс между интеллектуальными и физическими, моральными и социальными, индивидуальными и общественными свойствами и интересами.

Кожаев Ю.П.

Новый гуманитарный институт (г. Электросталь)

АНАЛИЗ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К СПЕЦИАЛИСТАМ СФЕРЫ ТУРИЗМА

XX столетие характеризуется чрезвычайно быстрым развитием международного туризма. В последние десятилетия он приобрел массовый характер. Этому оказывали содействие как определенные объективные

факторы (в частности, повышение жизненного уровня во многих странах), так и деятельность международных, региональных и национальных туристских организаций, которые добиваются от государств обеспечения большего доступа к туризму для разных слоев населения. По прогнозам Всемирной туристской организации количество участников международного туризма в 2010 году превысит 1 млрд. человек.

Следует отметить, что важнейшие документы по туризму, принятые Всемирной туристской организацией или с ее участием ориентируют туристов на такие контакты, которые бы оказывали содействие настоящему общению, основанному на взаимопонимании и взаимодововерии.

Это касается Манильской Декларации Всемирного Туризма (1980), Документа Акапулько (1982), Хартии туризма и Кодекса туриста (1985), Гаагской декларации по вопросам туризма (1989), Монреальской декларации (1996), Глобального этического кодекса туризма (1999) и др.

В этих документах подчеркивается необходимость толерантных форм общения с населением стран пребывания и населения с прибывшими туристами. Важной задачей туризма считается достижение более высокого уровня уважения и доверия между всеми народами.

Международная академия туризма (основанная в 1951 году) считает своей целью пропаганду и защиту культурных ценностей международного туризма, сохранение и развитие его гуманистической направленности. Академия готовит информационные материалы, осуществляет исследования, издает журнал, где печатаются статьи по вопросам культуры и туризма. Она проводит конкурсы на лучшие статьи, посвященные сохранению духовных ценностей. Ее действительные члены и члены-корреспонденты представляют многие страны. Их непосредственные контакты, обсуждение проблем развития культуры, сохранение культурных ценностей мирового значения, безусловно, оказывают содействие взаимодействию, взаимовлиянию и взаимообогащению культур.

В этом же направлении действует и Международная ассоциация научных экспертов в области туризма (основанная в 1951 году).

Ее цель состоит в развитии научных связей, обмене опытом, поддержке научных институтов, сотрудничестве в организации и проведении международных конгрессов, встреч научных работников и заседаний, посвященных научным разработкам в области туризма, в которых видное место занимают проблемы культуры и ее развития. В ее составе - преподаватели университетов и других учебных заведений, которые занимаются научными разработками и сделали определенный вклад в исследования проблем туристской деятельности.

В данной Ассоциации 47 стран Запада и Востока, в том числе Австралия, Австрия, Великобритания, Египет, Индия, Гондурас, Венесуэла. Указанные выше организации стимулируют деловой и научный туризм, который предусматривает знакомство с научно-культурными достижениями

стран; проведение конференций и симпозиумов. Большое значение для поддержания культурных контактов между народами мира и осуществления тесной связи между ними имеет деятельность Всемирной Туристской Организации и других туристских организаций всемирного характера: ООН, ЮНЕСКО и т. д.

С помощью ЮНЕСКО международные туристские организации провели ряд международных конференций по разным вопросам развития общества и культуры.

Непосредственное общение представителей разных стран и культур во время туристских взаимобменов, деятельность международных туристских организаций, направленная на усиление взаимовыгодных связей между народами — все это оказывает содействие не только взаимообогащению культур, но и сближению народов, делу утверждения мира. В последние годы многие ученые разных направлений обратили свои взоры на туризм, изучая его феномен и создавая тем самым предпосылки для развития этой сферы экономики в России. По определению Всемирного Совета по туризму и путешествиям (Брюссель) современный туризм в его экономическом аспекте характеризуется как крупнейшая индустрия мира (3,5 трлн. дол. США оборотного капитала), главный налогоплательщик, самая динамичная область мировой экономики.

Туризм — это и разветвленная социальная служба, которая предоставляет рабочие места сотням миллионов людей; это и система путешествий и экскурсий; это и форма рекреологии, основанной на антропоэкологической парадигме. О масштабности и «весомости» туристских услуг свидетельствуют, например, такие показатели потребления — американская модель: на протяжении года 230 млн. американцев способны оплатить 45 млрд. ресторанных обедов, 675 млн. гостиничных номеров, 1133 млрд. мест в самолетах.

Программа работы Всемирной туристской организации на 2012-2013 гг. в области развития человеческих ресурсов сосредотачивается на ключевых позициях предыдущих программ, успех которых позволяет осуществлять новые стратегические задачи все более и более целеустремленно. Все большее внимание будет уделяться новейшим технологиям в проектировании программ, учебных материалов, созданию специализированных курсов, обучению этим технологиям.

Все эти мероприятия должны усилить влияние Всемирной туристской организации на решение вопросов образования и обучения в сфере туризма и поможет создать фундаментальные основные принципы, которые будут способствовать успешной реализации программ Всемирной туристской организации на местных уровнях и в глобальном масштабе. Это поможет местным организациям и учебным заведениям успешно ориентироваться в сложном современном мире бизнеса в сфере туризма.

– Цели и задачи: чтобы выполнять вышеупомянутую миссию, необходимо определить цели с учетом природы и мощностей Всемирной туристской организации. Мероприятия будут сгруппированы по следующим направлениям:

– Развитие мощностей для создания программ для государств — членов ВТО.

– Постоянная поддержка со стороны ВТО всех инициатив стран-участниц по вопросам разработки новых обучающих и образовательных стратегий в сфере туризма.

Концентрация информационных потоков по вопросам развития человеческих ресурсов и управление этими потоками с целью обеспечения развития и совершенствования учебных процессов в сфере образования в туризме.

Для достижения этих целей будут использованы методология и инструментарий предыдущих программ в качестве основы. Для решения перспективных и текущих вопросов будут создаваться и разрабатываться специализированные курсы с конкретными задачами. Также необходимо проводить семинары для специализации профессионалов. В соответствии с решениями Генеральной Ассамблеи и Исполнительного Совета Всемирной туристской организации и в ответ на запрос от государств — членов этих организаций, общая программа работы Всемирной туристской организации в сфере образования и подготовки специалистов определила свои задачи:

– создание благоприятных возможностей для развития и совершенствования процесса образования и подготовки специалистов в сфере туризма в странах — членах ВТО;

– обеспечение лидерства и инициативы в вопросах образования в туризме;

– развитие необходимых стратегий в образовательных учреждениях туристского профиля с целью достижения качества и эффективности образования и научных исследований;

– создание туристского продукта высокого качества с современными свойствами с помощью высокоразвитых конкурентоспособных стратегий.

Совет по вопросам образования при Всемирной туристской организации, насчитывающий в настоящее время около 90 учреждений, является активным органом по вопросам разработки политической стратегии ВТО, работающий в соответствии с ее программой по развитию трудовых ресурсов. Другими словами, учебный курс концентрирует свое внимание на людях, местах и бизнесе.

Диплом бакалавра «Туристский менеджмент» дается по специализации в следующих направлениях:

«Международный туризм»

Международный бизнес

Маркетинг

Управление трудовыми ресурсами
Информационные технологии
«Туристская среда»
Управление природоохранными объектами
Управление объектами в исторических зонах
Социальное и общественное развитие
«Туристские услуги»
Управление гостиничным делом
Управление местами развлечений
Управление местами отдыха
Управление транспортом

На первом году обучения, студенты знакомятся с индустрией туризма и создают прочную базу для понимания целостной природы сферы туризма. Этот курс включает в себя основные управленческие умения, которые требуют от специалистов этот сектор экономики. Студенты также определяются в плане выбора своей будущей темы исследования. На втором курсе предлагаются такие предметы, которые развивают навыки управления и аналитического мышления.

Студентов учат критически воспринимать многочисленные проблемы и тенденции в мировом туризме. Третий курс предлагает изучение поведения туриста и социальные, культурологические, экономические влияния и воздействие окружающей среды на туризм, а также планирование развития туризма. Этот курс интегрирует разнообразные элементы туризма, которые изучались ранее, и предлагает перспективы, как в частном, так и в общественном секторе. В дополнение к обязательным предметам на третьем и четвертом курсах студенты должны выбрать несколько предметов для научной работы, которые отражают специфику определенного сектора сферы туризма. В конце второго курса обучения есть возможность по обмену попрактиковаться в сфере туризма — «Альтернативные исследования в туризме». Существует также возможность для исследования сферы туризма в качестве основного направления при обучении и получении следующих дипломов:

- Бакалавр по коммерции (Гостиничный и Рекламный Менеджмент);
- Бакалавр по коммерции (Транспорт)
- Бакалавр планирования и развития;
- Бакалавр управления рекреационными зонами, преимущественно в туризме;
- Бакалавр по исследованию природных ресурсов.

Всемирная туристская организация осуществляет разработку и внедрение всех своих программ в образовании в сфере туризма в учебных заведениях по всему миру под девизом «Туризм — образование качество», проводя сертификацию этих программ. Те учебные заведения и программы,

которые выходят на сертификацию, должны иметь множество курсов на выбор, приспособиваясь к изменяющимся потребностям сферы туризма.

Ключевая роль образования на новом этапе развития туризма, по мнению Совета ВТО по образованию, заключается в разработке новых задач. Парадигма развития туризма претерпевает в настоящее время значительные изменения, толчок которым дали трагические события 11 сентября. В свете сложившейся ситуации ответом туристской индустрии и государственных ведомств, отвечающих за эту сферу, стало повышение профессионализма — ключевого элемента в обеспечении качества и конкурентоспособности специалистов на мировом рынке труда.

Наша страна является частью мирового сообщества и принимает активное участие во всех акциях ВТО, ЮНЕСКО и ООН.

Список используемых источников:

1. Конвенция «О признании квалификаций высшего образования в Европейском регионе», Лиссабон, 2007.
2. Лившиц В.Н., Бермант М.А. и др. Некоторые тенденции развития высшего образования в США: Отчет в НИИСИ. — М., 2008.
3. Некашена Л., Семушина Л. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе по направлению «Туризм». — М., 2009.

**Медведков В.Д., Медведкова Н.И., Илькевич К.Б.,
Аширова С.В., Нохрин М.Ю.**

Гжельский государственный художественно-промышленный институт

СВИНЦОВАЯ РАЗГРУЗКА И ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ГЕМОГЛОБИНА КРОВИ ЧЕЛОВЕКА СРЕДСТВАМИ ТУРИЗМА

В настоящее время в России сложилась чрезвычайная экологическая обстановка: 50-60% населения страны живет в экологически неблагоприятных условиях; 20% — в зоне экологического бедствия. Ухудшающаяся экологическая обстановка по всей России особенно неблагоприятно сказывается на здоровье детей, а также всего населения в целом [1-9].

Одним из наиболее опасных экотоксикантов является свинец [2, 8, 9].

В физической реабилитации приняло участие 1166 детей экологически неблагоприятных районов г. Пермь и Пермского края, у которых было измерено 20384 различных функциональных показателей, определено содержание ксенобиотиков в 2348 твердых и жидких биосредах [6, 7, 9]. Для выведения тяжелых металлов из организма детей экологически неблагоприятных районов использовались походы по красивым местам набережной реки. Для увеличения потоотделения в процессе выполнения

физических упражнений использовалась также утепленная одежда. Контрольная группа занималась по плану санатория, экспериментальная — по разработанной нами методике.

Интенсивность нагрузки определялась по частоте сердечных сокращений. Отдых во время ходьбы использовался исходя из реакции детей на физическую нагрузку. Большинство физических нагрузок создавалось при выполнении детьми игровых заданий. Для самых маленьких все занятия проводились в виде игр.

В результате исследования получили следующее. Во всех группах девочек и мальчиков содержание свинца превышало норму в 3,2-20,6 раза. Самое низкое содержание свинца в твердых биосредах до реабилитации оказалось в экспериментальных группах девочек и мальчиков, посетивших 10 походов. В волосах оно было равно соответственно 3,79 и 2,30 мкг/г.

В результате реабилитации наблюдались следующие элиминационные эффекты. У девочек контрольной группы содержание свинца в волосах снизилось с 9,08 до 6,55 мкг/г (27,9%) ($P < 0,001$); у девочек экспериментальной группы, посетивших 10 походов, оно уменьшилось с 3,79 до 2,51 мкг/г (33,8%) ($P > 0,05$), 15 походов — с 14,60 до 1,10 мкг/г (92,5%) ($P < 0,01$).

У мальчиков контрольной группы содержание свинца в волосах снизилось с 7,87 до 5,43 мкг/г (31,0%) ($P < 0,001$). У мальчиков экспериментальных групп наблюдалось аналогичное уменьшение концентрации свинца в волосах: у посетивших 5 походов — с 5,87 до 1,39 мкг/г (на 76,2%) ($P > 0,05$), 10 — с 2,30 до 0,51 мкг/г (на 77,8%) ($P > 0,05$), 15 походов — с 10,14 до 0,37 мкг (на 96,3%) ($P > 0,05$).

Во всех экспериментальных группах, использующих направленные физические нагрузки, снижение концентрации свинца выше, чем в контрольной. Коэффициент корреляции между объемом сухопутных физических нагрузок и снижением содержания свинца в волосах девочек равен 0,81, мальчиков — 0,92, свидетельствуя о высокой взаимосвязи. Следовательно, с увеличением объема физических нагрузок в экологически относительно чистом месте растет элиминационный эффект по свинцу в твердых биосредах детей.

Сравнение условной нормы свинца в волосах детей ($0,71 \pm 0,12$ мкг/г), постоянно проживающих в курортной зоне пос. Усть-Качка, с послереабилитационным его содержанием у наших реабилитантов показало, что длительность санаторной смены в 28-35 дней достаточна для нормализации его уровня в твердых биосредах мальчиков при использовании 10-15 походов в месяц.

Таким образом, наиболее рациональным объемом для выведения свинца из твердых биосред организма детей является 15 сухопутных физических нагрузок за санаторную смену.

Во всех группах девочек и мальчиков содержание свинца в моче превышало норму в 1,2-3,1 раза.

У девочек контрольной группы содержание свинца в моче снизилось с 400 до 310 мкг/л (на 27,5%) ($P<0,01$); у девочек, посетивших 10 походов — с 400 до 230 мкг/л (на 42,5%), 15 — с 290 до 240 мкг/л (17,2%).

У мальчиков контрольной группы содержание свинца в моче снизилось с 410 до 320 мкг/л (на 21,9%) ($P<0,001$); у мальчиков, посетивших 5 походов — с 770 до 230 мкг/л (на 70,1%) ($P<0,001$), 10 походов — с 490 до 200 мкг/л (59,2%) ($P<0,05$), 15 — с 330 до 160 мкг/л (51,5%) ($P<0,001$), т.е. во всех экспериментальных группах уменьшение концентрации этого токсиканта в моче выше, чем в контрольной.

Снижение концентрации свинца в областях медленного и быстрого обмена свидетельствовало о частичном очищении организма детей от этого металла. Сравнение концентрации свинца в моче (246 ± 34 мкг/л) детей, постоянно проживающих в курортной зоне Пермского края, с послереабилитационным его содержанием в биосредах детей экспериментальных групп показало, что длительность санаторной смены в 28-35 дней достаточна для нормализации его уровня в моче. Это свидетельствует о том, что использование сухопутных физических нагрузок стимулирует выведение свинца из организма человека.

Динамика показателей функционального состояния детей при использовании различных объемов физических нагрузок показала следующее. С увеличением объема сухопутных физических нагрузок за санаторную смену экономизация работы системы кровообращения детей повышается. При применении одной только энтеросорбции аналогичный эффект незначительный.

Улучшение сдвигов ЖЕЛ при применении мышечных нагрузок говорит о более эффективном повышении функционального состояния дыхательной системы детей, чем без них.

Улучшение задержки дыхания на вдохе и выдохе при использовании сухопутных физических нагрузок свидетельствует об эффективном повышении устойчивости организма детей к гипоксии.

Динамика результатов теппинг-тестирования свидетельствует о положительном воздействии сухопутных физических нагрузок на функциональную подвижность нервных процессов.

Улучшение времени виса на руках свидетельствует об улучшении статической выносливости сгибателей пальцев при использовании сухопутных физических нагрузок. При этом наиболее рациональным объемом для повышения статической выносливости детей является применение 15 походов за санаторную смену.

Таким образом, использование сухопутных физических нагрузок в месячном реабилитационном цикле способствует более значительному повышению экономизации работы сердечно-сосудистой системы, жизненной

емкости легких, устойчивости организма детей к гипоксии, функциональной подвижности нервных процессов, выносливости и в целом улучшению физического здоровья детей.

Повышенная концентрация некоторых ксенобиотиков в организме детей разрушающе действует на органы кроветворения, ухудшая показатели крови. Так, количество эритроцитов в крови 5-12-летних детей, проживающих в экологически неблагополучных районах, было ниже нормы. В контрольных группах, в которых не использовались направленные мышечные нагрузки, под воздействием только энтеросорбента при 28-35-дневной санаторной смене количество эритроцитов изменялось незначительно ($P>0,05$): у девочек повышалось с 4,06 до 4,07 млн/мкл, т.е. на 0,2%; у мальчиков снижалось с 4,07 до 4,03 млн/мкл, т.е. на 1,0%.

Гемоглобин (Hb), являясь составной частью эритроцита, обеспечивает дыхательную функцию крови. Уровень гемоглобина в крови детей, особенно мальчиков, из экологически неблагоприятных районов ниже нормы.

В контрольных группах, где не использовались мышечные нагрузки, под воздействием только энтеросорбента количество гемоглобина повышалось ($P>0,05$) у девочек — с 128,33 до 131,22 г/л (на 2,3%); у мальчиков — с 126,95 до 129,42 г/л (на 1,9%). В экспериментальных группах динамика гемоглобина в крови девочек в месячном цикле была разнонаправленной: при 5 походах в месяц уровень гемоглобина повышался ($P>0,05$) с 120,57 до 131,00 г/л (на 8,6%), при 15 — ($P<0,001$) с 115,14 до 137,14 г/л (на 19,1%), при 10 — нормализующе снижался ($P>0,05$) с 134,25 до 125,38 г/л (на 6,6%). У мальчиков уровень гемоглобина увеличивался при применении всех 3-х объемов мышечных нагрузок: при 5 и 10 походах ($P>0,05$) соответственно с 128,71 до 130,86 (на 1,7%) и с 127,88 до 129,88 г/л (на 1,6%), при 15 ($P<0,001$) с 110,95 до 124,10 г/л (на 11,8%). Эти результаты свидетельствуют о том, что усложненная ходьба по пересеченной местности, используемая в месячном цикле через 1 день, способствует достоверному, более эффективному гемоглобинообразованию, чем 5 и 10 походов в месяц. Следовательно, с увеличением объема мышечной нагрузки до некоторого оптимума количество гемоглобина в крови повышается, при этом при 15 походах в месяц уровень гемоглобина растет с высокой достоверностью на 11-19%.

Вышеприведенные результаты свидетельствуют о том, что с ростом объема мышечных нагрузок увеличивается уровень гемоглобина в крови и в одном эритроците.

Выводы:

1. Содержание тяжелых металлов в организме детей в возрасте 5-10 лет превышает норму: в твердых биосредах девочек по свинцу — в 13,4 раза, мальчиков соответственно в 14,2; 1,4 и 1,7 раза; в жидких биосредах девочек — по свинцу в 1,7, у мальчиков соответственно в 1,7 и 3,1 раза.

2. Направленные физические нагрузки, используемые в экологически относительно чистом месте, обеспечивают выведение из организма свинца. Существует зависимость между объемом сухопутных физических нагрузок в утепленной одежде и снижением его содержания в твердых биосредах организма детей: по свинцу у девочек коэффициент корреляции равен 0,81, у мальчиков — 0,92. Рациональным объемом физических нагрузок для свинцовой разгрузки организма детей в возрасте 5-10 лет является 10 оздоровительных занятий длительностью от 30 мин в начале до 60 мин в конце 28-35-дневной санаторной смены.

3. Рациональным объемом физических нагрузок для нормализации сниженного содержания гемоглобина в крови является 15 оздоровительных занятий детей за 28-35-дневный санаторный цикл.

Список используемых источников:

1. Тхоревский В.И., Медведков В.Д., Медведкова Н.И. Детоксикационная функция физических нагрузок//Теория и практика физической культуры. — 1997. — №4. — С.26.
2. Вайсман Я.И., Зайцева Н.В., Медведков В.Д. Способ выведения свинца из организма человека: Патент на изобретение №2085178, 1997. — 4 с.
3. Зайцева Н.В., Вайсман Я.И., Медведков В.Д., Суетина Г.Н. Способ выведения меди, кобальта и цинка из организма человека: Патент на изобретение №2106845, 1998. — 8 с.
4. Зайцева Н.В., Вайсман Я.И., Медведков В.Д., Нурисламова Т.В. Способ выведения бензола из организма человека: Патент на изобретение №2106851, 1998. — 6с.
5. Зайцева Н.В., Вайсман Я.И., Медведков В.Д., Уланова Т.С. Способ выведения бензола и его производных из организма человека: Патент на изобретение №2107485, 1998. — 6с.
6. Медведков В.Д., Медведкова Н.И., Чепеленко А.Н., Треков А.И. Валеолого-экологическая реабилитация населения: Монография. — Пермь: ПВВКИУ РВ, 1997. — 177с.
7. Медведков В.Д., Медведкова Н.И., Аширова С.В. Повышение экологической безопасности населения средствами физической культуры: Монография. — Чайковский: ЧГИФК, 2003. — 94 с.
8. Медведков В.Д., Медведкова Н.И., Аширова С.В. Взаимосвязь между элиминационным эффектом по свинцу и объемом мышечных нагрузок//Вестник спортивной науки. — 2010. — №5. — С.31-33.
9. Медведков В.Д., Медведкова Н.И., Аширова С.В. Выведение свинца из организма детей физическими нагрузками: Монография. — Germany: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. — 99 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Абрамова Д.В., аспирантка, Московский государственный областной гуманитарный институт (МГОГИ), г. Орехово-Зуево.

2. Акимов Н.Н., старший преподаватель кафедры дизайна и изобразительных искусств, Новый гуманитарный институт (НГИ), г. Электросталь.

3. Александров А.Ю., канд. педагогических наук, доцент, зав. каф. плавания, Московская государственная академия физической культуры.

4. Аширова С.В., канд. медицинских наук, с.н.с. НИЛ кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Гжельский государственный художественно-промышленный институт (ГТХПИ).

5. Бабкова Ю.С., ассистент кафедры иностранных языков, Московский Государственный Областной Университет (МГОУ).

6. Багрова А.Я., канд. педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, НГИ, г. Электросталь.

7. Балабас Н.Н. канд. филологических наук, доцент кафедры иностранных языков МГОУ; доцент кафедры лингвистики НГИ, г. Электросталь.

8. Басенков Д.В. преподаватель кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности, (ГТХПИ).

9. Башкирова И.А., канд. филологических наук, зав.каф. педагогики и методики, НГИ, г. Электросталь.

10. Борецкая У.А., учитель английского языка МБОУ «Губинская СОШ».

11. Борисова Л.А., канд. филологических наук, доцент кафедры теории перевода и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет».

12. Букина В.А., канд. филологических наук, доцент, зав. кафедры английского языка факультета иностранных языков, МГОГИ, г. Орехово-Зуево.

13. Вильде Т.Н., канд. педагогических наук, доцент, декан факультета дизайна, зав. каф. дизайна и изобразительных искусств, НГИ, г. Электросталь.

14. Горбунов И.В., заслуженный художник России, доцент кафедры дизайна и изобразительных искусств, НГИ, г. Электросталь; профессор МГГУ им. М.А. Шолохова.

15. Гуреев Н.В., канд. педагогических наук, доцент, НГИ; зав. кафедрой ФКиЗ, ЭПИ НИТУ МИСиС.

16. Дмитренко Т.А., доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), профессор кафедры методики преподавания иностранных языков.

17. Дудина М.Г., канд.филолог. наук, доцент кафедры лингвистики НГИ, г. Электросталь

18. Дьяченко Е.И., старший преподаватель кафедры иностранных языков естественных факультетов, МПГУ.

19. Дьяченко М.В., канд.педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков естественных факультетов, МПГУ.

20. Евстифеева М.В., канд.филолог. наук, доцент, зав. кафедры лингвистики НГИ, г. Электросталь.

21. Егорова Н.А. канд. филологических наук, доцент кафедры лингвистики, НГИ, г. Электросталь.

22. Ёлочкин М.Е., канд.педагогических наук, доцент кафедры черчения и компьютерных технологий НГИ, г. Электросталь.

23. Ерохина Е.А., учитель английского и немецкого языков школы №191, ЮЗАО, г. Москва.

24. Заева-Бурдонская Е.А., канд.искусствоведения, профессор, Московская Государственная Художественно-Промышленная Академия имени С.Г. Строганова (МГХПА им. С.Г. Строганова).

25. Замараева Г.Н., старший преподаватель, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Владимирский государственный университет.

26. Звягина И.Ю., старший преподаватель факультета туризма, НГИ, г. Электросталь.

27. Змеёва Т.Е., канд. филологических наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», профессор.

28. Илькевич К.Б., канд.педагогических наук, доцент, зав. кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ГГХПИ.

29. Камайданова Н.А., канд.филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Владимирский государственный университет.

30. Ключева Т.В., канд.филологических наук, доцент, кафедра немецкого языкознания, филологический факультет МГУ им. М.А. Ломоносова.

31. Кожаев Ю.П., доктор экономических наук, профессор, проректор по учебной работе, НГИ г. Электросталь

32. Коняшин О.А., заслуженный художник России, доцент кафедры дизайна и изобразительных искусств, НГИ, г. Электросталь.

33. Коняшина М.М., ассистент кафедры дизайна и изобразительных искусств, НГИ, г. Электросталь

34. Коротких Т.А., канд.филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии МГОГИ, г. Орехово-Зуево.

35. Коротюк Т.С. доцент кафедры иностранных языков Учреждение образования Федерации профсоюзов Беларуси «Международный университет «МИТСО» г. Минск, Республика Беларусь.

36. Красилова И.Е., старший преподаватель кафедры английского языка факультета иностранных языков МГОГИ, г. Орехово-Зуево.

37. Кузьмичева С.В., учитель английского языка МОУ «СОШ № 12 с УИИЯ» г. Электросталь.

38. Куликова Ю.П., канд.экономических наук, профессор бизнес-администрирования, МВА, председатель Экспертного совета по социальной политике и национальной экономике, Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва.

39. Ларина С.Г. старший преподаватель кафедры английского языка факультета иностранных языков МГОГИ, г. Орехово-Зуево.

40. Левин Г.О., преподаватель, МГХПА им. С.Г. Строганова.

41. Лепёшкин А.А., кандидат технических наук, доцент кафедры черчения и компьютерных технологий НГИ; ЭПИ НИТУ МИСиС, г. Электросталь

42. Линева Е.А., канд. филологических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков МГОГИ, г. Орехово-Зуево.

43. Макаров В.В., преподаватель кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ГГХПИ.

44. Медведков В.Д., доктор педагогических наук, профессор каф. физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ГГХПИ.

45. Медведкова Н.И., доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник НИЛ ГГХПИ.

46. Миргородская Т.А., канд.технических наук, доцент, зав. кафедры черчения и компьютерных технологий НГИ, г. Электросталь.

47. Мони́на Т.С., доктор филологических наук, профессор, ректор НГИ, г. Электросталь.

48. Назаренко Д.С., преподаватель кафедры «Средовой дизайн, МГХПА им. С.Г. Строганова.

49. Назарова О.Б., канд.филологических наук, старший преподаватель кафедры лингвистики НГИ, г. Электросталь.

50. Никогосян Р.М., канд. филологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики, НГИ, г. Электросталь.

51. Николаева М.Н., канд.филологических наук, доцент, проректор по научной работе НГИ, г. Электросталь.

52. Нохрин М.Ю., научный сотрудник НИЛ каф. физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ГГХПИ.

53. Охлопкова А.Г., преподаватель кафедры иностранных языков, Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ).

54. Полетахина В.В., учитель французского языка МОУ «СОШ №22 с УИОП» г. Электросталь.

55. Пучкова И.Н., канд. филологических наук, доцент кафедры лингвистики, НГИ, г. Электросталь.

56. Саакян С.А., аспирантка кафедры методики иностранных языков МПГУ.

57. Седова М.И., аспирантка кафедры английского языка факультета иностранных языков МГОГИ.

58. Семенчук Ю.А., доцент, канд. педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для внешнеэкономической деятельности, Тернопольский национальный экономический университет, Украина.

59. Соколова Т.В., учитель математики МОУ «СОШ №18», г. Электросталь

60. Стрекалова К.В., старший преподаватель кафедры английского языка Международно-правового факультета, Всероссийская академия внешней торговли г. Москва.

61. Сырина Т.А., ассистент кафедры иностранных языков МГОУ.

62. Телякова И.Х., канд. педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский университет МВД России.

63. Тер-Костанова Л.Н., старший преподаватель, Московский финансово-промышленный университет «Синергия».

64. Чернова Е.А., старший преподаватель кафедры черчения и компьютерных технологий НГИ; ЭПИ НИТУ МИСиС, г. Электросталь.

65. Шепелева П.М., ассистент кафедры переводоведения и когнитивной лингвистики МГОУ.

66. Юдов В.С., канд. филологических наук, доцент, зав.каф. общегуманитарных и естественнонаучных дисциплин, НГИ, г. Электросталь.

67. Johan Maurer, старший преподаватель НГИ, г. Электросталь; старший писатель/редактор Crane Metamarketing Ltd. Alpharetta, Georgia, USA.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Сборник научных статей

ОБРАЗОВАНИЕ. ЯЗЫК. НАУКА. КУЛЬТУРА

Материалы Международной научно-практической конференции

22 марта 2013 года

Новый гуманитарный институт, 2013

Электросталь