

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации**

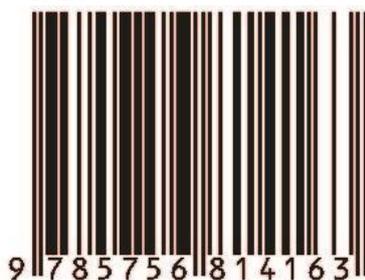
**Управление Алтайского края по образованию и делам молодежи**

Алтайский государственный технический университет  
им. И.И. Ползунова

**СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ:  
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД – 2022**

**Материалы  
Международной научно-практической конференции  
(22 июня 2022 г., г. Барнаул)**

ISBN 978-5-7568-1416-3



АлтГТУ  
Барнаул • 2022

© Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова, 2022

Об издании – [1](#), [2](#)

ББК 72.5  
С-568

**Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход – 2022** : материалы международной научно-практической конференции (22 июня 2022 г., г. Барнаул) / Под общ. ред. И. В. Рогозиной ; Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова. – Барнаул : АлтГТУ, 2022. – 151 с. – URL : [https://journal.altstu.ru/konf\\_2022/2022\\_1/106/](https://journal.altstu.ru/konf_2022/2022_1/106/) – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7568-1416-3

В сборник включены статьи, посвященные рассмотрению актуальных вопросов филологии, педагогики, философии, истории и социологии.

Издано в авторской редакции.

**Редакционная коллегия:**

Беседина В. Г., к. филол. н. (АлтГТУ);  
Кремнева А. В., д. филол. н. (АлтГТУ)

**Под. общ. редакцией И. В. Рогозиной**

Материалы конференции  
Минимальные системные требования  
Yandex (20.12.1) или Google Chrome (87.0.4280.141) и т.п.  
скорость подключения - не менее 5 Мб/с, Adobe Reader и т.п.

Дата подписания к использованию 27.06.2022. Объем издания – 5 Мб.  
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования  
«Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова,  
656038, г. Барнаул, пр-т Ленина, 46, <https://www.altstu.ru>.

ISBN 978-5-7568-1416-3

[К содержанию](#)

© Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2022

## **СОДЕРЖАНИЕ**

<b><u>СЕКЦИЯ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</u></b> .....	5
<b>Кремнева А.В., Ершова Т.А. ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ РОМАНЕ: ДИДАКТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ</b> .....	5
<b>Рогозина И.В. «ПАРТИГЕЙТ» В КРЕОЛИЗОВАННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТВИТАХ</b> .....	8
<b>Рогозина И.В., Бухнер Н.Ю. МОДЕЛИ ДВИЖЕНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАИВНЫМ СОЗНАНИЕМ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ</b> .....	15
<b>Беседина В.Г. НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТАХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ)</b> .....	20
<b>Бухнер Н.Ю. ПРИЧИНЫ БЕДНОСТИ И БОГАТСТВА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ</b> .....	26
<b>Манухина И.А. ПОЛИТИЧЕСКИЕ СЛОГАНЫ КАК ЧАСТЬ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ СЛОГАНОВ)</b> .....	30
<b>Манухина И. А. ПОЛИТИЧЕСКИЕ СЛОГАНЫ КАК СПОСОБ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ ДОНАЛЬДА ТРАМПА)</b> .....	33
<b>Прокопенко Т.Д. МЕХАНИЗМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТРАНСФЕРА</b> .....	36
<b>Уженцева А.С. КОМПЛЕКСНАЯ МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСКУРСНОЙ ВАРИАТИВНОСТИ КОНЦЕПТА HAPPINESS</b> .....	39
<b><u>СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</u></b> .....	46
<b>Агафонова Е.А., Масачева И.А. О СТИЛЯХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТОМ</b> .....	46
<b>Акопян Т. С., Кешишян Р. Н. СЛОВАРНЫЙ ФУТБОЛ. МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА (РУССКИЙ ЯЗЫК И ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА)</b> .....	49
<b>Аникина Е.Ю., Цветкова Е.А. ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ СТИМУЛИРОВАНИЯ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b> .....	52
<b>Бобровская Н.А. Кесамирова С.Р., Сметанина М.Ю. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С АСПИРАНТАМИ</b> .....	57
<b>Дегтярь Г.Д. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА</b> .....	60
<b>Жердева О.Н., Шелкова С.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)</b> .....	64
<b>Ларина Т.А. ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ</b> .....	67

<b>Лысакова И.М. ИННОВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ .....</b>	<b>72</b>
<b>Масачева И.А., Агафонова Е.А. ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР ДЛЯ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ....</b>	<b>75</b>
<b>Фалеева Н.В. К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОМ СТИЛЕ УЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТА .....</b>	<b>78</b>
<b>Цветкова Е.А., Аникина Е.Ю. ОБ ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....</b>	<b>82</b>
<b><u>СЕКЦИЯ 3. ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ</u> .....</b>	<b>86</b>
<b>Васильев С. Ф. КРИТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ ПО ПОВОДУ «ПЕРВОЙ ФИЛОСОФИИ» М. БАХТИНА .....</b>	<b>86</b>
<b>Инговатов В. Ю., Черный А. А. ДУХОВНЫЙ ОБРАЗ СВОБОДЫ В «ВЕЛИКОМ ИНКВИЗИТОРЕ» ДОСТОЕВСКОГО .....</b>	<b>94</b>
<b>Голуенко Т.А. ИСЛАМ КАК «ВТОРАЯ РЕЛИГИЯ» В ИТАЛИИ И ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ МУСУЛЬМАН В ИТАЛЬЯНСКОЕ ОБЩЕСТВО .....</b>	<b>97</b>
<b>Климова И.А. ОБОРОННО-ФИЗКУЛЬТУРНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ НАКАНУНЕ И В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ .....</b>	<b>100</b>
<b>Цыганенко Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ АЛТГТУ .....</b>	<b>103</b>
<b><u>СЕКЦИЯ 4. ПЕРВЫЙ ШАГ В НАУКУ</u> .....</b>	<b>107</b>
<b>Бектасова Д. Д., Бухнер Н. Ю., Зайтова Э. Э., Ильиных С. П. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ О БРАКЕ .....</b>	<b>107</b>
<b>Беседин И. С. ВОПРОС ЖИЗНИ И СМЕРТИ: О НЕЙТРАЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОПРОСАХ .....</b>	<b>110</b>
<b>Бобровская А.С., Бобровская Н.А., Жогов О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИА.....</b>	<b>118</b>
<b>Жердева О.Н. Поволоцкая О.А., Зинец М.А. МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ АЛТАЙСКИХ ВУЗОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА).....</b>	<b>122</b>
<b>Кремлева Ю. В., Нефедова М. А. ПРОБЛЕМА НИЗКОЙ ПОСЕЩАЕМОСТИ ВЕЧЕРНИХ ЗАНЯТИЙ СТУДЕНТАМИ МАГИСТРАТУРЫ.....</b>	<b>126</b>
<b>Москалюк О. С., Пичкалёва Е. А. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ В НАУЧНО- ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ АРХИТЕКТУРНО- СТРОИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ) .....</b>	<b>129</b>
<b>Рогозина И.В., Кузьменко Д.И. УНИКАЛЬНОСТЬ АРХИТЕКТУРНЫХ СООРУЖЕНИЙ ГЛАЗАМИ НАИВНОГО НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА .....</b>	<b>132</b>
<b>Черепанова Ю.В., Агафонова Е.А. ВЛИЯНИЕ КОРОНАВИРУСА НА ТРУДОВОЙ ПРОЦЕСС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....</b>	<b>138</b>
<b>РЕЗЮМЕ .....</b>	<b>141</b>

*Кремнева А.В.*

*Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова*

*Ершова Т.А.*

*Алтайский государственный педагогический университет*

### **ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ РОМАНЕ: ДИДАКТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ**

*Ключевые слова:* интертекстуальность, академический роман, Дэвид Лодж, дидактическая функция интертекстуальности.

*Keywords:* intertextuality, campus novel, David Lodge, didactic function of intertextuality

Настоящее исследование посвящено изучению дидактического потенциала интертекстуальных включений в тексте англоязычного академического романа. **Актуальность** исследования определяется несколькими факторами. Во-первых, изучение работ о жанре академического романа, показывает, что большинство из них посвящено его литературоведческому анализу, при этом языковой аспект академического романа продолжает оставаться малоизученным. Во-вторых, несмотря на большое количество публикаций, посвященных функциональной специфике интертекстуальности, ее дидактический потенциал до сих пор не получил должного освещения. При этом, авторы, в фокусе внимания которых находится интертекстуальность в ее дидактическом аспекте, рассматривают ее в материале политического [Рыбачук 2017], а также религиозного [Смолина 2020] дискурсов, однако художественный дискурс остается в тени.

**Объектом** исследования являются интертекстуальные включения в англоязычном академическом романе, в качестве **предмета** исследования выступает их дидактический потенциал.

**Цель работы** – описать академический роман как жанр художественного текста, рассмотреть дидактическую функцию интертекстуальности в англоязычном академическом романе, выявить и проанализировать интертекстуальные включения в англоязычном академическом романе в их дидактической функции.

В качестве **материала** для исследования мы использовали роман английского прозаика, литературоведа и лингвиста Дэвида Лоджа “*Nice Work*”.

**Основными методами исследования** являются:

- описательный метод, включающий в себя наблюдение, обобщение, интерпретацию и классификацию.
- метод интертекстуального анализа, включающий в себя идентификацию интертекстуального фрагмента и его источника и интерпретацию смысла, порождаемого в результате межтекстового взаимодействия;
- сопоставительный метод, применяемый при рассмотрении функционально-специфических особенностей интертекстуальности в жанре академического романа.

Академический роман берет начало в XIX веке как роман о профессиях, описывающий социальную природу человека. Поэтому до XX века академический роман не мог сформироваться как отдельный жанр. В первой половине XX века стали появляться романы о студентах и их жизни в университете, на практике повторяющие известные сюжеты о становлении личности. Подлинно академический роман появляется после II Мировой войны, и первыми образцами становятся “*The Groves of Academe*” (1952) Мэри Маккарти и, чуть раньше, “*The Masters*” (1951) Чарльза Перси Сноу. В 1960-е годы, когда во Франции возникает постструктурализм, а в Великобритании появляются «культурные исследования», наступает «золотой век» академи-

ческого романа. Именно тогда появляется роман Джона Барта “Giles Goat-Boy” (1966), «Университетская трилогия» (1975-1988) Дэвида Лоджа, “The History Man” (1975) Малькольма Брэдбери, “White Noise” (1985) Дона Делилло и другие знаменитые академические романы.

Академический роман можно назвать разновидностью производственного романа, однако в отличие от производственного, в академическом романе на первое место выступает не выполнение персонажами своих профессиональных функций, а их личная жизнь. Персонажи академического романа, как правило – ученые-гуманитарии, плетут интриги, заводят романы, ведут борьбу за должности и гранты, путешествуют по миру. У читателя складывается впечатление, что они заняты чем угодно, только не преподаванием и исследованиями. Несоответствие ожидаемого и реального вызывает иронию и превращает роман в комедию нравов.

Жанр академического романа принято относить к литературе постмодернизма, которой присущ, с одной стороны, интерес к классике, художественному прошлому человечества, стремление к равноправному диалогу старого и нового, с другой – цитирование, переосмысление традиций, пародия, игра с читателем, интертекстуальность, переплетение жанров и дискурсов. Авторами академических романов часто выступают профессиональные лингвисты, а в текстах содержится множество отсылок к известным работам философов, культурологов, литературоведов, аллюзии на знаменитые литературные произведения, а также на «сильные тексты» культуры, постоянно востребованные в определенный культурно-исторический период, к числу которых традиционно относят Библию, классическую мифологию, произведения классической английской литературы, а также детские песни и считалки, фольклор. Таким образом, наличие следов других текстов и дискурсов стало неотъемлемым признаком современного академического романа.

Большой интерес для нас представляют романы Дэвида Лоджа, чья «Университетская трилогия», стала эталонным образцом жанра академического романа. Дэвид Лодж – английский писатель, критик и литературовед, доктор филологии, получил докторскую степень в университете Бирмингема и преподавал там английский язык и литературу с 1960 по 1987 годы. В 1987 году он оставил преподавание, полностью посвятив себя литературной карьере. На его счету более 30 крупных работ: как научных трудов, так и художественных произведений, в том числе 10 романов и две пьесы. Таким образом, Дэвид Лодж является одновременно и писателем-прозаиком, и филологом-исследователем. Его романы характеризуются чрезвычайно высокой степенью прецедентной плотности. Однако одной из особенностей идиостиля Лоджа является то, что элементы интертекста в его произведениях, как правило, не требуют поиска, разгадки и многоуровневого декодирования. Автор словно пытается сломать стереотип, сложившийся об академическом романе как о литературе «для своих». В его романах источник литературной аллюзии чаще всего указан или же понятен из контекста, цитаты, как правило, являются маркированными, в той или иной форме всегда присутствует указание автора цитаты или комментариев. Это дает основания говорить о том, что в произведениях Лоджа интертекстуальность выступает одним из средств передачи актуальной информации, транслирования прошлого опыта, участия в продуцировании нового знания, реализуя, таким образом, свой дидактический потенциал.

События романа “Nice Work” из университетской трилогии Д. Лоджа разворачиваются в вымышленном городе Раммидж, прототипом которого стал Бирмингем, при этом в центре повествования находится обмен между академическими кругами и представителями местной индустрии. Главная героиня романа Робин Пенроуз, молодая преподавательница литературы раммиджского университета, приставлена в качестве наблюдателя (‘shadow’) к Вику Уилкоксу, производственнику, руководителю крупной производственной компании. Сюжет романа построен на столкновении двух личностей, не имеющих, на первый взгляд, совершенно ничего общего. Робин и Вик – представители двух разных миров, далёких друг от друга, однако, постепенно проникаясь симпатией к молодой женщине, Вик хочет повысить свой культурный уровень, обращаясь за помощью к Робин. В своих диалогах они обсуждают литературу, лингвистику и трудности интерпретации текста, при этом устами главной героини Робин Пенроуз

словно говорит сам Дэвид Лодж, выступая в привычной для себя роли преподавателя английского языка и литературы.

Обратимся к примерам:

1) *The drive over the still snow-covered wastes of the Pennines on the Rolling M62 was spectacular. 'Oh look, that's the way to **Haworth!**' Robyn exclaimed, reading a road sign. 'The **Brontës!** 'What are they?' Wilcox asked. 'Novelists. **Charlotte and Emily Brontë.** Have you never read **Jane Eyre and Wuthering Heights?**' 'I've heard of them, said Wilcox guardedly. 'Women's books, aren't they?' 'They are about women,' says Robyn. 'But they are not women's books in the narrow sense. They are classics – two of the greatest novels of the nineteenth century, actually' [Lodge 1990: 202].*

Данный отрывок текста построен на приеме контраста двух персонажей: если для Робин название городка Хэуэрт служит интертекстуальным сигналом, который «запускает» в ее сознании воспоминание о сестрах Бронте и их романах, то для Вика, явно не обладающего богатым интертекстуальным тезаурусом, это всего лишь название местности на дорожном указателе. В приведенном примере с помощью интертекста автор напоминает читателю об одной из страниц в истории художественной литературы Британии XIX века, добавляя при еще один штрих к созданию образов главных персонажей романа “Nice Work”.

2) *'I want to see what you do,' said Vic. 'I'm willing to learn. I've been reading those books you mentioned, **Jane Eyre and Wuthering Heights.**' Robyn could not resist the bait. 'And what did you think of them?' 'Jane Eyre was all right. A bit long-winded. With **Wuthering Heights** I kept getting in a muddle about who was who.'*

*'That's deliberate, of course,' said Robyn.*

*'Is it?'*

*'The same names keep cropping up in different permutations and different generations. Cathy the older is born Catherine Earnshaw and becomes Catherine Linton by marriage. Cathy the younger is born Catherine Linton, becomes Catherine Heathcliff by her first marriage to Linton Heathcliff, the son of Isabella Linton and Heathcliff, and later becomes Catherine Earnshaw by her second marriage to Hareton Earnshaw, so she ends up with the same name as her mother, Catherine Earnshaw.' [Lodge 1990: 333].*

В данном отрывке из романа “Nice Work” Вик Уилкоккс рассказывает Робин о том, какие книги он прочел по ее совету и с какими трудностями столкнулся в процессе чтения. Робин, будучи специалистом в области английской литературы, помогает и ему, и читателю разобраться в сложных переплетениях судеб персонажей романа Эмили Бронте «Грозовой перевал».

3) *'Very good for you,' she said, tidying the books and papers on her desk. 'Do you want to borrow **Daniel Deronda** for next week?'*

*'What did he write?'*

*'He's not a he, he's a book. By **George Eliot.**'*

*'Good writer, is he, this **Eliot** bloke?'*

*'He was a she, actually. You see how slippery language is. But, yes, very good. D'you want to swap **Daniel Deronda** for the Tennyson?'*

*'I'll take them both,' he said. 'There's some good stuff in here.'*

В приведенном отрывке (3) Робин вновь ведет просветительскую беседу с Виком, из которой ему становится известно, что Дэниэль Деронда – это название романа, а его автор Джордж Элиот – не мужчина, а женщина. Таким образом, Лодж рассказывает читателю об основных авторах викторианской эпохи и их произведениях, вводя в повествование интертексты в виде аллюзий на английскую литературу и используя интертекстуальность в ее дидактической функции.

Подводя краткие итоги сказанному, отметим, что мы согласны с высказанным некоторыми исследователями мнением о том, что интертекстуальные средства могут выражать как одну, так и несколько функций одновременно. Например, Г.В. Бобровская, описывая роль интертекстуальности в публицистическом дискурсе, говорит о кооперативном

принципе фигур интертекста: «выступая в качестве доминантной в той или иной коммуникативно-прагматической ситуации, определенная функция обязательно дополняется другими функциями, более или менее четко выраженными» [Бобровская 2016: 205]. Приведенные примеры (1) и (3) характеризуются полифункциональностью, одной из функций при этом выступает еще одна значимая функция интертекстуальных включений в художественном тексте – функция характеристики личности персонажа [Кремнева 2019].

### **Литература:**

*Бобровская, Г. В.* Интертекстуальность и фигуры интертекста в публицистическом дискурсе [Текст] / Г.В. Бобровская // Интертекстуальность и фигуры интертекста в дискурсах различных типов. Коллективная монография. 3-е издание, стереотипное. – М.: Флинта, Наука, 2016. – С. 203-220.

*Ким, Ю. В.* Художественные особенности раннего англо-американского академического романа (1950-х гг.): дисс. ... канд. филол. н. [Текст] / Ю.В. Ким. – М., 2019. – 168 с.

*Кремнева, А. В.* Интертекстуальность как одна из форм межтекстового взаимодействия: когнитивно-семиотический аспект : автореф. дисс. ... д-ра филол. н. [Текст] / А.В. Кремнева. – Барнаул, 2019. – 42 с.

*Масляева, О. Ю.* Поэтика трилогии Дэвида Лоджа: Романы "Академический обмен", "Мир тесен", "Прекрасная работа" : дисс. ... канд. филол. н. [Текст] / О.Ю. Масляева. – Нижний Новгород, 2001. – 173 с.

*Рыбачук, К.Ю.* Функционирование интертекстуальных элементов в современном политическом дискурсе Великобритании [Текст] / К.Ю. Рыбачук // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 1 (67). – С. 163.

*Смолина, А. Н.* Интертекстуальность и особенности ее реализации в духовном письме-поучении [Текст] / А.Н. Смолина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета им. М.Ю. Ломоносова. Серия «Гуманитарные и социальные науки» – 2020. – № 2 (20). – С. 43-51.

*Ченцова, Н. Н.* Романы Д. Лоджа 1990-х годов: эстетическая теория писателя и художественная практика : автореф. дис. ... канд. филол. н. [Текст] / Н.Н. Ченцова. – Воронеж, 2004. – 22 с.

### **Список источников иллюстративного материала:**

*Lodge, D.* Nice Work [Text] / D. Lodge. – London : Penguin Books, 1990. – 277 p.

*Рогозина И.В.*

*Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова*

## **«ПАРТИГЕЙТ» В КРЕОЛИЗОВАННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТВИТАХ**

*Ключевые слова:* интернет-лингвистика, твиттер-дискурс, твиттер-коммуникация, креолизованные твиты, особое знаковое пространство, политический скандал, Партигейт, ложь в политике.

*Keywords:* internet linguistics, twitter-discourse, twitter communication, policoded tweets, specific sign space, political scandal, PartyGate, lying in politics.

Изучение языка англоязычной твиттер-коммуникации закономерно привлекает внимание исследователей, поскольку за последние годы креализованные тексты твитов стали одними из наиболее распространенных сообщений, что дает основание Д. Кристаллу говорить о расширении объекта изучения интернет-лингвистики [Crystal 2005]. Ее рамки предоставляют возможность исследовать твиттер-дискурс как специфическое знаковое

пространство, как продукт семиозиса, порождаемого неограниченным количеством пользователей этой социальной медиаплатформы.

Значительный информационно-воздействующий потенциал твиттер-сообщений обусловлен тем, что платформа, на которой они размещаются, представляет собой, по выражению Н.В. Кобрин, «политизированную площадку» [Кобрин 2015], характеризующуюся широким спектром обсуждаемых пользователями событий, оцениваемых, как правило, в полярных терминах. Важно понимать, что поляризация оценок и мнений относительно того или иного политического события представляет собой результат когнитивных процессов, протекающих в мышлении пользователей на базе индивидуально сформированных картин мира. «Опредмечивание» познанной реальности в твиттер-сообщениях воплощается в дискурсе как в динамическом процессе, «с помощью которого осуществляется предикативная связь явлений окружающего мира с непосредственным выражением ее при помощи языка» [Тюрина 2009]. Важно акцентировать, что в твиттер-дискурсе явления окружающего мира находят выражение не только при помощи языка, но и других знаковых систем, что придает твиттер-сообщениям свойство многослойности (креолизованности), поскольку их визуальными компонентами становятся фотографии, видео, коллажи, фрагменты мультфильмов и пр.

Сказанное подводит нас к тому, чтобы сформулировать цель настоящего исследования как заключающуюся в реконструкции моделей смыслопорождения в фотокреолизованных англоязычных твиттер-сообщениях, посвященных «Партигейту» (PartyGate) – политическому скандалу, связанному с участием британского премьер-министра Б. Джонсона в вечеринках во время локдауна в Великобритании. Под фотокреолизацией в работе понимается достижение поликодовости посредством включения в структуру твита фотоизображения с целью увеличения когнитивной ценности сообщения и повышения его общей экспрессивности.

Материалом исследования являются отобранные методом сплошной выборки фотокреолизованные англоязычные твиты, в которых пользователи осуждают британского премьер-министра за нарушение установленных в связи с пандемией ограничений. Особое общественное возмущение в Великобритании вызвало то, что вечеринки, в которых наряду с Б. Джонсоном участвовали члены правительства и Консервативной партии, происходили в то же самое время, когда обычные британцы были вынуждены тщательно соблюдать установленные правила самоизоляции. Они не имели возможности видеться друг с другом, посещать умирающих родственников или присутствовать на похоронах близких людей.

Анализ твитов, в которых пользователи выражают свое отношение к Б. Джонсону, показывает, что еще большее возмущение вызвала та ложь, к которой стал прибегать британский премьер-министр после того, как информация о вечеринках привлекла внимание масс медиа, а британская полиция начала соответствующее расследование. Доказательством нарушения связанных с ковидом ограничений стала оплата Б. Джонсоном назначенного службой столичной полиции (Metropolitan Police) штрафа. Не смотря на это, британский премьер-министр, отвечая на вопросы представителей прессы, утверждал, что правила локдауна не нарушались, когда правительственный персонал проводил «социальные мероприятия». К. Хардакер в статье, посвященной лингвистическому анализу того, как Б. Джонсон «извинялся» за нарушение ковидных ограничений, приводит слова и словосочетания, которые британский премьер-министр употреблял в своей речи, пытаясь уйти от ответственности. В частности, использовались такие альтернативные именованья вечеринок, как деловая встреча (business meeting), рабочее совещание (work event), общественное мероприятие (social occasion) или собрание (gathering) [Hardaker 2022], что красноречиво говорило о попытках ввести в заблуждение жителей Великобритании.

Исследования ученых показывают, что рядовые британцы, как правило, не находят никаких оправданий для политиков, прибегающих к заведомой лжи. В своей статье П. Уитли приводит результаты опроса общественного мнения, согласно которому 54 % британцев придерживаются той точки зрения, что премьер-министр Б. Джонсон должен уйти в отставку

[Whitely 2022]. Проведенное А. Рэнвиком исследование показывает, что избиратели ценят в политиках честность (*integrity*) превыше всего [Renwick 2022]. А. Хадакер, пытаясь выявить качества, которыми по мнению респондентов должен обладать политик, сформулировала один из вопросов следующим образом: «Представьте, что будущему премьер-министру придется выбирать, поступать ли ему честно или же осуществлять политику, в которой заинтересовано большинство людей» [Hardaker 2022]. Примечательно, что 71 % респондентов выбрали честность в политике и только 16 % – осуществление политики, в которой заинтересовано большинство избирателей. Аналогичные результаты были получены при ответе респондентов на вопрос о том, что важнее – выполнение политиком установленных правил или эффективная работа, при которой эти правила иногда нарушаются. Для 75 % респондентов более важным оказалось соблюдение политиком установленных правил и только для 6 % – эффективная работа, сопряженная с их периодическим нарушением [Hardaker 2022].

Полученная совокупность фотокреолизованных твитов, посвященных Партигейтскому кризису, обнаруживает аналогичную тенденцию. В твитах подавляющее большинство пользователей выражает резко отрицательное отношение к случившемуся. В рассматриваемой совокупности отчетливо дифференцируются три основных модели смыслопорождения посредством фотокреолизации твитов. Базовая модель смыслопорождения в твитах о «Партигейте» определяется как сочетание текста сообщения с фотопортретом премьер-министра Б. Джонсона. Важно подчеркнуть, что для первой модели характерен «чистый» фотокомпонент, без каких либо вербальных элементов в фотопространстве. Что касается включения в структуру твита фотографий Б. Джонсона, то они, как правило, и сами по себе являются самодостаточными, а иногда и избыточными визуальными «текстами». Колоритная внешность британского премьер-министра, его экспрессивная и варьирующаяся мимика, выразительные позы, как правило, не нуждаются в дополнительных комментариях в пространстве самого фотокомпонента (рис. 1).



Рисунок 1 – Выразительный внешний облик премьер-министра Великобритании

Обратимся к конкретным примерам, иллюстрирующим эту модель фотокреолизации, и начнем с очень краткого, но вместе с тем емкого сообщения пользователя ProudGranny24@ProudGranny24 (рис. 2).

Твит пользователя включает фотоизображение Б.Джонсона, сопровождаемое кратким вербальным компонентом, представленным вопросом больше похожим на риторический: “Why does Boris Johnson always smirk when asked about #Partygate?” Наряду с неологизмом Partygate центральной лексемой, инициирующей смыслопорождение, несомненно, является английский глагол *smirk*, в значении “*to smile in an irritatingly smug or conceited way*” [Google’s English dictionary] – в значении, которое обеспечивает тесное взаимодействие с фотоизображением. Дублирующая репрезентация самодовольной улыбки премьер-министра при помощи фотокомпонента усиливает выражение отрицательного отношения к политике, которому удастся посредством лжи и уверток уходить от ответственности.



ProudGranny24@ProudGranny24 · 3h#PoliticsLive

Why does Boris Johnson always smirk  
when asked about #Partygate?

Рисунок 2 – Фотокреолизованный твит пользователя ProudGranny24@ProudGranny24

В следующем твите, также демонстрирующем первую модель (рис. 3), мы видим две фотографии – одну очень выразительную схватившегося за голову Б. Джонсона, а другую – журналистки и ведущей новостных программ ВВС Софи Роуворт, которая по следам так взволновавших Великобританию событий взяла у Б. Джонсона интервью (рис. 3). Она, в частности, задала вопрос, нашедший отклик в сердцах многих британцев, потерявших родных и близких во время пандемии, о том, уйдет ли Б. Джонсон в отставку, если следствие подтвердит, что он нарушал им же самим введенные ограничения. Весьма выразительная фотография Б. Джонсона подобрана пользователем таким образом, чтобы показать, как нелегко далось Б. Джонсону это интервью, во время которого С. Роуворт задавала ему неудобные вопросы. И если пользователь @The Neglectful Gardener выражает одобрение того, как журналистка провела интервью, то, резко осуждая Б. Джонсона, она называет его лживым шарлатаном за попытки избежать ответа на вопрос об отставке:

Sophie Raworth did her best against that lying charlatan. He could & should have answered the question for those families & friends that lost loved ones & everyone that followed the rules.

По мнению @The Neglectful Gardener, если премьер-министр сможет избежать наказания за «Партигейт» и не уйдет в отставку, это будет плевок британского истеблишмента в лицо тех, кто из-за ковида потерял близких.



@The Neglectful Gardener:

@RebootGB#BLM☐@SimonPease.

If Johnson gets away from #Partygate without anything against him, it is simply the British Establishment spitting in the face of the country, all those who lost relatives, friends, missed funerals, or just obeyed the Law. Let them dare do it.

Sophie Raworth did her best against that lying charlatan. He could & should have answered the question for those families & friends that lost loved ones & everyone that followed the rules. Not only does he think he is above the law, he thinks we will move on & forget!

Рисунок 3 – Фотокреолизованный твит пользователя @The Neglectful Gardener

Вторая модель смыслопорождения посредством фотокреолизации предстает как более сложная, поскольку содержит языковые знаки различной этиологии: это и знаки текстового сообщения, и знаки, находящиеся в пространстве фотоизображения, которые также образуют дополнительные векторы смыслопорождения. Если мы посмотрим на твит пользователя carol hedges@carolJhedges (рис. 4), то увидим, что в фотопространстве имеется надпись на тротуаре, гласящая: When politicians lie, democracy dies.



carol hedges@carolJhedges

Is he going to 'get away' with #partygate?  
Not on our watch!  
@borisJohnson ~ your time is up!  
Go, & go now!

Рисунок 4 – Фотокреолизованный твит пользователя carol hedges@carolJhedges

Твит carol hedges@carolJhedges показывает, что тема лжи в политике актуальна и для нее. Выбранная пользователем вопросно-ответная форма построения текстового сообщения позволяет задать вопрос о политическом будущем Б. Джонсона: Is he going to 'get away' with #partygate? Эта же форма дает возможность пользователю самой ответить на поставленный вопрос: Not on our watch! Текстовое сообщение завершается прямым обращением к премьер-министру с призывом уйти в отставку: @borisJohnson ~ your time is up! Go, & go now!

Рассмотрим еще один пример твиттер-сообщения, репрезентирующего вторую модель. На фотографии мы видим пикет на Даунинг стрит, 10 с участием пользователя @Anthony\_M\_Kelly, которая держит плакат с надписью от руки “PARTYGATE while my sister died” (рис. 5). Текстовое сообщение дублирует и детализирует информацию, предоставляемую фотокомпонентом:

I didn't see my sister before she died. I feel guilty for following the rules. Yet Boris Johnson was partying whilst relatives grieved and my sister was in intensive care and I couldn't visit.



[@Anthony\\_M\\_Kelly](#)

I didn't see my sister before she died. I feel guilty for following the rules. Yet Boris Johnson was partying whilst relatives grieved and my sister was in intensive care and I couldn't visit. Guilty as Hell Boris Johnson!  
[@brow la](#) [@Peter68328517](#)  
[#BorisResign](#) [#BorisJohnsonOut](#)

Рисунок 5 – Фотокреолизованный твит пользователя @Anthony\_M\_Kelly

Тема недопустимости лжи со стороны Б. Джонсона как политического деятеля и высшего должностного лица в стране присутствует и в рассматриваемом твите. Два других участника пикета держат в руках плакаты с фотографиями Б. Джонсона, на которых сделаны надписи – “GUILTY AS HELL” и “TOXIC TORY LIARS”. Безусловно, попытки британского премьер-министра выйти из скандальной ситуации без политических последствий не могут не возмущать тех, кто, как @Anthony\_M\_Kelly, потерял близких родственников и друзей.

Третья модель смыслопорождения предполагает более активную когнитивно-креативную деятельность со стороны пользователей по структурированию твитов. Эта модель возникает в результате наложения языковых знаков на фотоизображение с целью достижения сатирического или персуазивного эффекта (рис. 6). Фраза на фотографии “This week I’ll be mostly lying”, построенная так, что возникает впечатление, как будто это говорит сам Б. Джонсон, придает твиту насмешливый, если не сатирический эффект. Фотокомпонент и текстовый фрагмент, в котором пользователь называет премьер-министра компульсивным лжецом (compulsive liar), вступают в определенную «переключку» за счет повторения однокоренных лексем lying-liar-is lying. Твит, на наш взгляд, подтверждает мысль И. Сомина о том, что избиратели резко отрицательно относятся к лживым политикам и часто имеют на это основания [Somin 2016].



((pleb with a rant))) #GTTO @nja5

You can always tell when compulsive liar  
Boris Johnson is lying his lips move  
#conservative #PartyGate #downingstreetbriefing

Рисунок 6 – Фотокреолизованный твит пользователя ((( pleb with a rant ))) #GTTO @nja5

Следующий твит также представляет Б. Джонсона как патологического лжеца с указанием тех конкретных случаев, когда премьер-министр прибегал ко лжи (рис. 7). Наложение на фотоизображение параллельных конструкций, где в каждой синтаксической структуре в соответствии с приемами риторики повторяется лексема *lied*, значительно увеличивает экспрессивность твита:

HE LIED ABOUT COVID  
HE LIED TO HIS BOSSES  
HE LIED ABOUT BREXIT  
HE LIED TO PARLIAMENT  
HE LIED TO THE QUEEN

Графическое выделение каждой синтаксической структуры при помощи боксов с «галочками» только усиливает эффект достоверности, выливающийся в результирующую фразу: “He is lying to you too.” Следует обратить внимание на то, что лексема *lie* (*lied-lying*), выделенная красным цветом, усиливает действенность фотокомпонента на фоне текстового сообщения, обращенного к ведущей расследование службе столичной полиции (@metropoliceuk) с предупреждением о том, что граждане не собираются забывать о политическом скандале, о лживости премьер-министра. Согласно одному из опросов

общественного мнения, проведенному в Великобритании, 75 % опрошенных полагало, что Б. Джонсон лгал осознанно, когда говорил, что не нарушал правил локдауна [Baiausu 2022].



Stan Ardwell @BrindleKeith

We haven't forgotten #PartyGate.  
We're watching you, @metropoliceuk.

#JohnsonOut\_24

Рисунок 7 – Фотокреолизованный твит пользователя Stan Ardwell @BrindleKeith

Таким образом, проведенный в рамках настоящей работы анализ вербально-авербальной структуры англоязычных твитов, посвященных теме политической ответственности британского премьер-министра Б. Джонсона за участие в нарушении ковидных ограничений, позволяет прийти к следующим выводам. Фотокреолизация является одним из наиболее распространенных способов структурирования полисемиотических твитов о Партигейте. Структурные особенности твитов позволяют отчетливо дифференцировать три модели смыслопорождения посредством фотокреолизации.

В основе предлагаемой в работе классификации моделей смыслопорождения лежит специфика устройства фотографического пространства твита. Для первой, базовой модели характерен полностью авербальный компонент, когда «говорит» само фотоизображение премьер-министра с его выразительными мимическими и иными кинесическими характеристиками. В двух других моделях фотокомпонент представляет собой вербально-авербальное образование вследствие того, что включает вербальные знаки. Отличие второй и третьей моделей заключается в том, что в фотокомпоненте располагаются языковые знаки различной этиологии. Если во второй модели языковые знаки аутентичны фотоизображению – они «попадают» в кадр, будучи частью запечатленной на фотографии ситуации, то в третьей модели языковые знаки накладываются на фотоизображение самим пользователем.

Использование той или иной модели фотокреолизации, на наш взгляд, не является случайным, а определяется тем фокусом, который избирает для своего твита пользователь. Если в центре внимания оказывается премьер-министр, то актуальными становятся первая или третья модели с той разницей, что «чистое» фотоизображение иллюстрирует и частично дублирует текстовую часть твита, а фотоизображение с наложением языковых знаков продуцирует дополнительные смыслы. В том случае, когда в твите фокус внимания смещается с Б. Джонсона на самого пользователя, на его действия в контексте Партигейта, как например, на такие активные действия по осуждению премьер-министра, как пикет с плакатами или несение вахты у надписи на троттуаре, то используется вторая модель.

### Литература

Атягина, А.П. Твиттер как новая дискурсивная практика: автореф. дисс. ... канд. филол. наук [Текст] / А.П. Атягина. – Омск, 2014. – 24 с.

Тюрина, С. Ю. О понятиях рекламный дискурс и рекламный текст [Электронный ресурс] / С.Ю. Тюрина / cyberleninka.ru. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatiyah-reklamnyy-diskurs-reklamnyy-tekst>

*Кобрин, Н.В.* Особенности политического медиадискурса Твиттера [Текст] / Н.В. Кобрин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 12(54): в 4-х ч. Ч. II. – С. 94-99.

*Baiasu, S.* Is Boris Johnson lying? A philosopher on why it's so hard to tell [Эл. ресурс] / S. Baiasu / theconversation.com. – Режим доступа: <https://theconversation.com/is-boris-johnson-lying-a-philosopher-on-why-its-so-hard-to-tell-181508>

*Crystal, D.* The Scope of Internet Linguistics. Paper given online to the American Association for the advancement of Science meeting, February 2005 [Электронный ресурс]. / D. Crystal / w.davidcrystal.com. – Режим доступа: [http://w.davidcrystal.com/DC\\_articles/Internet2.pdf](http://w.davidcrystal.com/DC_articles/Internet2.pdf)

*Hardaker, C.* A linguist analyses Boris Johnson's apology [Эл. ресурс] / C. Hardaker / theconversation.com. – Режим доступа: <https://theconversation.com/a-linguist-analyses-boris-johnsons-apology-175195>

*Renwick, A.* Voters value honesty in their politicians above all else – new study [Эл. ресурс] / A. Renwick / theconversation.com. – Режим доступа: <https://theconversation.com/voters-value-honesty-in-their-politicians-above-all-else-new-study-17558>

*Somin, I.* Why politicians lie [Эл. ресурс] / I. Somin / www.washingtonpost.com. – Режим доступа: <https://www.washingtonpost.com/news/volokh-conspiracy/wp/2016/10/25/why-politicians-lie>

*Whitely, P.* Boris Johnson's bad behaviour: how declining trust in the prime minister affects trust in British democracy [Эл. ресурс] / P. Whitely / theconversation.com. – Режим доступа: <https://theconversation.com/boris-johnsons-bad-behaviour-how-declining-trust-in-the-prime-minister-affects-trust-in-british-democracy-181316>

*Рогозина И.В., Бухнер Н.Ю.*  
*Алтайский государственный технический*  
*университет им. И.И. Ползунова*

## **МОДЕЛИ ДВИЖЕНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАИВНЫМ СОЗНАНИЕМ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ**

*Ключевые слова:* мигрант, миграция, движение, ассоциативный эксперимент, реконструкция ментальных моделей, ментальные модели движения

*Keywords:* migrant, migration, movement, associative experiment, reconstruction of mental models, mental models of movement

### **Введение**

Последние десятилетия отмечены рядом значимых для мирового сообщества явлений, к которым, безусловно, можно отнести миграционные процессы, приобретающие свойства глобального феномена, кардинально изменяющего облик современного мироустройства. Соответственно, миграционные процессы не могут оставаться вне поля зрения лингвокультурного коллектива, поскольку их основу составляют движение и перемещение, являющиеся центральными составляющими языковой картины мира, требующими осмысления связанных с ними изменений и последующего их структурирования. Закономерно поэтому, что явления такого порядка, оказывая влияние на все сферы жизни общества, не могут не фиксироваться человеческим сознанием в виде ментальных моделей, являющихся результатом его познавательной деятельности в форме когнитивного освоения новой информации о социальной реальности. Важнейшую роль в получении научного представления об отражении в мышлении представителей принимающих обществ различных аспектов миграции, включая основных ее акторов (мигрантов), играет язык как средство доступа к мышлению индивидов. На наш взгляд, наиболее достоверные результаты в изучении ментальных моделей, порождаемых

миграционными процессами, способны приносить экспериментальные исследования, проводимые в рамках когнитивной лингвистики.

### Обзор литературы

Поскольку центральными действующими лицами миграционных процессов являются мигранты, то, прежде всего, именно они оказываются в поле зрения рядовых носителей языка принимающего социума. Логично поэтому, что, исследуя язык и пытаясь выявить отношение к явлению миграции, лингвисты-когнитивисты получают представление о языковом сознании, хранящем информацию о личностном этнокультурном опыте представителей титульной нации, через реконструкцию ментальных структур, стоящих за лексемой *мигрант*. Проведенный нами обзор литературы показывает, что основным инструментом, с помощью которого реконструируется соответствующий фрагмент картины мира россиян, является концептуальное моделирование. Вследствие того, что исследователи опираются не только на различные подходы к трактовке самого понятия «концепт», но и задают различные ракурсы при его моделировании, получается многогранная картина миграции и многослойный образ ее актора – мигранта. Помимо того, многосторонность осмысления достигается благодаря обращению к различному языковому материалу – результатам свободного ассоциативного эксперимента, лексикографическим источникам и публикациям в СМИ. Экспериментально полученные Л.Е. Весниной данные позволяют ей выделить следующие метафорические модели, используемые респондентами для хранения знания о субъектах миграции: зооморфную, пространственную, этническую, экономическую, криминальную и фитоморфную [Веснина 2010]. Исследование Е.О. Зубаревой сконцентрировано на оценочном компоненте концепта «МИГРАНТ» как отражении ценностной картины мира российского общества [Зубарева 2018].

Ряд авторов проводит моделирование концепта «МИГРАНТ» с опорой на лексикографические источники. Используя метод лексико-семантического поля (ЛСМП), Т.А. Иванченко на материале современного немецкого языка определяет лексические единицы с небольшим количеством дифференциальных семантических признаков, которые позволяют ей выявить дополнительные характеристики многослойного концепта «МИГРАНТ» [Иванченко 2017]. Исследование Н.Н. Касаткиной и Д.А. Смирновой сконцентрировано на синонимах лексемы мигрант, включаемых ими в структуру соответствующего концепта. Авторы в процентном соотношении распределяют синонимы на несколько групп, включая положительно окрашенные, нейтральные и негативно окрашенные [Касаткина 2017].

В качестве материала для моделирования концепта «МИГРАНТ» исследователи используют также медиатексты. А.Ю. Абрютинна вслед за В.И. Карасиком относит лингвокультурный типаж *мигрант* к одной из разновидностей концепта, имеющего понятийную, ценностную и образную составляющие и изучает специфику его репрезентации в масс медиа Великобритании и США [Абрютинна 2017]. Е.В. Комарова реконструирует образ мигранта на основе текстов традиционных и новых медиа и приходит к выводу, что он создается на основе ментальной схемы «свой-чужой» [Комарова 2019].

### Материал и методы

Материалом для настоящего исследования послужили данные, полученные методом свободного ассоциативного эксперимента, в котором приняли участие 65 студентов различных направлений подготовки Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова в 2021 г. Респондентам было предложено написать первое пришедшее в голову слово на слово-стимул *мигрант*. В результате эксперимента было получено 65 реакций, ставших основой реконструкции ментальных моделей движения посредством метода лингвокогнитивного моделирования.

### Результаты и дискуссия

На наш взгляд, результаты ассоциативных экспериментов вообще, и с использованием лексемы *мигрант*, в частности, в качестве слова-стимула определяются рядом факторов:

- исследовательским интересом ученого, обрабатывающего полученные экспериментальные данные;

- формулировкой задания;
- характеристиками респондентов (пол, возраст, социально-статусная принадлежность, образование и т.д.).

Например, в том случае, если исследователь просит респондентов привести *ассоциацию* на слово-стимул, он тем самым активизирует образную составляющую мышления, что стимулирует респондента отталкиваться от спонтанно возникающего квазипикторального ментального образования. Это, в частности, подтверждается исследованием Л.Е. Весниной, которая получила около 50 % таких метафорических реакций, как *косяк журавлей, летучая мышь, кукушки, грачи, муравьи*. Если же задание ассоциативного эксперимента содержит указание привести первое, пришедшее в голову *слово*, то на табло сознания скорее высвечивается слово, не являющееся метафорой. В этом отношении можно сказать, что полученные нами результаты свободного ассоциативного эксперимента соотносятся именно с такой формулировкой задания. Вероятно, по этой причине мы не обнаруживаем в них выраженного метафорического компонента, напротив, из 65 реакций 60 (92,3 %) так или иначе, фиксируют сущность миграции как явления, связанного, прежде всего, с движением – перемещением в пространстве ее актора – мигранта.

Такой результат представляется вполне закономерным, поскольку «ничто не знакомо и не присуще нам в такой степени, как *движение*, являющееся основным свойством, основным признаком жизни, – и в философском, семиотическом, историческом и т.п., и во вполне обыденном, «переживаемом» человеческом смысле» [Концепт движения в языке и культуре 1996: 6]. С другой стороны, результаты нашего эксперимента показывают, что для респондентов не менее когнитивно-значимой является и пространственность движения, когда важными становятся пространственные координаты, отражающие изменение положения актора в пространстве, что позволяет реконструировать три актуальные для рядовых носителей языка ментальные модели движения. Их отличает различная акцентуация пространственной локализации субъекта перемещения, что указывает на когнитивную значимость его местоположения. По этой причине модели движения «акцентируют» локализацию актора миграции в пространстве:

- его пребывание в конечной точке движения;
- его пребывание в исходной точке до начала движения
- его передвижение между конечной и исходной точками.

Важно подчеркнуть, что именно эти три модели главным образом и направляли языковое поведение респондентов в процессе эксперимента, поскольку из 65 полученных реакций только 11 (16,9 %) оказались не связанными ни с одной из них. Подавляющее же большинство реакций (83,9 %) так или иначе актуализировало одну из моделей, тем самым подтверждая, что движение и пространство являются универсалиями человеческого мышления. Примечательно, что для подавляющего большинства участников эксперимента (63,1 %) актуальной оказалась акцентуация конечной точки передвижения, вероятно, потому что именно в этой локализации респонденты соприкасаются с субъектами миграционных процессов (рис. 1).

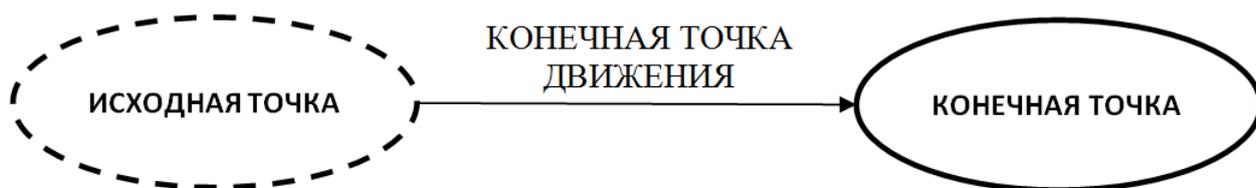


Рис. 1 – Модель с акцентом на конечной точке движения

Рассмотрим три совокупности реакций, использованных респондентами для вербализации этой модели. Первая совокупность лексем характеризуется тем, что наиболее эксплицитно выражает движение, сопряженное с проделанным мигрантом путем, прежде, чем он оказался в конечной точке: *приезжий* (11), *приехал* (1), *приходящий* (1), *пришедший* (1), *пришедший* через границу (1), человек, который *приехал* из другой страны (1), *въезд* в чужую страну, для проживания там (1).

Вторая совокупность реакций вербализует не столько саму идею перемещения, сколько его результат – переселение с последующим проживанием в конечной точке движения: *лицо, проживающее* в чужой стране (1), человек, который *проживает* в чужой стране (1), новое место *жительства* (1).

Третья совокупность реакций имплицитно подразумевает перемещение мигрантов в конечную точку движения, отражая тот статус, который они там обретают. Все приведенные ниже лексемы указывают на нахождение в принимающей стране в результате перемещения: *беженец* (5), *студент по обмену* (1), *одногоруппник* (1), *дешевая рабочая сила* (1), *иностранец* (9), *нелегал* (1), *нелегальный иностранный гражданин* (1), человек, которому нужна *помощь* (1), *чужой человек* (1).

Второй по количеству ассоциатов является модель, фиксирующая значимость для респондентов отправной точки, связанной с местонахождением субъекта до начала движения (13,8 %) (рис. 2).

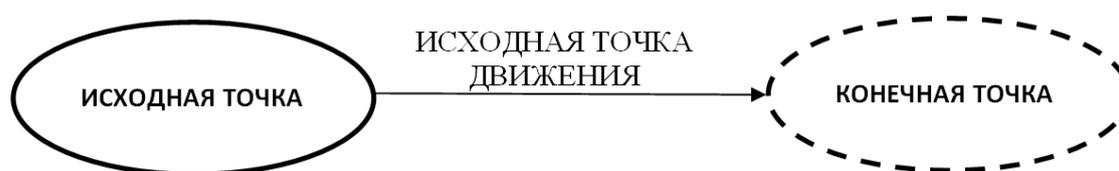


Рис. 2 – Модель с акцентом на исходной точке движения

Приводимые ниже лексемы как эксплицитно, так и имплицитно указывают на пространственную локализацию исходной точки движения: *человек из другой страны* (2), *Азия* (1), *Африка* (1), человек, который *уезжает* (1), *эмигрант* (1), *эмигрирование* (1), *беглец* (1), *побег* (1).

Третья модель, отражающая перемещение актора миграции между отправной и конечной точками, оказалась актуальной для 6,2 % респондентов (рис. 3).



Рис. 3 – Модель с акцентом на перемещение между исходной и конечной точками движения

В центре этой модели физическое перемещение субъекта в пространстве, при этом исходная и конечная точки являются менее актуальными по сравнению с движением как таковым: *перебежчик* (1), *переезд* (1), *переезжающий* (1), *переселение* (1).

Полученные нами результаты частично перекликаются с результатами Е.О. Зубаревой, которая, реконструировав концепт «МИГРАЦИЯ», получила аналогичные результаты, согласно которым перемещение и переселение относятся к ядру концепта, а смена местожительства к ближней периферии [Зубарева 2019]. Вместе с тем, как было указано выше, наши данные не подтверждают наличия сколько-нибудь существенного метафорического компонента в экспериментальном ассоциативном поле.

## Выводы

Полученные и проанализированные авторами данные, продемонстрировав наличие в ментальных структурах респондентов трех моделей движения, подтвердили в эксперименте, что оно является ключевой составляющей картины мира и тем самым определенным образом структурирует значимую социальную реальность, одним из акторов которой является мигрант (рис. 4).

<b>МИГРАНТ</b>			
<b>Д В И Ж Е Н И Е</b>	<b>83,9%</b>	<b>КОНЕЧНАЯ ТОЧКА ДВИЖЕНИЯ</b>	<b>63,1 %</b>
		<b>ИСХОДНАЯ ТОЧКА ДВИЖЕНИЯ</b>	<b>13,8 %</b>
		<b>ПЕРЕМЕЩЕНИЕ МЕЖДУ ИСХОДНОЙ И КОНЕЧНОЙ ТОЧКАМИ ДВИЖЕНИЯ</b>	<b>6,2 %</b>

Рис. 4 – Соотношение моделей движения (в %)

Как следствие, реконструированные модели движения предстают как базовые концептуальные схемы, репрезентирующие тесную связь познания и реальности, находящую выражение во взаимопереплетенности онтологических категорий пространства и движения, и направляющие речевую деятельность индивида.

### Литература:

*Абрютина, А. Ю.* Особенности лингвокультурного типажа «мигрант» [Текст] / А.Ю. Абрютина // International scientific review. – 2017. – № 8. – С. 33-38.

*Веснина, Л. Е.* Метафорическое представление миграции в реакциях свободного ассоциативного эксперимента [Текст] / Л.Е. Веснина // Лингвокультурология. – 2010. – № 4. – С. 31-47.

*Зубарева, Е. О.* Концепт «МИГРАНТ» в миграционном дискурсе (на материале свободного ассоциативного эксперимента) [Текст] / Е.О. Зубарева // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2018. – Т. 4., N 4. – С. 29-41.

*Зубарева, Е. О.* Понятийный компонент концепта "МИГРАЦИЯ" [Текст] / Е.О. Зубарева // Евразийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 2. – С. 75-83.

*Иванченко, Т. А.* Когнитивно-дискурсивный анализ лексико-семантического поля, вербализующего концепт "MIGRANT" в современном немецком языке [Текст] / Т.А. Иванченко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – Ч. 1. – С. 106-112.

*Касаткина, Н. Н.* Построение номинативного поля концепта «Мигрант» на материале статей онлайн-версий российских газет 2010-2011 и 2015-2016 гг. [Текст] / Н.Н. Касаткина, Д.А. Смирнова // Социальные и гуманитарные знания. – 2017. – Том 3. – № 1. – С. 69-75.

*Комарова, Е.* Образ мигранта в медиадискурсе: традиционные СМИ и новые медиа [Текст] / Е. Комарова // Филология и культура. – 2019. – № 4 (58). – С. 52-60.

*Концепт движения в языке и культуре* [Текст] / отв. ред. Т. Агапкина. – М. : Издательство «Индрик», 1996. – 384 с.

## НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТАХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ)

*Ключевые слова:* интернет-мем, теория превосходства, сарказм, ирония, юмор

*Key words:* internet-meme, superiority theory, sarcasm, irony, humor

Одним из распространенных видов текста в настоящее время является интернет-мем – краткий креолизованный текст комического характера. Интернет-мемы легко создаются интернет-пользователями с помощью графических редакторов и размещаются на специальных интернет-платформах или в соцсетях. Многие исследователи сходятся во мнении, что комический характер интернет-мемов служит одной из главных причин их популярности, и предлагают различные ответы на вопрос: что именно вызывает смех, какие стратегии создания комического используются авторами мемов?

Выделяют три традиционные теории юмора: *теория превосходства*, *теория несоответствия* и *теория облегчения* [Morreall 2020]. Они рассматривают юмор с разных точек зрения, дополняя друг друга. *Теория облегчения* сосредотачивается на физическом уровне комического, а именно – на выражении его в смехе, который считается долгожданным высвобождением сдерживаемого напряжения и энергии. Эта теория объясняет привлекательность юмора механизмами реакции на него, не касаясь вопроса концептуального содержания объекта, вызвавшего такую реакцию. *Теория несоответствия*, напротив, стремится определить формальный объект комического, концентрируясь на когнитивных аспектах юмора. В многочисленных исследованиях комического в интернет-мемах отмечается несоответствие ожиданиям, создаваемое посредством языковой игры [Манухина 2021], лингвистического абсурда [Храбан 2018], неожиданного развертывания, сталкивания или сращивания информационных фрагментов мема [Жаботинская 2020], несогласования вербального и невербального компонентов [Беседина 2021]. Отдельное исследование, посвященное функциям и способам реализации эффекта обманутого ожидания, предпринято С.В. Канашиной, которая отмечает высокую частотность несоответствия ожиданиям в интернет-мемах и предлагает рассматривать его как дискурсивную характеристику, неотъемлемую черту сетевого жанра интернет-мемов [Канашина 2017: 9,14].

Внимание *теории превосходства* обращено на аффективную реакцию, часто сопровождающую комическое развлечение, которая представляет собой приятное чувство превосходства над объектом развлечения [Morreall 2020]. Джон Морреал критикует данную теорию за её попытку объяснить *все* случаи юмора и утверждение, что насмешки и высмеивание других ради чувства относительного превосходства занимают центральное место в переживании юмора. Такая категоричность просматривается и в словах Дэвида Монро: «Смеющийся всегда смотрит свысока на то, над чем он смеется, и поэтому оценивает это как нечто низшее по какому-то стандарту» [Monro 1988: 349]. Мы склонны согласиться с Ш. Линтотт в том, что теорию превосходства лучше всего не понимать как самостоятельную теорию, а скорее как способ объяснить природу и ценность некоторых видов юмора, описать переживание комического, которое может возникнуть при восприятии определенного вида юмора [Lintott 2016].

Теории превосходства уделяет значительное внимание в своей работе по изучению интернет-мемов О. Иммонен [Immonen 2017]. Объектом ее исследования являются мемы, репрезентирующие субкультуру «ботаников» (nerds), стереотипно представляемых как отличающихся высоким интеллектом, но замкнутых, социально неадаптированных,

невыгодным образом выделяющихся на фоне сверстников. Представители этой субкультуры традиционно подвергаются насмешкам, в том числе и в интернет-мемах, где эксплицитно или имплицитно выражается превосходство одной культуры над другой.

В связи с тем, что по сравнению с другими теориями юмора теория превосходства в лингвистике изучена недостаточно, представляет интерес рассмотрение реализации положений этой теории на примере современных комических текстов интернет-коммуникации – интернет-мемов. В качестве объекта исследования нами использована случайная выборка из 152 мемов комического характера, использующих шаблоны ecard («электронные открытки»). Этот тип шаблонов характеризуется тем, что вербальный компонент в них носит явно доминантный характер, а невербальный представлен стилизованным под старину достаточно минималистичным рисунком на однотонном фоне и фирменным логотипом: «someecards», «yourecards» или «rottenecards». Этот вид мемов был выбран нами, поскольку комическое в нем реализуется практически полностью вербальной составляющей, а рисунок носит второстепенный, вспомогательный – порой произвольный – характер, задавая минимальный контекст (например, количество и гендерную принадлежность участников коммуникативной ситуации, репрезентируемой в тексте, см. рис. 1).



Рисунок 1 – Пример реализации принципов теории превосходства в интернет-меме

Вербальный компонент большинства вошедших в выборку интернет-мемов носит диалогичный характер и представляет собой реплику, обращенную к некоторому собеседнику. В реплике, как правило, реализована насмешка, либо явно выраженная лексическими средствами, зачастую с использованием оскорбительной или сниженной лексики («I tried my best to see things from your point of view, but your point of view is *stupid*», «I'm not sarcastic, I'm just a funny person surrounded by *idiots*», *курсив мой – В.Б.*), либо представленная в виде скрытой иронии или сарказма («I hear you. Raising kids and running a house keep me busy, too. I also have this little gig on the side called a full time job.»)

Как отмечалось выше, по выбранной нами для исследования теории высмеивание чего-либо или кого-либо осуществляется ради чувства относительного превосходства над объектом насмешки. В исследуемой выборке из 152 текстов в 110 текстах (73 %) объектом насмешки является какое-то явление или другой человек, а в 42 текстах (27 %) наблюдается самоирония. М. Биллиг в своей книге «Смех и насмешка» отмечает социальную природу высмеивания чего-либо или кого-либо, которая подразумевает выстраивание иерархии, что тесно связывает насмешку с положениями теории превосходства [Billig 2005]. На примере социальной иерархии М. Биллиг это иллюстрирует следующим образом: те, у кого более высокий статус, могут высмеивать тех, кто имеет более низкий статус, и таким образом показывать, у кого больше власти в обществе; при этом те, кто занимает более низкие должности, могут подвергать сомнению этот социальный порядок, высмеивая начальство, демонстрируя мятеж или неудовлетворенность общими правилами. Представляют интерес выделенные М. Биллигом два типа «высмеивающего юмора»: дисциплинарный и бунтарский юмор. Дисциплинарный юмор направлен на то, чтобы сохранить социальные правила в

неприкосновенности, высмеивая и шутя о тех, кто нарушает эти правила. Бунтарский юмор делает обратное – бросает вызов рациональности и необходимости установленных социальных правил и норм [Billig 2005].

Рассмотрим на конкретных примерах, каким образом выражение превосходства реализуется в интернет-мемах с внешним объектом насмешек, содержащих дисциплинарный и бунтарский юмор, а также выясним, применима ли теория превосходства к объяснению самоиронии.

Из 110 интернет-мемов с внешним объектом насмешек к **дисциплинарному** типу юмора нами отнесены 58 текстов (53 %), к **бунтарскому** – 31 текст (28 %), к **смешанному** – 4 текста (3,6 %). Кроме того, 17 текстов (15,4 %) содержали насмешку и демонстрацию превосходства, однако не имели оснований для отнесения их к дисциплинарному либо бунтарскому типу.

В интернет-мемах с **дисциплинарным** типом юмора высмеиваются как внешние характеристики человека (физическая форма и стиль одежды), так и наличие или отсутствие каких-то внутренних качеств (лицемерие, глупость, лень, некомпетентность, отсутствие чувства юмора), а также нарушение правил поведения – например, нарушение правил коммуникации при личном общении, при общении с работниками сферы обслуживания, при общении в соцсетях (рис. 1). Насмешка в тексте зачастую реализуется в форме сарказма:

– *Just curious... What part of that outfit made you look in the mirror and say, "YES. This is how I choose to represent myself today"?*

– *Wow honey, the house is so clean! Was the internet down for a while today?*

– *Oh, I'm sorry... Did the middle of my sentence interrupt the beginning of yours?*



Рис. 1 – Примеры дисциплинарного юмора в интернет-мемах

Основным объектом насмешек в интернет-мемах с **бунтарским** типом юмора являются правила и практики, принятые на рабочем месте: в текстах репрезентируется бунт против скучной работы, ограничивающей креативность; против чрезмерных требований к работникам; против несправедливых поощрений работников, которые этого недостойны (рис. 2):



Рис. 2 – Примеры бунтарского юмора в интернет-мемах

– *I make sure my students have time for creative activities like coloring every day, with #2 pencils, bubbling in circles, on standardized tests!*

– *Let's treat hardworking employees like crap and give the lazy ones a blue ribbon for showing up!*

Кроме того, объектом насмешек выступают социальные нормы и правила, например, высмеиваются стереотипные представления о гендерных ролях, о дружбе и романтических отношениях, о силе позитивного мышления. Мемы пародируют стиль поздравительных открыток и креолизованных интернет-текстов с вдохновляющими цитатами, предлагая неожиданную концовку:

– *Everyone needs at least one friendship... based on sarcasm and insults.*

– *Friendships must be based on solid foundation of alcohol, sarcasm, inappropriateness and shenanigans.*

– *Laughter is the best medicine... except for treating diarrhea.*

– *When work feels overwhelming, remember that you are going to die.*

В текстах со **смешанным** типом юмора, во-первых, высмеивается какой-то человеческий недостаток, требующий исправления (дисциплинарный юмор), а во-вторых, указывается на существующие навязываемые «сверху» ограничения, препятствующие исправлению ситуации, чем автор выражает бунт против вышестоящих структур или социальных норм (рис. 3):

– *Why is it acceptable for you to be an idiot, but not acceptable for me to point it out?*

– *Congratulations on your promotion so you can continue doing nothing at a more senior level.*

– *May you never run out of HR-approved ways to tell coworkers they're stupid.*

Смешанный тип насмешек подчеркивает существующие в обществе противоречия: глупость, которую нельзя обличить; лень и бездействие, которые находят поощрение.

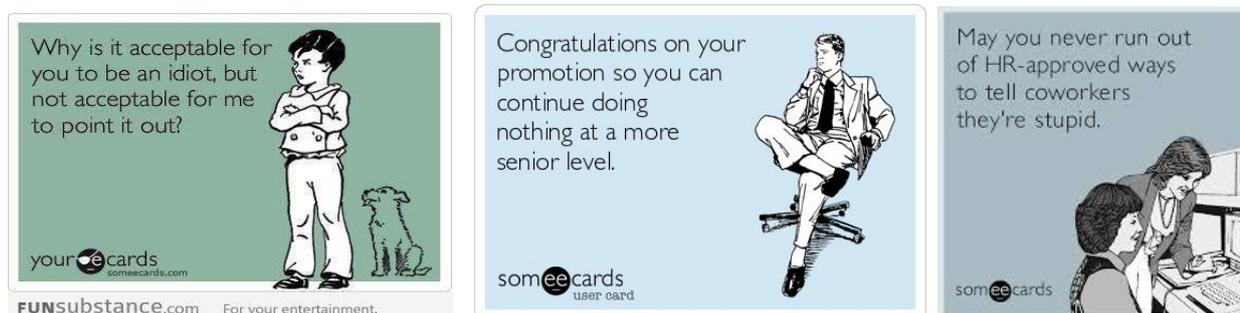


Рис. 3 – Примеры смешанного юмора в интернет-мемах

В текстах, которые не были нами отнесены ни к одному из двух типов, выражается общая неприязнь к объекту насмешки, однако не эксплицируется ни социальный статус человека, ни конкретный недостаток, вызывающий недовольство, а потому нельзя сказать, что автор шутки хотел призвать к соблюдению каких-то социальных норм или наоборот, протестовал против таковых. Недостатки имплицитуются, например, указанием на то, что человек невыносим или недостаточно хорош (рис. 4):

– *Thanks for reminding me why I don't feel guilty that I can't stand you.*

– *Nothing brightens up a room like your absence.*

– *It's not you, it's me. I'm too good for you.*

В текстах, где юмор представлен в виде самоиронии, можно обнаружить параллели с описанной выше категорией дисциплинарного юмора, например, человек может высмеивать в себе какие-то физические и/или моральные недостатки, которые следует исправить:

– *I'd do anything to lose 10lbs except eat healthy and work out.*

– *My hobbies include eating and complaining that I'm getting fat.*

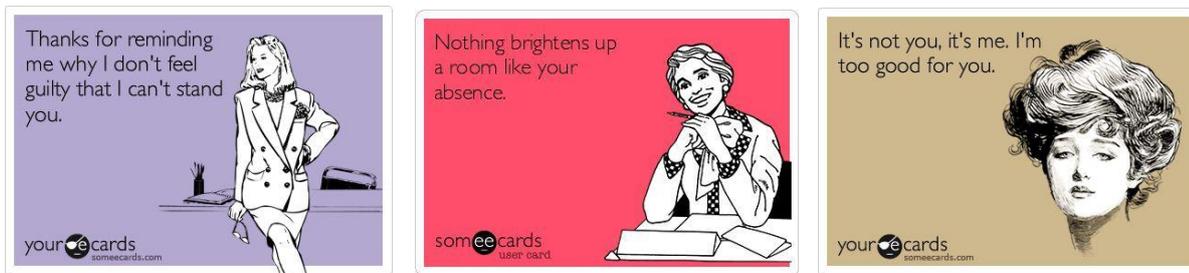


Рис. 4 – Примеры выражения превосходства в интернет-мемах

Такой тип иронии нам представляется трудным вписать в рамки теории превосходства, согласно которой юмор основан на насмешке, когда мы считаем объект развлечения низшим, а себя – высшим, ведь субъект и объект в данном случае совпадают. При этом следует различать самоуничижительный юмор, представляющий его автора в негативном свете и ставящий ниже других, и легкую самоиронию, с помощью которой недостатки могут быть представлены как достоинства – в исследованной нами выборке встречалась именно такая самоирония:

– *My level of sarcasm is to a point where I can't even tell if I'm kidding or not.*

– *I speak three languages: English, Sarcasm and Profanity.*

Легкая насмешка над самой собой помогает автору переживать трудные моменты в жизни, обращая их в шутку. Например, предметом иронии может быть сложная жизненная ситуация, «черная полоса» в жизни, проблемы с физическим или психическим здоровьем:

– *Dear life, when I asked if my day could get any worse, it was a rhetorical question, not a challenge.*

– *I'm ready for some blessings that aren't in disguise.*

– *I've used up all my sick days, so I'm calling in dead.*

– *I need a mental health day to recover from my mental night of drinking.*

– *Instead of a sign "Do Not Disturb" I need one that says "Already Disturbed – Proceed With Caution".*

Вероятно, юмор в таких случаях выполняет функцию аффилиации: человек, способный посмеяться над своими недостатками вместе с окружающими, приятен в общении и легче принимается группой как «свой» [Olsen 2021]. Осмелимся высказать предположение, что такой юмор доставляет удовольствие окружающим, т.к. позволяет им почувствовать своё превосходство: сравнивая себя с автором шутки, индивид может подумать «я не столь болен», «моя жизнь не такая тяжелая», «моя ситуация намного легче» и т.п.

Следует отметить, что в исследованной выборке нами был выделен только один креолизованный текст, для которого авербальный компонент играл ключевую роль в формировании юмористического содержания, и этот текст также содержал самоиронию (рис. 5):

– *Look, I've found a picture of my love life.*

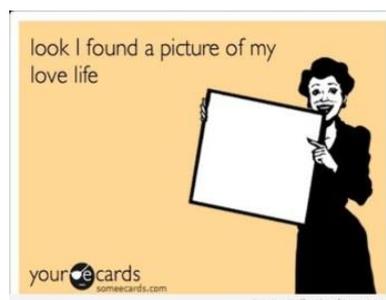


Рис. 5 – Пример интернет-мема, где авербальный компонент играет ключевую роль

На рисунке, сопровождающем такое приглашение, изображена девушка с чистым листом, показывающим тем самым отсутствие какой-либо романтической активности в ее жизни.

В заключение следует отметить, что в то время, как в одних текстах идея превосходства просматривалась явно, в других – как в случае с самоиронией – требовала дополнительных объяснений, а в третьих – в случае ее применения – и вовсе покажется искусственно привязанной. Например, из текста «I wish sarcasm was available as a font» непонятно, хочет ли автор выделять сарказм на письме для тех, кто его не понимает, или наоборот, хотел бы замечать его в письменной речи, где нельзя передать его интонационно, или, подобно тому, как люди повсеместно используют любимый шрифт, просто желает вести всю свою коммуникацию в саркастической манере. В похожем тексте «If only sarcasm had been my major» явно обозначена склонность автора к сарказму и желание совершенствоваться в нём, что косвенно показывает его превосходство над людьми, у кого чувство юмора отсутствует или менее развито, поскольку понимание сарказма требует наличия определенных когнитивных способностей.

Таким образом, юмор, наблюдаемый в креолизованных текстах интернет-коммуникации, в значительной степени согласуется с положениями теории превосходства в отношении содержания шуток: они представляют собой насмешки над кем-то или чем-то, в форме иронии или сарказма выражающие неодобрение, осуждение за нарушение каких-то правил или моральных норм; тем самым объект шутки ставится ниже ее автора. Исключения составляют тексты, содержащие самоиронию, для которых интенция автора состоит в том, чтобы слушатели, напротив, почувствовали превосходство над автором и тем самым получили удовольствие от шутки.

Поскольку не во всех текстах был обнаружен юмор, выражающий ту или иную форму превосходства, мы согласны с теми исследователями, которые рассматривают теорию превосходства лишь как один из инструментов объяснения социальной природы юмора, а не всеобъемлющее объяснение юмора в целом. Содержание и способы выражения юмора в креолизованных текстах интернет-коммуникации, несомненно, требуют дальнейшего более глубокого исследования с позиции выполняемой ими социальной функции.

### **Литература:**

*Жаботинская, С. А.* Нарративный мультимедийный концепт: алгоритм анализа (на материале интернет-мемов о COVID-19) [Эл. ресурс] // С.А. Жаботинская // *Cognition, communication, discourse.* – 2020. – №20. – С. 92-117. – Режим доступа: <http://sites.google.com/site/cognitiondiscourse/home> DOI: 10.26565/2218-2926-2020-20-06

*Канашина, С. В.* Эффект обманутого ожидания в интернет-мемах как особая коммуникативная стратегия [Текст] / С.В. Канашина // *Вестник ТГПУ.* – 2017. – №10 (187). – С. 9-14

*Манухина, И. А.* Интернет-мем как инструмент политической борьбы (на примере мема «I'll get you, my Petey, and your little dog too!») [Текст] / И.А. Манухина // *Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход* – 2021 : материалы Международной научно-практической конференции. – Барнаул : АлтГТУ, 2021. – С. 68-72

*Храбан, Т.Е.* Факторы успешности интернет-мемов [Текст] / Т.Е. Грабан // «Молодые вчений». – 2018. – № 9 (61). – с. 6

*Billig, M.* *Laughter and Ridicule. Towards a Social Critique of Humor* [Текст] / M. Billig. – London: Sage Publications, 2005. – 265 p.

*Morreall, J.* *Philosophy of Humor* [Эл. ресурс] / J. Morreall / *The Stanford Encyclopedia of Philosophy.* – 2020. – Режим доступа: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/humor/>

*Immonen, O.* *Losers and Superior Overlords – Humor Strategies in Nerdy Internet Memes* [Эл. ресурс] / O. Immonen. – Helsinki : University of Helsinki, 2017. – Режим доступа: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/191135/Immonen\\_Outi\\_Progradu\\_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/191135/Immonen_Outi_Progradu_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

*Lintott S. Superiority in Humor Theory [Эл. ресурс] / S. Lintott // The Journal of Aesthetics and Art Criticism. – 2016. – Volume 74, Issue 4. – Pp. 347-358. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1111/jaac.12321>*

*Monro, D. H. Theories of Humor [Text] / D.H. Monro / Writing and Reading Across the Curriculum. – Glenview, IL : Scott, Foresman and Company, 1988. – Pp. 349-355*

*Olsen, M. Self-irony – what is it: a sign of what it is, how to learn [Эл. ресурс] / M. Olsen. – Mistal, 2021. – Режим доступа: <https://mistal.com/psychology/2021/self-irony-what-is-it-a-sign-of-what-it-is-how-to-learn/>*

*Бухнер Н.Ю.  
Алтайский государственный  
технический университет им. И. И. Ползунова*

## **ПРИЧИНЫ БЕДНОСТИ И БОГАТСТВА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ**

*Ключевые слова:* языковое сознание, бедность, богатство, локус-контроль, ментальная модель, студенты

*Keywords:* linguistic consciousness, poverty, wealth, locus of control, mental model, students

Языковое сознание отражает объективную социальную реальность, в которой находится индивид, и определяется в психолингвистике как «с трудом поддающееся определению представление о вербализации средствами национального языка результатов ментальной деятельности» [Овчинникова 2008]. Другими словами, языковое сознание воплощено в каждом речевом акте, в ходе которого оно переходит в вербальную форму, и эту часть его можно охарактеризовать как «овнешненное содержание сознания» [Тарасов 2000], оно является результатом обработки индивидом воспринятой информации.

Воспринимая окружающую действительность и размышляя о ней, человек вольно или невольно останавливает свое внимание на проблеме бедности и богатства, к исследованию которых обращаются и ученые через различные гуманитарные науки. Так, анализируемые в работах М. Вебера, К. Маркса вопросы экономической дифференциации в обществе определили возникновение экономической социологии, в рамках которой выделяются такие феномены, как экономическое сознание и самосознание индивидов [Журавлев 2011]. Указывая на важную роль социально-экономических, экономико-психологических и социально-демографических факторов в формировании экономического сознания и самосознания, психологи указывают на взаимосвязь восприятия бедности и богатства с возрастом и территорией проживания индивида [Дробышева 2014, 2016]. Лингвисты изучают лексемы «БЕДНЫЙ» и «БОГАТЫЙ» в рамках лингвокультурологии [Стешина 2008; Шерина 2012], психолингвистики [Чулкина, Бубнова 2010], когнитивной лингвистики [Путина, Нестерова 2014]. Причем интерес современных зарубежных и отечественных ученых-лингвистов в большей степени направлен на сопоставительный анализ концептов, а не на концептуальное моделирование каждого из них по отдельности [Калмыкова 2010], поскольку они неразрывно связаны, без первого нет и второго.

Являясь центральными и универсальными элементами языкового сознания, объективно существующие бедность и богатство субъективно осознаются и осмысляются индивидами, исходя из их предыдущего опыта, и реконструируются в виде ментальных моделей, которые мы понимаем как способ представления объективного мира, «образ мира вокруг нас» [Forrester 1971]. Информация, хранящаяся внутри этих моделей, представляет собой полимодальный код, а осознание взаимосвязи между указанными социальными явлениями является результатом мыслительного процесса и репрезентирует субъективный опыт поиска причин и причинно-следственных связей индивида. Исследовательские попытки субъективно определять причины этих социальных явлений находим и в работах ученых, пытающихся

определить доминирующий (внешний или внутренний) фактор развития экономических представлений, однако, как отмечает Т.В. Дробышева, исследования «не отвечают на вопрос об их взаимосвязи, взаимозависимости в развитии представлений» [Дробышева 2016: 50].

Особое место в попытке дать объяснение влиянию внешних или внутренних факторов на субъективную вероятность наступления того или иного события как результата деятельности индивида принадлежит концепции локуса контроля, которая была создана Дж. Роттером в середине 1950-х годов. Локус контроля формулируется Дж. Роттером как свойство личности приписывать ответственность за свои успехи либо неудачи только внутренним, либо только внешним факторам [Rotter 1954]. Причины бедности и богатства в работах исследователей, посвященных анализу этих социальных явлений, так или иначе укладываются в схему «внешнее-внутреннее» [Тапилина 1997; Козырева 2008; Литинская 2017] и определяются либо как результат усилий человека, либо как особенность существования социальных систем в целом.

Для изучения причин бедности и богатства в языковом сознании в 2022 г было проведено эмпирическое исследование среди 60 студентов Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова. Основным методом сбора информации был опрос. В нем содержались вопросы открытого типа, которые требуют развернутого ответа и пояснений и дают возможность респондентам выразить свое мнение «удобным и точно отражающим взгляды языком» [Садмен 2002: 152-154]. Другими словами, они позволяют отразить знание, хранящееся в ментальных моделях индивида. В частности, студентам было предложено ответить на следующие два вопроса «Почему человек беден?», «Почему человек богат?». Примечательно, что в своих ответах 90 % опрошенных манифестируют причины материального богатства и бедности. Лишь 10,2 % респондентов размышляли о причинах бедности в духовном плане, а 6,1 % о причинах духовного богатства. В своих ответах они привели такие причины бедности, как: *это зависит от его развития; его не интересуют духовные блага, он старается казаться, а не быть; он не хочет развиваться духовно;* и следующие причины богатства: *развивается в культуре; силен духом.*

Как отмечает В.С. Тапилина «Представления о богатстве во многих случаях являются зеркальным отражением взглядов на причины бедности» [Тапилина 1997]. Наличие в анкете двух вопросов о противоположных явлениях послужило для испытуемых мотивом актуализации и языковой манифестации контрастных ответов на эти вопросы. Поэтому не случайным является наличие у некоторой части респондентов (30,7 %) зеркальных ответов на первый и второй вопросы, некоторые примеры которых приведены в таблице (табл. 1).

Таблица 1. Зеркальные ответы на вопросы о причинах бедности и богатства

ПОРЯДКОВЫЙ НОМЕР РЕСПОНДЕНТА	ОТВЕТЫ НА ВОПРОС «ПОЧЕМУ ЧЕЛОВЕК БЕДЕН?»	ОТВЕТЫ НА ВОПРОС «ПОЧЕМУ ЧЕЛОВЕК БОГАТ?»
6	Не умеет распоряжаться своими финансами.	Умеет распоряжаться деньгами.
9	Он не стремится к лучшему и не готов идти на жертвы.	Потому что он стремится к тому, чтобы быть богатым.
15	Не хочет развиваться в плане работы, двигаться дальше.	Человек развивался, занимался саморазвитием, стремился к чему-то.
25	Не реализует свои способности в нужном русле.	Реализует свои возможности на максимум.
29	Бедные родители.	Родился в богатой семье.
31	Мало работает.	Он много работает.

Большая часть опрошенных в своих ответах сделала акцент на причинах материального богатства и бедности. Для последующего анализа эти данные были разделены на три группы в соответствии с содержащимися в них внутренними (зависящими от самого человека) причинами, внешними (зависящими от стечения обстоятельств) или совокупностью тех и других (табл. 2).

Таблица 2. Группы причин бедности и богатства (в %)

	<b>ВНУТРЕННИЕ ПРИЧИНЫ</b>	<b>ВНЕШНИЕ ПРИЧИНЫ</b>	<b>СОВОКУПНОСТЬ ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ ПРИЧИН</b>
<b>ПРИЧИНЫ БОГАТСТВА</b>	73,5 %	2,1 %	24,4 %
<b>ПРИЧИНЫ БЕДНОСТИ</b>	65,9 %	6,4 %	27,7 %

Как показали полученные данные, большая часть студентов полагает, что причины богатства и бедности заложены в самом человеке, на **внутренние причины богатства** указало 73,5 % опрошенных, а **бедности** – 65,9 %.

Внутренние причины бедности, содержащиеся в ответах респондентов, можно условно разделить на 4 группы: *мотивационные* (68,3 %), *экономические* (22,7 %), *психологические* (4,5 %), *аддиктивные* (4,5 %). Примечательно, что доминирующим основанием для бедности индивида являются причины низкой мотивации или ее отсутствие: *не хочет развиваться, двигаться дальше; отсутствие целей, мотивации; лень*. К экономической группе отнесены следующие фразы: *из-за низких доходов, неумения экономить, сильных трат средств; у него нет денег. Может он не может или не хочет работать*.

Внутренние причины богатства также можно разделить на 2 группы, которые условно обозначены нами как *сильно стремился* (45,6 %) и *много трудился* (54,4 %). К первой группе отнесены такие ответы как: *он имеет цель; человек развивался, занимался саморазвитием, стремился к чему-то; из-за внутреннего себя, который постоянно толкает их, мотивирует на такие свершения*. Ко второй группе отнесены следующие ответы: *много трудился ради этого; работает, а не жалуется на свою жизнь; старается для себя, своих близких, для лучшей жизни*.

Среди **внешних причин бедности** респонденты указали на: *нет друзей; воля судьбы, стечение обстоятельств, череда неудач; из-за ошибок родных*. Основной причиной возникновения **богатства**, которая не зависит от человека, является везение: *имеющий элемент везения, конечно*.

Почти четверть опрошенных зафиксировали в своих ответах **совокупность внешних и внутренних причин бедности и богатства**. В качестве примера такой совокупности причин бедности, можно привести следующие ответы: *человек может быть бедным как из-за внешних условий (сократили на хорошей работе), так и из-за действий самого человека (азартные игры); человек не работает, ему не повезло в жизни; человек может быть беден по нескольким причинам: 1. Отсутствие финансовой грамотности, 2. Бедные родители, 3. Зависимость от алкоголя и запрещенных веществ; потому что он не хочет заниматься саморазвитием. Сложившиеся обстоятельства; либо такая семейная ситуация, либо он ленивый*. В 72,8 % ответов, содержащих совокупность внутренних и внешних причин богатства, находим одновременное указание на *семью и упорный труд: мог родиться в богатой семье, устроить свой бизнес сам; он может стать богатым, как упорным трудом, так и за счет удачного стечения обстоятельств; саморазвитие, наследство, помощь по карьерной лестнице*.

Таким образом, исследование показало, что именно внутренние причины, то есть деятельность самого человека и его внутренний настрой на деятельность, мотивация и стремление личности достигать поставленных целей являются путем к достижению богатства.

Отсутствие же мотивации и нежелание работать приводят к бедности. Проведенный анализ данных позволяет утверждать, что причины бедности и богатства в языковом сознании индивида являются результатом восприятия и последующего осмысления окружающей действительности, объективно существующего неравенства в обществе. Все проанализированные примеры языковой манифестации причин бедности и богатства являются отражением фрагментов жизни человека в соответствующих ментальных моделях, направлявших речевую деятельность индивидов в ходе эксперимента.

### **Литература:**

*Дробышева, Т.В.* Представления о бедности и богатстве на разных стадиях первичной экономической социализации: содержание и факторы и развития [Текст] / Т.В. Дробышева // Вестник МГОУ. – 2016. – № 3. – С. 49-60.

*Дробышева, Т.В.* Факторы формирования экономических представлений у детей в условиях мегаполиса: различия в образах бедного и богатого человека [Текст] / Т.В. Дробышева // Вестник Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 4 (36). – С. 98-109.

*Журавлев, А.Л.* Представление о бедном и богатом человеке как феномен экономического сознания формирующейся личности [Текст] / А.Л. Журавлев, Т.В. Дробышева // Психологический журнал. – 2011. – Том 32. – № 5. – С. 46-68.

*Козырева, П.М.* Бедность и богатство в трансформирующемся обществе [Текст] / П.М. Козырева // Россия трансформирующаяся. – 2008. – № 7. – С. 101-120.

*Литинская, Е. Ю.* Генезис основных идей бедности [Текст] / Е.Ю. Литинская, Ю.Б. Матюшина // Берегиня. 777. Сова: Общество, политика, экономика. – 2017. – № 4 (35). – С. 208-212.

*Овчинникова, И.Г.* Что скрывается за термином "языковое сознание"? // Филологические заметки. – 2008. – Том 1. – С. 4.

*Путилина, Л.В.* Подходы и методы исследования концепта «богатство» в отечественной лингвистике [Текст] / Л.В. Путилина, Т.Г. Нестерова // Вестник ОГУ. – 2014. – № 11. – С. 111-116.

*Тапилина, В. С.* Представления о причинах бедности и богатства [Текст] / В.С. Тапилина // Социологический журнал. – 1997. – № 3. – С. 124-130.

*Тарасов, Е.Ф.* Язык как средство трансляции культуры [Текст] / Е.Ф. Тарасов. – М.: Наука, 2000. – С. 45-53.

*Чулкина, Н.Л.* Психолингвистика как метод изучения стратегий и тактик речевого воздействия [Текст] / Н.Л. Чулкина, Н.А. Бубнова // Вестник РУДН. – 2010. - № 1. – С. 32-37.

*Шерина, Е.А.* Собственно образное слово как носитель лингвокультурной информации и восприятию человека и социума в русской и английской языковых картинах мира / Е.А. Шерина [Текст] // Вестник Томского государственного ун-та. – 2012. – № 361. – С. 30-34

*Rotter, J. B.* Social learning and clinical psychology [Текст] / J.B. Rotter. – New York: Prentice-Hall, 1954.

## ПОЛИТИЧЕСКИЕ СЛОГАНЫ КАК ЧАСТЬ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ СЛОГАНОВ)

*Ключевые слова:* политический слоган, коммуникация, воздействие на реципиента, предвыборная кампания, политическая культура.

*Keywords:* political slogan, communication, impact on the recipient, political culture, electoral campaign.

Политические слоганы во время предвыборных кампаний становятся частью политической культуры страны, отражая не столько личностные качества политика, но культурные и социальные процессы, происходящие в обществе в целом. Сходство политических слоганов с рекламными слоганами состоит в их изначальной адресной ориентированности на целевую аудиторию реципиентов. Работая над политическим слоганом, политтехнологи пытаются найти максимально емкий концепт и форму, способствующие созданию эффекта адресного обращения к каждому отдельному человеку, тем самым привлекая внимание максимальной аудитории.

Специфика слоганов способствует раскрытию потенциала семиотических культурных кодов, для интерпретации которых реципиентам требуется актуализировать ассоциации и ментальные стереотипы. Наибольший отклик у избирателей вызывают политические лозунги, связанные как с их личностным оптом, так и с социо- и этнокультурными ценностями и догмами, господствующими в данном социуме. Именно имеющийся багаж знаний реципиента способствует раскрытию содержания слогана, расширяет его объем и обогащает новыми смыслами, исполняя роль проводника в понимании той функциональной нагрузки, которой изначально наделили слоган его создатели.

Одной из особенностей политических слоганов также является то, что они не только формируют образ политика или политической партии, но и являются частью медиакультуры современного общества. Сам же образ политика давно стал политическим брендом по аналогии с брендом в рекламе и маркетинге. В то время как слоган, который используется в рамках политической компании, отражает не только предвыборные обещания политика, но и политический курс всей партии в целом.

Политический слоган *Let's Make America Great Again* впервые появился в предвыборной кампании кандидата в президенты от Республиканской партии Рональда Рейгана в 1980 году. Образ улыбающегося Рональда Рейгана на фоне развевающегося национального флага (см. рис. 1) США был призван пробудить патриотизм у избирателей. Интересен тот факт, что на плакате образ кандидата в президенты визуально объединяется с образом Белого дома, как если бы кандидат уже был действующим президентом США.

Сам слоган, как призыв к американской нации к действию, расположен под изображением Белого дома. Данная комбинация оказалась эффективной и убедительной для американского электората в 1980 году в том, что Рональд Рейган, являлся именно тем кандидатом в президенты, который смог бы повести страну к ее величию и славе.

По своей структуре слоган *Let's Make America Great Again* является простым предложением, не обремененным сложными синтаксическими конструкциями. Лаконичность и простота обеспечивают легкость восприятия, запоминаемость и узнаваемость – все то, что необходимо для того, чтобы слоган стал понятным и для основной массы избирателей.

По цели высказывания данный слоган является побудительным предложением, где конструкция *let us* создает эффект единения кандидата как с каждым отдельным читателем слогана, так и всей нацией в целом. Фраза *Let's Make*, что в переводе на русский язык означает «давайте сделаем», представляет собой не что иное, как призыв избирателей к дей-

ствию, и создает эффект единения кандидата в президенты с народом. Таким образом, пространство одного отдельного плаката расширяется до пространства целой страны. Следует также помнить о том, что в рамках американской политической традиции каждый участник предвыборной кампании воспринимается не только как отдельная личность, но как член политической партии. Таким образом создается эффект преемственности политических традиций и партийных ценностей.

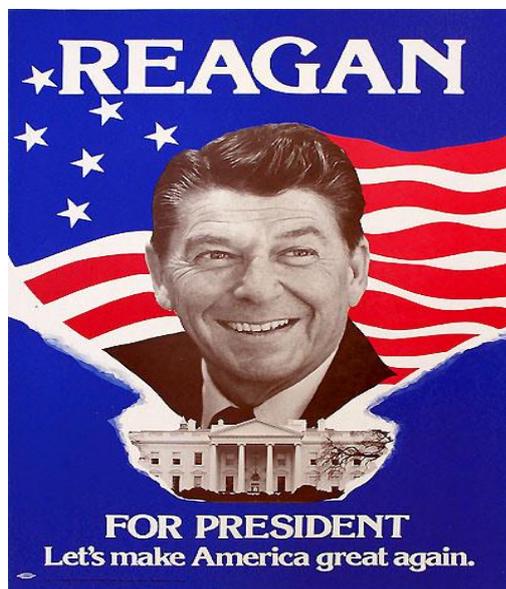


Рис.1 – Плакат со слоганом *Let`s Make America Great Again*

Традиционно во время проведения предвыборных кампаний выпускаются значки с образами кандидатов в президенты и их политическими слоганами. На фото значка, представленном на рисунке 2, кандидат в президенты Рональд Рейган изображен вместе со своим кандидатом в вице-президенты Джоржем Бушем-старшим, в подтверждение чему наверху значка изображена надпись «Reagan~Bush in `80». Между верхней надписью и слоганом *Let`s Make America Great Again*, помещенным внизу значка, расположены две фигуры слона.



Рис.2 – Значок со слоганом *Let`s Make America Great Again*

Фигура слона, придуманная художником Томасом Настом еще в 1860х годах, является символом Республиканской партии и олицетворяет ее силу, достоинство и ум. В президентской компании Рональда Рейгана 1980 года образ слона позиционировался как способность Республиканской партии и кандидата в президенты «затоптать» инфляцию и хаос и снова

привести страну к стабильности и процветанию. Таким образом, окончание лозунга *Great Again*, с одной стороны, являлось укором действующему президенту Джимми Картеру (срок правления 1977-1981 гг.) и его команде, принадлежавшим к Демократической партии, в том, что экономика страны находилась в состоянии упадка. С другой стороны, подчеркивался тот факт, что ранее в периоды президентского правления представителей Республиканской партии страна процветала, что означает, что именно эта партия способна вновь сделать Америку великой и процветающей.

Особенностью политических слоганов является их способность сжимать и одновременно расширять пространство, вмещая в одно предложение историю и культуру целой страны, манипулировать сознанием реципиента, транслируя ту версию реальности, которая является удобной и выгодной политтехнологам и политикам. Формируя политическое сознание граждан посредством использования социокультурных стереотипов, подмены истинных данных о значимых исторических событиях идеологически «верными» и трансляции необходимых политической власти установок, политтехнологи управляют реакциями реципиентов, ориентируя последних на необходимые им реакции на политические события в жизни страны.

Иными словами, изображение на значке слонов как символа Республиканской партии (рис. 2) в том числе отражает особенность американской культуры, где лояльность к определенной политической партии является также признаком принадлежности к той или иной семье или клану. Поскольку именно в Америке сложилась политическая традиция, когда приверженность идеям определенной политической партии «передается по наследству». Таким образом, даже если избирателю не была близка предвыборная программа Рональда Рейгана, он мог голосовать за него, как представителя Республиканской партии.

Непосредственно сам лозунг *Let`s Make America Great Again* мог оказывать сильное эмоциональное воздействие на американский электорат, напоминая реципиентам о сложной и турбулентной истории США, когда потомки рабов и некогда сбежавших с Британского континента колонистов смогли построить великую и независимую страну. Именно поэтому, политический лозунг *Let`s Make America Great Again*, связанный как с личностным и историческим оптом американских избирателей, так и с социо- и этнокультурными ценностями и догмами, господствующими в данном социуме, оказал столь высокую степень воздействия на его адресатов.

Политические слоганы во время предвыборных кампаний становятся частью политической культуры страны, отражая не столько личностные качества политика, но культурные и социальные процессы, происходящие в обществе в целом. Однако полному раскрытию содержания слогана способствуют фоновые знания реципиента, расширяя его объем и обогащая новыми смыслами, исполняя роль проводника в понимании той функциональной нагрузки, которой изначально наделили слоган его создатели.

### **Литература:**

Полякова, А.А. Средства речевой манипуляции в американском предвыборном дискурсе (на материале электоральных выступлений Д. Трампа и Х. Клинтон) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 [Текст] / А.А. Полякова. – Уфа, 2019. – 20 с.

Тихонова, Е.А. Как работает политическая реклама. [Электронный ресурс] / Е.А. Тихонова – Режим доступа: <https://blog.sociate.ru/k-vyboram-2018-kak-rabotaet-politicheskaya-reklama/>

Чанышева, З.З. Прецедентность как когнитивный механизм формирования ценностной составляющей политических слоганов [Текст] / З.З. Чанышева // Когнитивные исследования языка / гл. ред. Н.Н. Болдырев. – Екатеринбург : Ур. гос. пед. университет, 2020. – Вып. 2. – С. 795-800.

Maisel, S. Politics, Parties, and Elections in America. [Text] / S. Maisel, J. Bibby, B. Schaffner: Wadsworth Publishing, 2007. – P. 117-181.

## **ПОЛИТИЧЕСКИЕ СЛОГАНЫ КАК СПОСОБ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ ДОНАЛЬДА ТРАМПА)**

*Ключевые слова:* политический слоган, манипулятивное воздействие, предвыборная агитация, политическая реклама, средства массовой коммуникации.

*Keywords:* political slogan, manipulative influence, election campaigning, political advertising, mass media.

Процессы трансформации являются неотъемлемыми спутниками развития общества на всех его этапах. В данный период времени все мы являемся свидетелями масштабных преобразований современного общества, которые происходят невероятными гигантскими темпами. С начала XXI века все страны мира переживают крупные социально-политические преобразования, существенные изменения затрагивают структуры власти, происходит полное переосмысление и трансформация идеалов и общественных ценностей, изучение общественного сознания становится все более актуальным, ибо наиболее значимыми и влиятельными в обществе становятся те, кто умеет этим сознанием управлять.

В начале XXI века появляются новые механизмы, формы и способы передачи информации, которые в том числе способствуют формированию новых отношений между представителями власти и народом, вовлекая последних в обсуждение и якобы «совместное» принятие политически значимых решений. Фактически имеет место масштабное манипулирование обществом посредством транслируемой информации и подчинение общественного мнения интересам тех, кто эту информацию транслирует.

Целью манипулирования как одного из типов психологического взаимодействия является получение неких действий или реакций реципиента, которые будут происходить в соответствии с задумкой манипулятора. Для того, чтобы манипулятивное воздействие более эффективным, оно должно иметь скрытый характер и учитывать индивидуальные особенности реципиента, такие как пол, возраст, интересы, потребности, образование, политические и религиозные воззрения и т.д. Только с учетом всех вышеперечисленных черт используемая в процессе манипуляции информация сможет стать продуктивным способом воздействия [Пую 2015].

Одной из сфер, где манипулятивное воздействие используется в самых крупных размерах, является политика, где уже давно существуют эффективные технологии для продвижения политиков и побуждения электората к принятию нужных решений в отношении определенного кандидата или политической партии в целом. В рамках данной статьи политические слоганы будут рассматриваться как один из способов манипулятивного воздействия в сфере политики. Для того, чтобы воздействие политического слогана на реципиента было максимально эффективным, при его создании необходимо учитывать несколько факторов:

- политический слоган должен быть ориентирован на определенную целевую аудиторию;
- при распространении политического слогана необходимо использовать все множество каналов распространения информации, как традиционных печатных СМИ, так и популярных интернет-каналов.;
- содержание и структура политического слогана должны способствовать внедрению в общественное сознание определённых политических взглядов и идей.

Ярким примером инновационного использования техник манипулятивного воздействия в сфере политики, несомненно, явилась предвыборная кампания Дональда Трампа, выигравшего президентские выборы в Соединенных Штатах Америки в 2016 г. В его

предвыборной кампании были учтены и успешно реализованы все вышеуказанные факторы, что сделало его продвижение успешным и эффективным. Кроме того, «рекламирование» данного кандидата в президенты было выстроено таким образом, что воздействие было направлено не только на представителей целевой аудитории, которые придерживаются идейных представлений Республиканской партии, но на всех граждан страны в целом, способных «отдать свой голос».

В начале сентября 2016 сын Дональда Трампа, Дональд Трамп-младший, выложил в Твиттере фото, на котором он был изображен вместе со своей сестрой Иванкой и братом Эриком (рис. 1). И хотя это фото мгновенно стало вирусным и породило огромное количество мемов, в том числе и негативных комментариев, оно может служить хорошей иллюстрацией использования нового формата предвыборной агитации, когда каналы массовой коммуникации позволяют использовать социальные сети, мессенджеры и блоги как платформы передачи информации для воздействия на электорат в ходе предвыборной кампании.



Рисунок 1 – Плакат со слоганом *Make America Great Again*

Все молодые люди на фото смотрят прямо в камеру, а на нижней половине изображения расположено несколько надписей. Подобная экспозиция плаката способствует созданию впечатления того, что люди на плакате, обращаются к каждому избирателю лично и при этом смотрят ему в глаза. Таким образом происходит манипулирование сознанием реципиента, у читателя появляется ощущение вовлеченности во взаимодействие с людьми, изображенными на фото, создается эффект диалога.

Несмотря на то, что внизу плаката слоган предвыборной кампании Дональда Трампа *MAKE AMERICA GREAT AGAIN* изображен на фоне красного цвета, который традиционно считается цветом Республиканской партии, в его центре расположена фраза *THIS IS NOT A REPUBLICAN VS DEMOCRAT ELECTION*, свидетельствующая о том, что данная предвыборная кампания не является традиционной борьбой между представителями Республиканской и Демократической партий. Эти слова являются ничем иным, как манипуляцией и попыткой получения новых сторонников кандидата в президенты за счет расширения целевой аудитории путем привлечения внимания тех граждан, которым близки идеи партии соперника – Демократической партии.

Не менее интересной является следующая фраза *THIS IS ABOUT INSIDER VERSUS OUTSIDER* о том, предвыборная кампания 2016 представляет собой борьбу инсайдеров против аутсайдеров. Здесь идет ссылка на экономическую теорию инсайдеров/ аутсайдеров, которая заключается в том, что ныне работающие сотрудники компании (инсайдеры), используя феномен издержек их замещения (для замены текущих работников компании придется пойти на дополнительные затраты в связи с необходимостью обучения новичков), могут препятствовать найму новых возможных сотрудников (аутсайдеров) по более низкой ставке.

Восприятие этой фразы может быть двояким. С одной стороны, граждане, имеющие высшее образование и знакомые с этой теорией, поймут, что речь идет о команде ныне действующего президента (инсайдеры) и команде кандидата в президенты (аутсайдеры). С другой стороны, люди, незнакомые с экономической теорией инсайдеров и аутсайдеров, но знающие, что синий цвет фона, на котором изображены эти фразы, является традиционным цветом Демократической партии, могут решить, что именно демократы являются инсайдерами, ограничивающими новые позитивные изменения, в то время как республиканцы будут представлять собой аутсайдеров, лишенных возможности конкурировать.

На плакате также присутствуют две фразы с хэштегами *#MillennialsForTrump* и *#StudentsForTrump*, которые, с одной стороны, используются для привлечения внимания и побуждают пройти по хештегу и ознакомиться с той информацией, которая там содержится. С другой стороны, эти хештеги указывают на принадлежность сторонников Дональда Трампа к двум определенным группам – студентам и «миллениалам» (людям? рожденным с 1980 по 2000 и характеризующимся глубокой вовлеченностью в цифровые технологии). Таким образом, опять происходит попытка расширения целевой аудитории за счет привлечения внимания избирателей, объединенных принадлежностью к одному поколению и уровнем образования, а не семейной приверженностью идеям Республиканской партии.

И хотя фото опубликованное Дональдом Трампом-младшим, мгновенно стало вирусным и породило огромное количество мемов и нелицеприятной критики в адрес кандидата в президенты и его взрослых детей, тем не менее цель его публикации была достигнута – активная репликация в медиа и массовое распространение в соцсетях и интернет-платформах.

Предвыборная кампания в Соединенных Штатах Америки в 2016 году продемонстрировала обществу новые успешные форматы продвижения кандидатов и политической агитации. Современные каналы массовой коммуникации и цифровые платформы передачи информации (чаты, блоги, социальные сети и мессенджеры) способствовали появлению новых способов манипулятивного воздействия на сознание избирателей. Избирателей «поощряли» к созданию новых продуктов онлайн-творчества (мемы, посты, видео, интернет-опросы), «активно вовлекали» к участию в политической дискуссии, что не могло не привести к вирусному распространению политической рекламы и предвыборной агитации. Неожиданно большое количество официальных политических слоганов у кандидатов в президенты (только у Дональда Трампа их было 10), их активная репликация в медиа и трансформация как в рифмованные кричалки, так и в популярные медиамемы, – все это сделало предвыборные кампании кандидатов яркими и экспрессивными, полными скрытых манипуляций и воздействия.

### **Литература:**

Пую, Ю.В. Сущность и способы ограничения политического манипулирования [Текст] / Ю.В. Пую, Е.А. Кузнецова // Территория детства: образовательные практики и манипулятивные технологии: сборник научных трудов. – СПб.: Издательство Политехнического университета, 2015. – С. 36-39.

Пую, Ю.В. Эффективные методы манипулятивного воздействия в политической рекламе [Текст] / Ю.В. Пую, Е.А. Кузнецова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2017. – № 4. – С. 78-85.

Kosinski, M. Personality and Website Choice [Электронный ресурс] / M. Kosinski, D. Stillwell // Stanford Business. – Режим доступа: <https://www.gsb.stanford.edu/faculty-research/publications/personality-website-choice/>

Rosen, C. Millennials for Trump outreach photo becomes best meme of the week [Электронный ресурс] / C. Rosen. – Режим доступа: <https://ew.com/article/2016/09/03/millennials-trump-outreach-photo/>

*Прокопенко Т.Д.  
Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова*

## **МЕХАНИЗМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТРАНСФЕРА**

*Ключевые слова:* интертекстуальные включения, интертекстуальность, лингвокультурный трансфер, интерпретация

*Keywords:* intertextual inclusions, intertextuality, linguocultural transfer, interpretation

В современной лингвистической науке актуальной проблематикой исследований остается изучение интертекстуальности. У данного феномена нет однозначного определения, однако, следуя за точкой зрения Н.А. Фатеевой, интертекстуальность представляет собой установление многомерных связей между различными текстами [Фатеева 2000: 16]. Такая связь обусловлена «диалогичностью» текста – способностью текста через интерпретатора (слушателя или читателя) вступать во взаимодействие с множеством других текстов и получать новые смыслы [Бахтин 1986: 250-252].

Следует отметить, что феномен интертекстуальности имеет тесную связь с культурой того или иного лингвокультурного сообщества. Как следствие, элементами интертекста могут выступать фрагменты культурно значимых прецедентных текстов. В.В. Красных полагает, что прецедентный текст представляет собой элемент когнитивной базы для всех или большинства представителей конкретного лингвокультурного сообщества. Прецедентный текст содержит определенный эталон культуры, существующий в сознании представителей той или иной лингвокультуры и находящий свое выражение в языке и актуализацию в речи [Красных 1997: 129-130].

Материалом исследования интертекстуальности и механизмов интерпретации интертекстуальных включений служит художественный текст. Именно такой тип текста считается опосредованным актом коммуникации между автором и читателем. В таком случае читатель выступает его интерпретатором и на основе своего опыта и знаний способен вскрыть связи с другими текстами при узнавании интертекстуальных элементов. Важно отметить, что в рамках художественного текста интертекстуальные включения зачастую представлены в сокращенном, сжатом виде в форме аллюзий, цитат, деформированных цитат, прецедентных имен, прецедентных высказываний и др. [Кольцова 2007: 9].

Материалом данной статьи послужил художественный текст писательницы-билингва Рут Озеки, относящийся к мультикультурной литературе. Выбор литературы обусловлен тем, что автор-билингв является носителем как минимум двух языков и культур, а также такими свойствами мультикультурной литературы как «многоголосие», «неоднозначность», наличие «смешанного культурного пространства», которые непосредственно связаны с уже упомянутой выше концепцией диалогичности М.М. Бахтина [Толкачев, эл. ресурс]. Таким образом, в художественном тексте мультикультурного произведения феномен

интертекстуальности выходит за рамки текстов, принадлежащих одной культуре; в текстах данных произведений интертекстуальность носит характер лингвокультурного трансфера и представляет собой взаимодействие двух и более культур через те или иные интертекстуальные формы.

Следует отметить, что глубина, вариативность и как таковая возможность интерпретации интертекстуальных элементов, подвергающихся лингвокультурному трансферу, зависит от того, принадлежит ли читатель к культуре автора или как хорошо он с ней знаком. Таким образом, можно заключить, что интерпретация элементов, которые обладают национально-культурной спецификой и встраиваются в иной культурный контекст, зависит от фоновых знаний реципиента-интерпретатора.

Иллюстративный материал настоящей статьи отражает взаимодействие японской и американской культур. В рамках культурологических исследований культуру Японии относят к культурам бытия, которым присущи общие черты коллективизма, иррационального, ориентация на духовность и гармонию, сохранение традиций при переработке мирового опыта. Все это значительно отличает культуру Японии от американской культуры деятельностного типа, которую можно охарактеризовать индивидуализмом, стремлением к преобразованиям и новшествам, большей рациональностью. Такой более явный контраст между ними служит дополнительной предпосылкой для обнаружения инокультурных интертекстуальных элементов и создает большие возможности для вариативности их интерпретации.

Рассмотрим все вышесказанное на примерах:

(1) *“John” was a great believer in positive thinking, though. He had taken an American course in it. He believed that if she concentrated on positive thoughts of maternity, she would get pregnant, so he had forbidden her to write about anything else. His meat campaign to fatten her up and restore her periods was part of the same training. **Positive Thinking leads to Positive Action which leads to Success** [Ozeki 1998: 42].*

В данном фрагменте текста интертекстуальным элементом выступает деформированная цитата, взятая из книги Шивы Кхера *You Can Win*, относящейся к жанру мотивационной литературы. Данная цитата представляет собой квинтэссенцию идей позитивной психологии, получивших свое развитие в Америке в 1990-е годы. Однако, несмотря на ярко выраженную позитивную идею, заключенную в данной цитате, она приобретает негативную оценку при встраивании в японский культурный контекст, подчеркивая нарочитое желание героя-японца Джоичи «Джона» Уэно во всем походить на американцев и избавиться от традиционно японского стиля мышления, характеризующегося некоторой неспешностью, идеями фатализма и смирения.

Рассмотрим следующий пример, где можно заметить вариацию на тему претекста:

(2) *If you’ve ever tried to keep a diary, then you’ll know that the problem of trying to write about **the then and you can never catch up to what’s happening now**, which means that now is pretty much doomed to extinction [Ozeki 2013: 99-100].*

В труде «Физика» Аристотель утверждает, что мы способны разграничить время лишь условно и воспринимаем «сейчас» как отличие между двумя действиями во времени, своеобразную разницу между прошлым и настоящим с помощью момента «теперь». При этом «теперь» является лишь границей времени, не являясь временем как таковым. Но в процессе заимствования данного понимания концепта TIME, персонаж Нао вкладывает в него собственный дополнительный смысл. Из контекста произведения становится известно, что Нао отождествляет свое имя с английским словом *now* в виду их похожего звучания. При этом, опираясь на идеи Аристотеля, она полагает, что момент «сейчас» вообще не существует, следовательно, не существует и она сама. Таким образом, персонаж книги говорит о своем неизбежном «исчезновении» и размышляет о самоубийстве.

(3) *But Mom shook her head. “No,” she said. “I can’t stand by and let this happen to my daughter.” There was something new in her voice, an edge of resolve that sounded very American.*

*It went with her new **Hillary Clinton** can-do attitude and haircut, and it really scared me [Ozeki 2013: 78].*

В данном отрывке можно увидеть интертекстуальное включение в виде прецедентного имени Хиллари Клинтон, американского политика и первой женщины, участвовавшей в президентских выборах. С помощью данного интертекстуального элемента происходит трансформация смыслов концепта GANBARU (в переводе – решительность). Концепт GAMBARU традиционно обладает следующими смыслами: упорство, усердие и методичность в достижении цели. Но в рамках данного произведения ввиду лингвокультурного трансфера данный концепт дополняется качествами смелости, категоричности, прямолинейности и быстроты действий, свойственными параллельному концепту RESOLVE в американской культуре.

*(4) My dad loved me and wanted me to be safe. He wasn't going to flip out and **stick both our heads in the oven** or anything [Ozeki 2013: 82].*

В данном примере взаимодействие американской и японской культуры происходит в виде прецедентного высказывания, ссылающего читателя на способ самоубийства американской поэтессы Сильвии Плат. Данное событие возмутило и напугало американскую общественность, вызвало немало осуждения и полемики в СМИ, однако прочно вошло в популярную культуру. В отличие от США с господствующей христианской моралью, согласно которой самоубийство является грехом, суицид в Японии по историческим, религиозным и культурным причинам не считается чем-то аморальным, постыдным и осуждаемым. Концепт SUICIDE (JISATSU) исторически связан с концептом BUSHIDO – кодом чести самураев, и вызывает ассоциации с храбростью, благородством и желанием сохранить лицо. Таким образом, при встраивании в японский культурный контекст концепт SUICIDE утрачивает смыслы о психическом нездоровье человека и его опасности для общества.

Обобщая все вышесказанное, можно отметить, что мультикультурная литература является широким полем для исследования связи феноменов интертекстуальности и лингвокультурного трансфера, так как в рамках данной литературы можно обнаружить взаимодействие различных культур, опосредованное текстом. Разнообразные фоновые знания реципиента способствуют обнаружению интертекстуальных включений в контексте лингвокультурного трансфера и обеспечивают вариативность их интерпретации.

### **Литература:**

*Бахтин, М.М.* Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – Москва: Искусство, 1986. – 444 с.

*Кольцова, Л.М.* Художественный текст в современной лингвистической парадигме: учебно-методическое пособие [Текст] / Л. М. Кольцова, О. А. Лунина. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2007. – 51 с.

*Красных, В.В.* Когнитивная база vs культурное пространство в аспекте изучения языковой личности (к вопросу о русской концептосфере) [Электронный ресурс] / В. В. Красных. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23949635/>

*Толкачев, С.П.* Мультикультурная литература: ответ на новые вызовы XXI века [Электронный ресурс] / С. П. Толкачев. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/multikulturnaya-literatura-otvet-na-novye-vyzovy-xxi-veka/>

*Фатеева, Н.А.* Контрапункт интертекстуальности, или интертекст в мире текстов [Текст] / Н. А. Фатеева. – Москва: Агар, 2000. – 280 с.

*Ozeki, R.* A Tale For The Time Being [Текст] / R. Ozeki. – Edinburgh: Viking, 2013. – 432 p.

*Ozeki, R.* My Year of Meats [Текст] / R. Ozeki. – New York: Viking Press, 1998. – 432 p.

## КОМПЛЕКСНАЯ МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСКУРСНОЙ ВАРИАТИВНОСТИ КОНЦЕПТА HAPPINESS

*Ключевые слова:* концепт, дискурс, метод исследования, реконструкция содержания концепта, дискурсивная вариативность концепта

*Key words:* concept, discourse, modes of inquiry, reconstruction of the concept content, concept variation in discourse

Изучение лингвокультурного концепта и реконструкция его содержания является комплексной задачей, решая которую следует учитывать многие аспекты его природы. Концепт является динамически развивающейся сущностью, содержание которой меняется в аспекте диахронии. Концепт вступает во взаимодействие с другими элементами культурно-специфического ментального лексикона, которые уточняют и обогащают его содержание. Концепт обладает трехкомпонентной структурой, представляющей собой совокупность понятийной, образной и ценностной составляющей, каждая из которых находит опосредованную объективацию через язык. Концепт характеризуется индивидуальной, социокультурной и контекстной вариативностью и может быть представлен только во множестве ситуаций общения. Все сказанное выше определяет стратегию поисков модели наиболее полного описания содержания концепта как вариативной сущности и обуславливает необходимость прибегнуть к целому комплексному набору методов, которые позволят отразить его наполняемость максимально подробно.

Такая комплексная методика описания содержания концепта была применена нами при изучении дискурсивной вариативности концепта HAPPINESS на материале американского политического, религиозного и бытийного типов дискурса. Предлагаем рассмотреть каждый из компонентов этой методики отдельно и подробнее остановиться на том, что каждый из них привнес в процесс реконструкции содержания концепта.

В первую очередь был проведен этимологический анализ имени концепта HAPPINESS, который показал, что эта языковая единица является производной от happy. Единственным значением, закрепленным за лексемой-именем концепта, было *good fortune*. Такое представление о счастье как о благой судьбе коррелирует с мифологическим мышлением людей того времени, верящими в то, что все хорошее даруется человеку высшими силами.

Лексикографический анализ, который был проведен как следующий этап комплексной методики, направленной на восстановление содержания концепта HAPPINESS, обнаружил, что на современном этапе развития языка и культуры, лексема happiness характеризуется наличием трех лексико-семантических вариантов: *счастье как эмоциональное состояние*, *счастье-удовлетворение* и *счастье как проявление благой судьбы*. Для каждого из лексико-семантических вариантов лексемы happiness был составлен синонимический ряд и проведен количественный анализ языковых репрезентаций концепта, что позволило выяснить, что в настоящее время наибольшее значение в содержании концепта занимает компонент *счастье как положительное эмоциональное состояние человека*, т.к. именно этот смысл актуализируется 68 % единиц, вербализирующих этот концепт. Компонент *счастье-удовлетворение* объективирован 19 % лексем и является вторым по значимости, и третье место занимает компонент *счастье как проявление благой судьбы*, представленный 13% единиц языка от общего количества репрезентаций концепта в проанализированном корпусе примеров. Возникновение нового ядерного компонента *счастье как эмоциональное состояние человека* закономерно, т.к. антропоцентрическое мировоззрение, пронизывающее язык и

культуру сегодня, обуславливает смещение приоритета на человека и делает его оценку собственного состояния основным мерилем счастья.

Обращение к этимологическому и лексикографическому анализу как к собственно лингвистическим методам исследования позволило решить важную задачу по реконструкции конвенционального понятийного минимума концепта как части понятийного компонента его содержания. Это важная отправная точка исследования концепта, т.к. через изучение значений лексем, объективирующих концепт в языке, можно восстановить тот смысл, который одинаково воспринимается всеми носителями языка. Этимологический анализ позволил восстановить конвенциональный понятийный минимум, характерный для первоначального этапа становления концепта, в то время как лексикографический анализ позволил рассмотреть качественные и количественные характеристики, присущие данной части концепта на современном этапе его развития. Сопоставление данных этих двух методов исследования позволили утверждать, что даже наиболее стабильный компонент в содержании концепта подлежит количественным и качественным изменениям с течением времени, и сам концепт, в свою очередь, является динамически развивающимся феноменом. Количество компонентов конвенциональной части содержания концепта HAPPINESS выросло с одного до трех. К первоначально единственно присущему смыслу *счастье как проявление благой судьбы* прибавилось *счастье-удовлетворение* и *счастье как положительное эмоциональное состояние человека*. В аспекте диахронического анализа были выявлены и качественные изменения, отразившиеся в смещении приоритета с восприятия счастья как проявления высших сил, на счастье как внутренне присущее человеку состояние, и, таким образом, в появлении нового ядерного компонента в содержании понятийного минимума концепта. Сопоставление данных этимологического и лексикографического методов исследования концепта позволило рассмотреть процесс становления концепта и проследить динамику его развития, что является ключом к пониманию его сегодняшнего статуса.

Концепт не существует автономно. Он вступает в многочисленные смысловые связи с другими компонентами концептосферы, в которой находят репрезентацию ценности родной для концепта культуры. Вступая во взаимодействие с концептом, эти ценности находят отражение в его ассоциативном поле, во многом обогащая его содержание. Для того, чтобы рассмотреть эти связи и реконструировать ассоциативное поле концепта, необходимо прибегнуть к методу исследования, находящемуся на пересечении двух наук – социологии и лингвистики, – к методу направленного ассоциативного эксперимента.

При изучении концепта HAPPINESS проведенный направленный ассоциативный эксперимент позволил выявить те сегменты, которые формируют ассоциативное поле концепта в сознании представителей американской нации. По данным, полученным в ходе опроса информантов, структура ассоциативного компонента концепта HAPPINESS состоит из 15 компонентов, разных по объему, представленному в процентном соотношении к общему объему реакций, полученных от участников эксперимента (см. рис. 1). Первым по значимости является сегмент семья, далее в порядке убывания следуют: общение, природа, сотворение добра, отдых, работа, хобби, забота о животных, любовь, религия, здоровье, свобода, мир и личная духовная гармония. Феномены, составляющие ассоциативное поле концепта HAPPINESS, фактически являются источниками счастья для представителей американского лингвокультурного сообщества, т.е. достижение высшего фелицитарного блага человеком возможно при условии присутствия этих реалий в его жизни. Таким образом, обращение к направленному ассоциативному эксперименту позволило приблизиться к пониманию сущности концепта HAPPINESS представителями американской нации, которое фактически и сводится к тем факторам, который позволяют человеку оценить свою жизнь как счастливую.

Концепт как многомерная единица ментального лексикона [КСКТ 1997: 90] может быть представлен только во множестве контекстов. Именно они позволяют проявиться различным характеристикам содержания концепта, и это дает основание говорить о его вариативности. Дискурс, являясь одновременно средой обитания и инструментом реализации концепта, позволяет вовлекать в сферу исследования вариативную компоненту концепта, ко-

торая возникает в результате его функционирования в разных типах вербальной коммуникации [Приходько 2009, 137], поэтому сразу несколько дискурсов, каждый из которых имеет свои цели и законы построения, создающие условия для актуализации различных компонентов содержания концепта, были определены нами как источник материала для его реконструкции. Таким образом, следующим этапом анализа явилось непосредственное рассмотрение специфики актуализации концепта HAPPINESS в американском политическом, религиозном и бытийном типах дискурса, а принцип изучения особенностей объективации концепта в дискурсе стал для нас основным методом реконструкции его содержания.

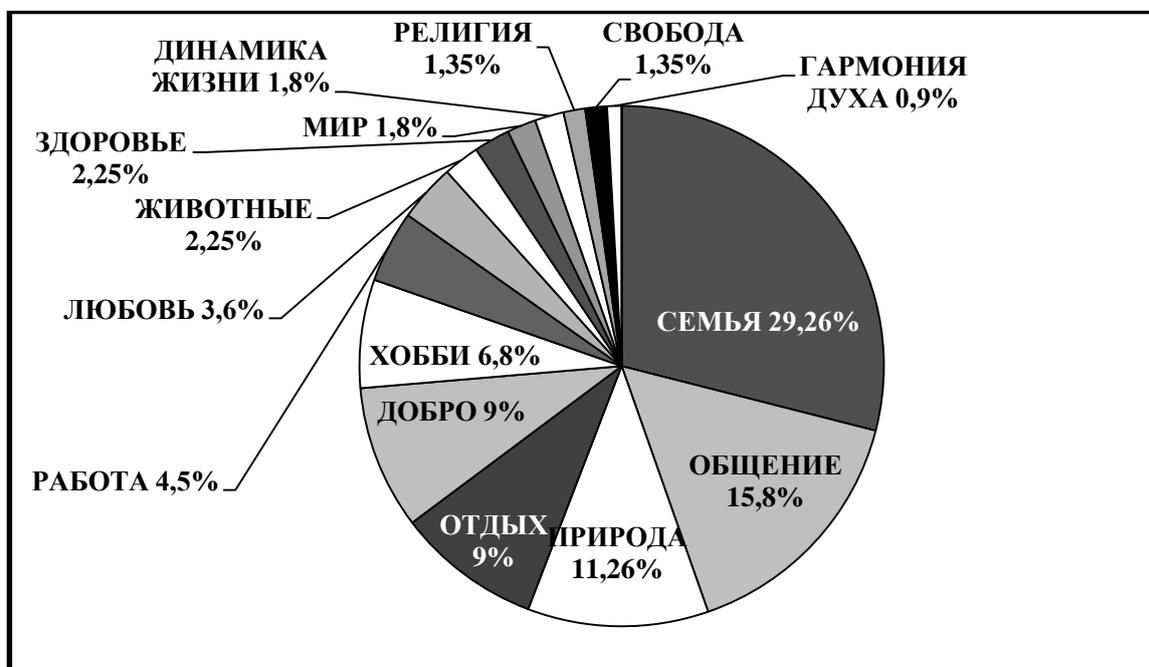


Рисунок 1 – Компоненты ассоциативного поля концепта HAPPINESS

Исследуя дискурсивную вариативность концепта, мы задались целью реконструировать его понятийную, образную и ценностную составляющую и рассмотреть, как среда бытования концепта раскрывает их специфические характеристики. Для успешного решения поставленной задачи были применены следующие методы исследования. При сборе фактического материала был использован метод сплошной выборки лексических единиц, метафор, фрагментов текстов, объективирующих три указанные составляющие содержания концепта HAPPINESS в американских христианских проповедях, речах американских политиков и общественных деятелей XX-XXI вв., политических эссе XIX в, а также художественных произведениях американских писателей XX-XXI вв. При рассмотрении понятийного компонента содержания концепта был применен метод количественного анализа, который позволил расставить акценты в специфике объективации трех лексико-семантических вариантов имен концепта в дискурсе. Описательный метод, состоящий в обобщении, интерпретации и описании полученных данных был применен при исследовании всех компонентов концептуальной структуры.

Как показало исследование, условия объективации концепта HAPPINESS в религиозных, политических и художественных текстах влияют на особенности актуализации его понятийной составляющей.

В религиозном дискурсе специфика понятийного минимума концепта HAPPINESS обусловлена наличием центрального для религиозного общения концепта БОГ, поэтому счастье в американских проповедях – это либо ниспосланная богом благодать: *This joy-happiness – that comes from the high quality of living, effected by our association with God, is more than a surface – only pleasantness (Leroy Brownlow)*, либо духовное удовлетворение, которое человек

может получить, отказавшись от материальных благ, следуя за Богом и живя по его законам: *Knowing Jesus, following Jesus brings adept satisfaction and identity in him that the gold cannot give (Jack Graham)*. Специфика третьего компонента понятийной составляющей концепта HAPPINESS в американских религиозных текстах обусловлено тем, что смысл *счастье как проявление благой судьбы*, где фортуна является источником счастья, почти не реализуется. В 90% случаев употребления лексемы репрезентируют смысл *счастье, дарованное Богом*: *Sow to the Spirit and you shall reap (Galatians 6:8), and one of the reapings is happiness. So the most basic reason for joy is the spirit, his direction, his blessings and promises (Leroy Brownlow)*. Идея счастья, дарованного судьбой, практически нивелируется, и это вполне закономерно, т.к. в религиозном дискурсе счастье может быть даровано только Богом.

В политическом дискурсе из трех компонентов понятийной составляющей наиболее частотным является компонент *счастье как эмоциональное состояние человека*. Однако, эксплуатируя идею счастья для привлечения электората, американские политики превращают абстрактное понятие счастье в конкретную цель, которая так же, как и «хороший дом», «работа», «дети», «праздники», становится одним из компонентов успешной жизни человека: *They had a whole life ahead of them – birthdays and weddings, holidays with children and grandchildren, homes and jobs and happiness of their own. And yet, at one moment or another, they felt the tug. Maybe it was a President's call to save the Union and to free the slaves (Barack Obama)*. Второй по частотности объективации компонент *счастье-удовлетворение* является самым значимым в политическом дискурсе: *That whenever any Form of Government becomes destructive of these ends, it is the Right of the People to alter or to abolish it, and to institute new Government, laying its foundation on such principles and organizing its powers in such form, as to them shall seem most likely to effect their Safety and Happiness (Declaration of Independence)*. Этот компонент понятийной составляющей концепта наилучшим образом вписывается в модель взаимоотношений участников дискурса, в рамках которой политики обещают своему электорату удовлетворение их потребностей как вознаграждение за поддержку. Соотношение объективаций третьего компонента понятийной составляющей содержания концепта *счастье как проявление высших сил* демонстрирует, что, в отличие от американских проповедников, американские политики скорее склонны видеть судьбу как источник счастья, нежели возлагать надежды на божественные силы в приобретении данного блага.

В бытийном дискурсе наиболее частотным по количеству языковых репрезентаций является компонент *счастье как положительное эмоциональное состояние человека*. Это вполне логично, принимая во внимание специфику дискурса, в котором счастье – это в первую очередь состояние, определяемое самим человеком как положительное и желанное: *I can't stop thinking about all our happiness together, the thrilling delirium when times were good (Elizabeth Gilbert)*. Вторым по частотности репрезентаций является компонент *счастье-удовлетворение*, и счастье позиционируется как состояние, которое человек испытывает, когда достигает желаемых результатов или когда все складывается так, как он задумал: *Having completed everything to my satisfaction, I started at sunrise, and to my great joy, I discovered from the way the dogs run that they were near him; finding his trail was nothing, for that had become as plain to the pack as a turnpike road (Thomas Bangs Thorpe)*. Третий компонент *счастье, дарованное высшими силами*, это и *счастье, дарованное Богом*, и *счастье, дарованное судьбой*.

Политический и религиозный дискурс являются манипулятивными, их агенты реализовывают задачу воздействия на массовое сознание, и этим обуславливается общность специфики образной составляющей концепта HAPPINESS в них. Образ счастья, создаваемый политиками и служителями церкви, должен быть не только привлекательным, но и понятным гражданам. Так, в политических речах и религиозных текстах счастье представлено в одних и тех же образах плодородия, сладости, света, а также ориентационной метафорой верха и наполненности. Такие метафоры являются конвенциональными, они легко воспринимаются аудиторией, потому что позволяют представить эту абстрактную сущность как осязаемый объект: *We are but the atoms in the incessant human struggle towards the light that shines in the darkness – the happiness of Ideal of economic, political and spiritual liberation of mankind! (Emma*

Goldman) В бытийном дискурсе образный компонент содержания концепта HAPPINESS представлен иначе. В художественных текстах высшее фелицитарное благо объективировано двумя типами метафор: не только конвенциональными, но и индивидуально-авторскими. Так, счастье представлено в образах воды и живого организма, музыки, дирижера. *For happiness is the director that brings together and reconciles the discordant notes in our jangling society and converts them into a beautiful harmony (Leroy Brownlow)*. Таким образом, счастье в американском бытийном типе дискурса образно представлено более вариативно, чем в политическом или религиозном.

Ценностный компонент содержания концепта HAPPINESS обладает своей дискурсной спецификой. В религиозных текстах концепт HAPPINESS вступает во взаимодействие с двумя типами ценностей – религиозными и общечеловеческими. В первую очередь концепт HAPPINESS тесно связан с системообразующими концептами религиозного дискурса. Одним из таких концептов является ВЕРА, именно она, согласно американским проповедям, позволяет человеку достичь состояния истинного счастья и гармонии: *Our proper Concern is to be faithful to our own Trusts, not making a Schism in the Body, but expressing a real Care and good Will for the other Members: Thus we shall preserve Harmony, and promote general Happiness (Abraham Williams)*. Еще одним способом достижения счастья по мнению служителей культа является ПОСЛУШАНИЕ, состоящее в уважении установленных правил и соблюдении церковных законов: *Let us respect and honor our civil rulers, and as much as possible lighten their burdens by a cheerful obedience to their laws, without which the great end of government, the public safety and happiness, cannot be promoted (Gad Hitchcock)*. САМООТРЕЧЕНИЕ как безусловная религиозная ценность также имеет непосредственную связь с ценностным компонентом концепта HAPPINESS: *It is in losing yourself that you actually find yourself – and happiness (Leroy Brownlow)*. Необходимо отметить, что общечеловеческие ценности, например ЛЮБОВЬ или ОБЩЕНИЕ, вступая во взаимодействие с концептом HAPPINESS, несут смыслы, специфические для религиозного дискурса, и подчинены задачам, решаемым участниками процесса коммуникации в рамках института «религия». Так, общение в американских проповедях – это не просто обмен информацией и эмоциями с другим человеком, но взаимодействие с представителями своей духовной общины в рамках совместной религиозно значимой деятельности: *One of my greatest joys as a pastor is the privilege of being with children (Tom Ascol)*. Любовь – это не чувства между мужчиной и женщиной, а любовь к ближнему, в которой главное – отдавать, а не получать: *But if you should not be able to love the animosity out of an enemy, you still have triumphed; you have won over a lower indication and have become happier for having tried. Because there is a greater blessing in loving than in being loved (Leroy Brownlow)*. Таким образом, как следует из американских проповедей, счастье состоит в том, чтобы бескорыстно дарить любовь и ближнему, и врагу своему.

В политическом дискурсе актуализируется целый ряд ценностей, характерных для американского демократического общества, что позволяет американским политикам апеллировать к общественному сознанию электората и быть убедительными в продвижении своих идей. Тесная связь концепта HAPPINESS с этими ценностями создает условия для актуализации специфических компонентов его ценностной составляющей. Счастье в политическом дискурсе позиционируется как ПРАВО, гарантом которого является государство: *We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness (Declaration of Independence)*. При этом государство не предоставляет гражданину счастье в готовом виде, а лишь обеспечивает ему возможность воспользоваться своим правом на счастье. Человек по собственному желанию может отказаться от этого права, в этом проявляется связь концепта HAPPINESS с такой демократической ценностью как СВОБОДА: *In America, we must never forget how lucky we are to have so many men and women who believe – who are willing to put aside their own pursuit of happiness, to subordinate their own sense of survival, for something bigger – something greater (Barack Obama)*. В американском политическом дискурсе счастье связано с концептом ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Так, для осуществления счастья человеку

необходимо предпринимать самостоятельные усилия, и только от него самого зависит, достигнет ли он счастья или нет: *Happiness lies not in the mere possession of money; it lies in the joy of achievement, in the thrill of creative effort (Franklin Delano Roosevelt)*. Концепт HAPPINESS в речах американских политиков связан и концептом МИР. Идея мира, объективированная в политическом дискурсе, становится важной составляющей счастливой жизни человека: *I remind you again that we are not asking you to agree with us, but will prove to you that we have not been advocating force and violence, but, rather, a peaceful, happy world (Elizabeth Gurley Flynn)*. Таким образом, специфика ценностного компонента концепта HAPPINESS в речах американских политиков обусловлена тем, что в нем находят отражение ценности демократического общества.

Специфика актуализации ценностного компонента концепта HAPPINESS в бытийном дискурсе обусловлена его связью с общечеловеческими ценностями, находящими актуализацию в художественных текстах. ЛЮБОВЬ является одной из основных ценностей в жизни человека. Описывая актуализацию концепта HAPPINESS в религиозном дискурсе, мы уже отмечали, что любовь к ближнему является важнейшим источником счастья. В бытийном дискурсе эта связь двух концептов сохраняется. Однако в художественных текстах речь идет о другом виде любви – любви между мужчиной и женщиной. Взаимная любовь двух людей приносит им состояние радости и наполненности, без которых счастье невозможно: *They fell in love. They got married. They found an apartment in Brooklyn and they were surrounded by groovy friends who all went on road trips together down to the Florida Keys. Life was just unbelievably happy (Elizabeth Gilbert)*. Анализ объективаций концепта HAPPINESS в бытийном дискурсе выявил его связь с такой общечеловеческой ценностью, как СЕМЬЯ. Жизнь человека, не имеющего семьи, неполноценна, и человек, не испытавший всех радостей семейной жизни, не может считаться по-настоящему счастливым: *When the children came, he was so happy as she had never seen him, proud of his elder son, tolerant at first of the younger's escapades (Judith Tarr)*. РАБОТА является необъемлемой частью жизни современного человека и является не менее важным источником удовлетворения, чем любовь или семья: *The woman herself probably looks back on that evening – if she ever thinks of it at all – as one tiring but totally worthwhile night in her overall satisfying life of motherhood and marriage and career (Elizabeth Gilbert)*. В бытийном дискурсе концепт HAPPINESS непосредственно связан с концептом ДЕНЬГИ, и наличие материального достатка является важным компонентом счастливой жизни человека: *This was how he [rickshaw] made his living, and was quite happy to deliver you somewhere for a fee (James Robert Waller)*. Так, перечисленные ценности оказывают непосредственное влияние на специфику актуализации ценностного компонента концепта в художественных текстах и являются источниками счастья человека.

В заключении хотелось бы отметить, что только обратившись к комплексной методике при изучении концепта HAPPINESS, мы смогли рассмотреть его как многогранный лингвокультурный феномен. Этимологический и лексикографический анализ позволили охарактеризовать концепт как сущность, подверженную качественным и количественным изменениям в процессе эволюции. Целенаправленный ассоциативный эксперимент дал возможность описать компоненты его ассоциативного поля. Обращение к изучению дискурсивной вариативности концепта позволило рассмотреть специфику понятийной, ценностной и образной составляющих в разных типах дискурса и наиболее полно реконструировать его содержание.

### **Литература:**

Воркачев, С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии [Текст] / С.Г. Воркачев // Теоретическая и прикладная лингвистика. Аспекты метакоммуникативной деятельности. – 2002. – вып.3. – С. 79-95.

Демьянков, В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка [Текст] / В.З. Демьянков // Язык. Личность. Текст: сб. статей к 70-летию Т.М. Николаевой/ отв. Ред. В.Н. Топоров. – М.: Языки славянских культур, 2005. – С. 34-55.

- Карасик, В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
- Краткий словарь когнитивных терминов* [Текст] / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина; под ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 245 с.
- Лакофф, Дж.* Метафоры, которыми мы живем [Текст] / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
- Ортега-и-Гассет, Х.* Две великие метафоры [Текст] / Х. Ортега-и-Гассет // Теория метафоры: сборник / общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 68-81.
- Приходько, А.Н.* Концепт в дискурсах vs концепты в дискурсе [Текст] / А.Н. Приходько // Дискурс, концепт, жанр: коллективная монография / отв. ред. М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2009. – С. 125-139.
- Слышкин, Г.Г.* Лингвокультурные концепты и метаконцепты [Текст] / Слышкин Г.Г. – Волгоград: Перемена. – 2004. – 340 с.
- Степанов, Ю.С.* Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности [Текст] / Ю.С. Степанов // Язык и наука конце XX века / под ред. Ю.С. Степанова. – М. – 1995. – С. 35-73.
- English Etymology Dictionary* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.etymonline.com>
- Longman Dictionary of English Language and Culture* [Text]. – Italy: La Tipografica Varese, 2002. – 1949 p.
- Longman Dictionary of Contemporary English* [Text]. – Italy: La Tipografica Varese, 2005. – 1229 p.
- MacMillan English Dictionary* [Text]. – London: Bloomsberry Publishing, 2006. – 1690 p.
- Roget's Thesaurus* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thesaurus.com>
- The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles: in 2 vol.* [Text]. – Oxford: Clarendon press, 1973. – Vol.1. – 976 p.
- Webster's New Dictionary of Synonyms* [Text]. – Springfield: Miriam/Webster inc. Publishers, 1984. – 909p.

## СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Агафонова Е.А., Масачева И.А.  
Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова

### О СТИЛЯХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТОМ

*Ключевые слова:* преподаватель, студент, конфликт, процесс обучения, стиль общения, активные методы обучения, мотивация

*Keywords:* teacher, student, conflict, teaching process, communication style, active methods of teaching, motivation

Наверное, каждый преподаватель в процессе своей педагогической деятельности задаётся вопросами о том, как строить взаимоотношения со студентами, что является их основой, каким образом влияют отношения между студентами и преподавателем на эффективность учебного процесса, на успешное (или, наоборот) усвоение учащимися учебного материала. Это всегда считалось очень важным аспектом педагогического процесса. Общение является неотъемлемой частью образования. Именно в общении и преподаватель, и студент анализируют отношения между собой, здесь достигается взаимопонимание, осуществляется передача и усвоение знаний и опыта [Безновская 2014; Безновская 2013].

Говоря об отношениях преподавателя и студентов, о том, как преподавателю удаётся управлять студенческим коллективом, можно выделить следующие основные стили общения: авторитарный, либеральный, демократический (рис. 1).

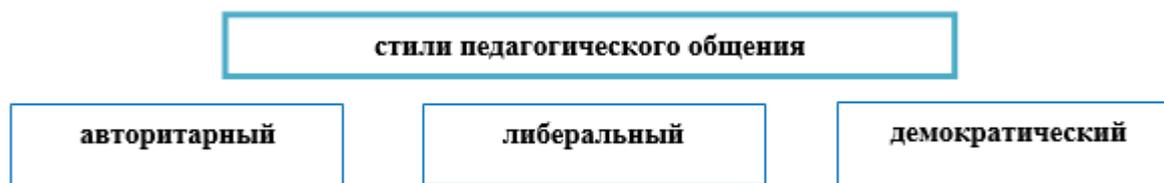


Рис. 1 – Стили педагогического общения

И от того, какой именно стиль общения в образовательном процессе выберет для себя и, которому будет следовать преподаватель, зависит, будет ли этот процесс достаточно плодотворным, конфликтным или вовсе нецелесообразным.

Давайте порассуждаем об авторитарном стиле. Преподавателям, практикующим в своей деятельности **авторитарный стиль**, важно достижение результата любой ценой, он чрезмерно требователен, строг, старается всё контролировать, не терпит возражений и не позволяет студентам выражать своё собственное мнение. Самостоятельность и инициативность студентов воспринимается им как что-то враждебное. Он сам не уверен в себе, у него самая низкая самооценка, Преподаватель всегда подавляет студентов выговорами, замечаниями, наказаниями. А это, в свою очередь, становится причиной конфликтов с преподавателем. Поскольку мнение студентов не учитываются, то растёт неуверенность в себе, пропадает желание выполнять какие-либо задания, просто исчезает стремление учиться, т.к. нет никакого стимула. Может даже проявляться беспокойство, тревожность, раздражительность и даже агрессия по отношению к преподавателю и другим студентам. С другой стороны, нельзя не отметить, что выговоры и замечания могут подействовать и как стимул, чтобы постараться учиться ещё лучше.

Следует сказать, что авторитарный стиль общения, при явном доминировании преподавателя, не способствует плодотворному учебному процессу и в настоящее время уже неприемлем.

Теперь проанализируем **либеральный стиль**. Преподаватель-либерал совершенно не заинтересован в результатах своей деятельности. Он, скорее не будет вмешиваться в работу учащихся, не будет проявлять должной требовательности. При его молчаливом попустительстве работа пускается на самотек. На занятиях преобладают отсутствие дисциплины, даже анархия. О какой эффективности обучения может идти речь в данной ситуации? У преподавателя, как правило, отсутствуют способы оценки и меры поощрения либо наказания деятельности студентов, поэтому многие поставленные задачи остаются невыполненными. Соответственно, у студентов не вырабатывается чувство ответственности за выполнение заданий.

Почему же преподаватель не проявляет должного интереса, не уделяет внимания учебному процессу? Можно предположить, что он просто не удовлетворён какими-то аспектами своей жизни, например, бытовыми условиями, отношениями в семье, с коллегами, размером заработной платы и т.д., следовательно, эту свою неудовлетворённость он переносит на учебный процесс, при этом выстраивая отношения со студентами. У него есть много других проблем, поэтому он просто не заинтересован в результатах своей работы. И нужно понимать, что уровень знаний при таком подходе останется довольно сомнительным и неоднозначным.

Хотя, если студенты очень мотивированы на обучение, у них есть чувство личной ответственности, то вполне возможно допустить, что учебному процессу и хорошему усвоению знаний либеральный стиль помехой не станет. Но это только при условии высокой мотивации самих обучающихся. Здесь мы полностью согласны с рядом авторов что, в случаях добросовестного отношения к своей работе, данный стиль помогает не только выявить слабые и сильные стороны студенческой группы, но и усилить ее познавательные способности, повысить уровень усвоения знания, которое добывается самостоятельным поиском [Кудряшов 2015; Арутюнова 2007]. На самом деле, чаще всего, получается как раз всё наоборот: раз преподаватель не авторитарный, в принципе слишком не требует, то и студенты ничего не будут стремиться выполнять, будут просто «плыть по течению».

**Демократический стиль** общения предполагает сотрудничество между преподавателем и студентами и между самими студентами. Педагог, предпочитающий данный стиль, убеждён, что процесс обучения нужно основывать на свободном обмене мнениями, обсуждении, диалоге, развитии самостоятельности мышления. При таком стиле общения преподаватель обязательно постарается принять во внимание и учесть индивидуальные особенности студентов, позволяет раскрыться их способностям, возможностям. Другими словами, личностный подход очень важен. Поскольку преподаватель стремится выстроить в коллективе партнёрские отношения, он понимает, что сам он не идеален и может допускать ошибки. Соответственно, он признаёт и право студентов на ошибку, постарается объяснить, в чём именно она заключается, исправить совместными усилиями. Именно это, по нашему мнению, помогает студентам поверить в себя, повышая их самооценку, развивая стимул к более глубокому изучению учебной дисциплины.

С другой стороны, доверительные, партнёрские отношения не всегда являются преимуществом демократического стиля. Студенты, пользуясь доверием преподавателя, который полагается на их добросовестность, доверяет им, могут начать в какой-то момент просто игнорировать выполнение заданий.

Современный преподаватель должен в совершенстве владеть различными методами общения, так как в разных ситуациях наиболее эффективным и приемлемым может оказаться тот или иной стиль. Например, авторитарный стиль будет вполне оправдан в каких-то критических ситуациях, при нём предполагается быстрое, чёткое, безоговорочное выполнение поставленной задачи. В условиях же учебного процесса в обычном рабочем режиме, вполне очевидно, что наиболее предпочтительным будет демократический стиль общения [Кирова 2015; Безновская 2014]. Перед преподавателями высшей школы стоит задача выработать свой индивидуальный стиль общения и преподавания. Мы считаем, что необходимо приме-

нять перечисленные стили преподавания в различных комбинациях и найти наиболее предпочтительный для себя.

Известный психолог В.А. Кан-Калик рассматривал и выделял в своих трудах даже большее количество стилей педагогического общения, давая им несколько другие определения: общение на основе высоких профессиональных установок педагога, общение на основе дружеского расположения, общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание. Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них [Кан-Калик 2005].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что отношения студентов и преподавателей очень многосторонни. Люди все по-своему уникальны и разнообразны. Соответственно требования к окружающим должны быть разные. Даже если в работе педагога явно преобладает один из стилей, то в разных педагогических ситуациях, а также взаимодействуя с другими преподавателями и со студентами, он должен стремиться сочетать элементы разных стилей. Не всегда правильно использовать только «политику кнута» или только «политику пряника». Иногда, для достижения нужного результата, необходимо и приходится их комбинировать. И всё-таки, проанализировав основные стили, которые практикуются в преподавательской деятельности, мы считаем наиболее оптимальным демократический, поскольку авторитарный характеризуется жесткостью, в нем доминирует чрезмерная требовательность к студенту (его реальные возможности порой не принимаются во внимание); при либеральном стиле преподаватель ограничивается в лучшем случае убеждением (отсутствует должная требовательность); демократический же предполагает равноправное участие студентов в обсуждении и решении задач, поставленных перед группой. В такой ситуации наблюдается наибольшая удовлетворенность процессом и результатами труда, соответственно, выше будет успеваемость. В коллективе с таким стилем управления, как правило, наблюдаются тесные взаимные студенческие контакты, дружеское общение, выше ответственность за общее дело. И, конечно, стиль общения должен меняться в зависимости от конкретной ситуации [Агафонова 2013].

Подводя итог, хочется отметить, что выстраивая отношения в студенческом коллективе, нужно стараться, прежде всего, создавать условия для всестороннего развития личности учащихся. И здесь очень многое зависит от личностных качеств самого преподавателя, его эрудированности, общительности, наличия чувства юмора и т.д. Каждый преподаватель должен найти и использовать из всего разнообразия педагогических приемов и подходов свои, а также выработать свой неповторимый стиль общения.

### **Литература:**

*Кудряшов, Б.А.* Портфолио студента – инновационный оценочный инструмент [Текст] / А.Б. Кудряшов, И.В. Прусова, В.В. Безновская / Вестник Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). – 2015. – №2 (41). – С. 10-14.

*Кирова, И.В.* Роль и место преподавателя высшей школы в процессе воспитания личности [Текст] / И.В. Кирова, И.В. Костюк, Т.Л. Попова / Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. – 2015. – № 3. – С. 11.

*Безновская, В.В.* Выбор образовательных технологий: традиционная модель или инновационный подход? [Текст] / В.В. Безновская, В.И. Прусова / Вестник Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). – 2014. – № 4 (39). – С. 3-7.

*Безновская, В.В.* Новый формат знаний студентов МАДИ: конструктивизм в образовательном процессе [Текст] / В.В. Безновская, В.И. Прусова / Журнал научных публикаций «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук». – 2014. – № 04 (63). Часть 2. – С. 70-73.

*Безновская, В.В.* Современные интерактивные технологии: опыт использования проблемных методов обучения в вузе (на примере кафедры экономических теорий МАДИ)

[Текст] / В.В. Безновская, В.И. Прусова / Международное научное издание «Современные фундаментальные и прикладные исследования». – 2013. – Специальный выпуск 2. – С. 36-40.

*Арутюнова, Г.И.* Методика обучения и особенности преподавания экономических дисциплин в высших учебных заведениях (на примере кафедры экономических теорий МАДИ (ГТУ) [Текст] / Г.И. Арутюнова, В.В. Безновская, В.И. Прусова / Вестник МАДИ (ГТУ). – 2007. – № 2 (9). – С. 7-13.

*Кан-Калик В.А.* Основы профессионально-педагогического общения. [Текст] / В.А. Кан-Калик. – Грозный, 2005. – 531с.

*Агафонова, Е.А.* О роли преподавателя в организации и оптимизации учебного процесса. [Текст] / Е.А. Агафонова / Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход-2013: материалы международной научно-практической конференции / под общ. ред. И. В. Рогозиной. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2013. – С. 47-49.

*Акопян Т. С., Кешишян Р. Н.*  
*"Абовянская основная школа*  
*№5 им. Н. Ваняна" (Республика Армения)*

## **СЛОВАРНЫЙ ФУТБОЛ. МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА (РУССКИЙ ЯЗЫК И ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА)**

*Ключевые слова:* русский язык, физическая культура, неординарность, требования современной школы, компьютерные технологии.

*Keywords:* Russian Language, Physical Education, originality, requirement of modern school, computer technology.

Когда интеграция в классе является плавной и продуманной, учащиеся не только становятся более вовлеченными, но и начинают лучше контролировать свое собственное обучение. Эффективная интеграция меняет динамику в классе, поощряя ориентированное на учащихся обучение на основе новых подходов. Какими бы разнообразными ни были доступ к компьютерным технологиям и готовность, интеграция может успешно происходить в любом классе. Первый шаг к успешной интеграции – это осознание изменений, которые могут произойти внутри вас и в вашем подходе к обучению. Проведение интегрированных (бинарных) уроков русского языка и физической культуры является важным компонентом современного урока в школе, так как подразумевает не только повышение знаний в сфере спортивной лексики, но и увлекает учащихся своей неординарностью. «Сфера спорта и физической культуры охватывает широкий спектр смежных научных дисциплин от психологии до анатомии и физиологии» [Бойцова 2009: 3].

Модель такого урока, предложенная нами, направлена на решение ряда задач:

- улучшение орфографии;
- знакомство с новыми спортивными терминами (термины из различных видов спорта, названия различного спортивного инвентаря и т. д.);
- повышение интереса к обоим учебным предметам (русский язык и физическая культура);
- демонстрация возможности сочетания, слияния на первый взгляд совершенно несовместимых учебных дисциплин;
- создание современного урока для современной школы;
- использование игровых технологий и ИКТ для повышения интереса к изучаемому материалу.

Проведение совместных уроков русского языка и физической культуры возможно в разных формах:

- этимология спортивных терминов;
- изучение правильного написания и произношения спортивных терминов с помощью выполнения различных упражнений и т.д.

Но, учитывая требования современной школы, мы предлагаем иную модель интегрированного (бинарного) урока русского языка и физической культуры. Для реализации этого урока необходимо использование компьютерных технологий. Они проникли во многие аспекты жизни и промышленности, однако мало кто понимает, как их можно использовать для вовлечения учеников в процесс обучения. В современном образовании уделяется большое внимание компьютерным технологиям из-за их связи с рядом положительных академических результатов. Конечно, необходимы дополнительные исследования, чтобы подтвердить и развить эти выводы.

Предоставляем практические рекомендации по проведению современного интегрированного урока русского языка и физической культуры с целью улучшить понимание того, как компьютерные технологии могут быть целенаправленно использованы для достижения наибольшего успеха в вовлечении учащихся. Компьютеры быстро стали привычной частью нашей жизни. Во многих случаях о компьютерах и об Интернете говорят как о новом чудодейственном средстве для решения наших образовательных проблем. Но это не так просто. На протяжении всей истории человечества новые технологии чересчур превозносились. Когда впервые появилось телевидение, многие поверили, что оно принесет образование в массы, решит проблемы неграмотности. Но после первоначального периода оптимизма в отношении его образовательного потенциала педагоги начали критиковать телевидение за то, что оно ограничивает образование, поскольку не допускает двустороннего общения. Сегодня у нас более сложное понимание того, что может дать и чего не может дать телевидение. Мы понимаем, что телевидение не решит всех наших образовательных проблем. Компьютеры и Интернет – это «супер», и ими легко вызвать энтузиазм у учеников. Однако, как и в случае с телевидением, мы должны критически относиться к такому энтузиазму. Конечно, нельзя игнорировать влияние, которое компьютерные технологии оказывают на наше общество, но мы не должны верить, что они решат все наши проблемы в сфере образования. И нельзя забывать, что современные ученики привыкли к новым технологиям и хотят знать, как использовать новейшие технологии в своих интересах также в школе, не только вне ее.

Когда любой учитель привносит технологии в класс, он больше не будет в центре внимания. Уровень перефокусированного внимания, конечно же, будет зависеть от количества и типа техники (например, мобильного устройства, электронной книги, ноутбука, интерактивной доски), используемой в классе. Однако это не означает, что учитель больше не играет существенной роли в процессе обучения. В то же время учащиеся окружены технологиями дома, но нельзя предполагать, что они знают, как использовать их для обучения – это обычно называют «мифом о цифровом аборигене».

Исследования продолжают демонстрировать, что обучение, основанное на игре, приводит к прогрессу в математике, грамотности, исполнительных функциях, социальном и эмоциональном развитии. Модель предлагаемого нами интегрированного урока русского языка и физической культуры предполагает также интеграцию технологий. Заранее, при использовании специальных программ, подготавливается футбольное поле (рис. 1). Вместо футбольного поля могут использоваться также хоккейная площадка или баскетбольная. Соответственно, тогда мяч будет баскетбольным или будет использована шайба.

Класс делится на две «футбольные» команды. Каждая команда выбирает себе название. Один из учеников назначается судьей и следит за игрой команд. Судья имеет право показать желтую или красную карточку любому игроку, который будет мешать игре и своей команды, и команды противника.

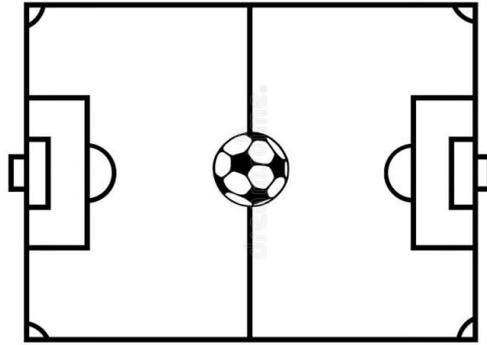


Рисунок 1 – Модель поля для игры в словарный футбол

Начинается «матч». Один из учителей «выкатывает» на поле футбольный мяч со словом, в котором пропущены буквы (см. рис. 2). Слово обязательно должно быть связано с футболом. Это может быть любой спортивный термин.

**Форв\_рд**



Рисунок 2 – Пример первого мяча для игры в словарный футбол

Какая команда раньше найдет ответ, она и имеет право на «удар» второго мяча. При правильном ответе мяч вкатывается в ворота противника. Если при своем «ударе» команда ошибается, то мяч просто выходит за пределы поля, происходит аут. Возвращается мяч с тем же словом к сопернику, но при неудаче он просто вылетает из игры.

Примеры «слов-мячей», которые предлагается вводить в игру, показаны на рисунке 3.

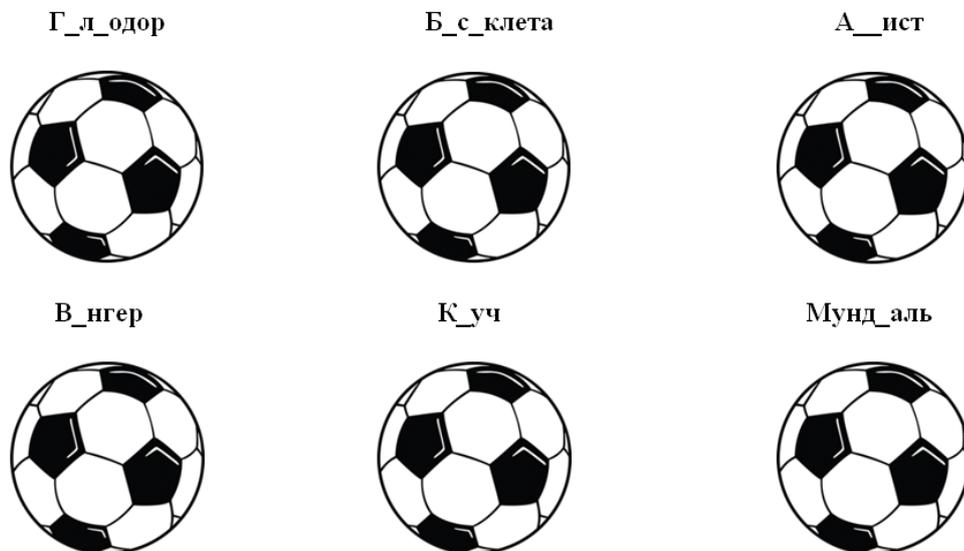


Рисунок 3 – Примеры «слов-мячей» для словарного футбола

## **ОТВЕТЫ**

голеадор  
бисиклета  
ассист  
вингер  
коуч  
mundialь

Победителем в игре становится та команда, которая забила больше «голов» в ворота соперника. Следует отметить, что в «словарном футболе» максимально сохраняются футбольные правила. И чем больше правильных ответов у команды, тем больше мячей в воротах соперника.

Подобные уроки вызывают интерес учащихся к учебным предметам, командные игры еще больше сплочивают ребят. Модель такого бинарного урока внесет в повседневную школьную жизнь новизну. Как отмечает Р. Н. Кешишян: «Бинарный урок – это средство, а не цель» [Кешишян 2021: 135].

Конечно, прежде чем проводить подобный урок, учителя русского языка и физической культуры должны провести урок-знакомство со спортивными терминами. Ученики должны знать и значение терминов, и их правописание. И только после этого можно провести предлагаемый нами урок. Уже подкованные знаниями учащиеся смогут «пройти эту игру». Ведь футбольную команду без тренировки не запускают на поле. Для пробуждения интереса учеников к новому виду урока можно уроки по правописанию спортивных терминов условно назвать «тренировками».

Современная жизнь и современный школьник требуют новых подходов в обучении. Все старые формы проведения уроков, конечно, не изжили себя, но стандартные, однообразные уроки для современного ученика могут быть скучными. Поэтому иногда надо обязательно отклоняться от привычного, обыденного, надо стремиться заинтересовать, увлечь школьника, поменять его представление об обычном уроке, продемонстрировать возможную «изоморфность» учебных предметов, сотрудничество учителей, вызвать интерес к командным играм.

### **Литература:**

*Бойцова, Т. Л.* Основные термины физической культуры и спорта [Текст] / Т.Л. Бойцова, В.В. Бисеров. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2009 – 3 с.

*Кешишян, Р. Н.*, Бинарные уроки физической культуры и русского языка [Текст] / Р. Н. Кешишян // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход-2021. – Барнаул: АлтГТУ, 2021. – С. 132-135.

*Аникина Е.Ю., Цветкова Е.А.*  
*Алтайский государственный технический*  
*университет им. И.И. Ползунова*

## **ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ СТИМУЛИРОВАНИЯ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Ключевые слова:* взаимодействие, групповая работа, социальная форма, сотрудничество, стимулирование

*Key words:* interaction, group work, social form, cooperation, stimulation

Главной целью учебы в современном мире стала помощь, которую она оказывает учащимся в вопросах адаптации к работе и к жизни в социуме. И обучение иностранному языку предусматривает аспекты социального обучения в различных социальных формах.

Одной из них является работа в группах. Работа в группах стала одной из ведущих социальных форм взаимодействия обучающихся.

Общеизвестно, что основным средством взаимодействия между людьми является язык. А его основной функцией является коммуникативная. Поэтому изучение иностранного языка именно в групповой форме является наиболее эффективным средством обучения. Ведь оно напрямую способствует коммуникации между обучающимися, и практически каждый из членов учебной группы может проявить инициативу в процессе такой работы.

Хотя изучение данной социальной формы взаимодействия длится несколько веков, она до сих пор актуальна в силу своей эффективности. Идея обучения в группах стала особенно популярна в 20-х годах прошлого века. Однако только в 1970-е разработкой технологии совместного обучения в малых группах всерьез занялись ученые Великобритании, Канады, ФРГ, Японии, Израиля. В России ей также уделяли и уделяют много внимания выдающиеся психологи и педагоги: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.И. Пидкасистый, Е.И. Пассов, В.И. Дьяченко, Е.С. Полат, С.С. Куклина и другие. Они подчеркивают большую практическую значимость групповой формы работы и ее мощный методический эффект, говоря также о том, что она во многом способствует формированию личности обучающихся. Но, к сожалению, и сегодня групповая форма работы не всегда востребована учителями-практиками. В связи с этим хотелось бы подробнее рассмотреть вопрос о том, что такое работа в группе и почему она является одной из самых успешных форм взаимодействия на занятии по иностранному языку, а также проанализировать опыт отечественных и зарубежных преподавателей, плюсы и минусы использования работы в группах.

Сотрудничество учителя и учеников в процессе изучения иностранного языка происходит при помощи различных социальных форм. Д. Соломо и У. Моор определяют их как «социальные формы, создающие взаимодействие между учителем и учеником и определяющие вид их сотрудничества на занятии» [Соломо 2016: 164].

Социальные формы работы на занятии зависят от того, работает ли учитель одновременно со всеми, с отдельной группой или одним учеником, и делятся на:

- а) фронтальную (объяснение учителя, беседа с учителем);
- б) групповую (сотрудничество более 2-х учеников);
- в) работу в парах (сотрудничество 2-х учеников);
- г) индивидуальную работу (самостоятельное изучение)

Чаще всего данные формы работы применяются на занятии в различных комбинациях. Критерием выбора формы взаимодействия могут служить такие факторы, как, например, возраст и уровень подготовки учеников, цель обучения и вид речевой деятельности (чтение, письмо, слушание, говорение). Даже оборудование кабинета может повлиять на выбор формы работы на занятии. Ведь, чтобы оптимально организовать пространство под желаемую форму работы, нужно иметь в кабинете легко передвигаемые столы и стулья. Если же этого нет, следует искать способы решения проблемы, например, предложить ученикам собраться вокруг учебных столов, обсуждать задание вне столов, стоя, или даже уйти, если это возможно, в коридор, во внутренний двор, в столовую и т.д. Всё это необходимо сделать для осуществления зрительного контакта между учениками, поскольку психологически доказано, что он способствует лучшему межличностному взаимодействию. Зрительный контакт особенно важен при взаимодействии в форме групповой работы, когда ученикам необходимо иметь возможность со своего места встретиться взглядом со всеми членами своей группы и ни в коем случае не сидеть друг к другу спиной. Поэтому для лучшего взаимодействия обучающихся стулья лучше всего поставить в форме круга или полукруга. Если же необходимо работать за столами, то их лучше сдвинуть и расставить стулья вокруг.

Итак, критерии работы в группе соблюдены и это дает возможность перейти к определению таких понятий как «группа» и «групповая работа». Е.И. Пассов считает группой «определённое количество учащихся (3-5 человек), временно объединённых учителем или по собственной инициативе в целях выполнения учебного задания и имеющих общую цель и функциональную структуру» [Пассов 1998: 153].

Педагогический словарь подразумевает под групповой работой форму организации учебно-познавательной деятельности на уроке, предполагающую функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога. Похожее определение дает групповой работе Л.В. Гикал. Она считает её такой формой организации деятельности, при которой на базе класса создаются небольшие рабочие группы для совместного выполнения учебного задания.

Так почему все-таки групповая работа является одной из ведущих социальных форм взаимодействия обучающихся? Речь здесь должна идти в первую очередь о её эффективности, о способности посредством групповой работы приблизиться к поставленным целям и достичь успеха. Е.С. Полат, например, считает, что «...в мировой педагогике обучение в сотрудничестве рассматривается как наиболее успешная альтернатива традиционным методам» [Полат 2003: 24].

Психологи Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов в свою очередь отмечают особую роль ученика в процессе групповой работы. Они полагают, что ученик в данных условиях становится субъектом деятельности, активным инициатором, а не пассивным исполнителем, он вовлечен в реальную, близкую к жизни ситуацию и дискуссию. Здесь имеется в виду ситуация, типичная для групповой работы, в том смысле, что фокус наведения смещается с преподавателя на ученика. То есть речь в данном случае идет об интерактивности, о необходимости и возможностях для учеников проводить языковые эксперименты наподобие лабораторных работ. Одним из примеров такой работы служит проектная деятельность обучающихся на занятии. Учитель же должен распределить учебные роли таким образом, чтобы делегировать ответственность за процесс обучения и учения самим ученикам. Однако речь совсем не идет о том, что он должен полностью «выпустить из рук» ответственность за состоявшееся занятие. Ему необходимо взять на себя роль помощника и посредника и таким образом способствовать проявлению активности самими учениками, дав им эту возможность определенным распределением ролей в группе. Такое занятие, проводимое в групповой форме с перераспределением ролей, можно назвать социально-ориентированным на ученика. Ведь здесь учитель и ученик, частично отказавшись от привычной иерархии, выступают как партнеры. При этом важнейшую роль, конечно же, играют социально-ориентированные формы работы и формы заданий.

Необходимо также, чтобы учитель как можно меньше вмешивался в рабочий процесс, почти полностью исключив для себя на ранних этапах возможность оценивания и дисциплинарных взысканий. Поэтому будет лучше, если он перед тем, как приступить к работе, сообщит ученикам суть заданий и критерии оценивания. Однако это делегирование полномочий совсем не означает полной самоорганизации занятия. Учитель все же должен обозначить границы, в которых состоится занятие, предварительно договорившись об «условных сигналах» для обеих сторон в тех ситуациях, если что-то пошло не так. Этими «сигналами» могут служить клише и выражения на изучаемом языке. Например, “Noch einmal bitte!”, “Wie bitte?”, “Sagen Sie das lauter bitte!“, „Schreiben Sie das bitte an!“, „Ich verstehe das nicht!“. Данные клише желательно предварительно обсудить с учащимися и сделать так, чтобы они находились у них «под рукой».

Успешный педагог и методист из ФРГ Райнер Вике составил список «10 правил мотивации» обучающихся на занятиях по иностранному языку и включил туда групповую работу. Он сформулировал свою мысль коротко: «Чувство принадлежности к группе – стимулирует» [Wicke 2004: 16]. Необходимость убедить учеников в том, что активность и творчество лучше всего реализуются в команде единомышленников, он считает одной из важных задач преподавателя. Большое значение он придает социальным формам обучения ещё и в связи с их коллективным устремлением к достижению успеха. Учитель, по его словам, на собственном примере должен постараться создать на занятии необходимую гармоничную рабочую атмосферу сотрудничества. Кабинет иностранного языка похож для него на лабораторию, в которой ученики общаются, ставят эксперименты и учатся друг у друга.

Как соблюдается принцип групповой работы, можно, по его мнению, продемонстрировать на примере задания к стихотворению «Мы» Ирмелы Брендер [Führmann 1980: 17]. Данное стихотворение на немецком языке можно предложить в качестве задания в начале занятия.

Wir

Ich bin ich und du bist du.  
Wenn ich rede, hörst du zu.  
Wenn du sprichst, dann bin ich still,  
weil ich dich verstehen will.  
Wenn du fällst, helf ich dir auf,  
und du fängst mich, wenn ich lauf.  
Wenn du kickst, steh ich im Tor,  
pfeif ich Angriff, schießt du vor.  
Spielst du pong, dann spiel ich ping,  
und du trommelst, wenn ich sing.  
Allein kann keiner diese Sachen,  
zusammen können wir viel machen.  
Ich mit dir und du mit mir –  
das sind wir.

*Irmela Brender*

Обучающихся необходимо разделить на группы каким-либо из способов. Желательно придерживаться критериев формирования рабочих групп, выдвинутых Е.С. Пассовым. К ним обязательно относятся: 1) уровень обученности, 2) учебные интересы, 3) внеучебные интересы, 4) личный опыт, 5) коммуникабельность, 6) умение выполнять соответствующие задания, 7) работоспособность, 8) эмоциональность [Пассов 1998: 153]. Каждая из групп получает от преподавателя конверт с хаотично разрезанными строчками стихотворения, которое она должна снова составить логически и ритмически правильно. И, несмотря на наличие, казалось бы, только одного правильного варианта данного стихотворения, результат работы групп получается не таким уж однозначным. Возникают другие варианты, которые кажутся ещё более многозначными, чем оригинал. И хотя стихотворение кажется детским, оно прекрасно подходит для осознания необходимости совместной работы на занятии. Ведь чтобы составить стихотворение заново, а именно: многократно прочесть каждую строчку, понять её, связать с соседней, проверить и перепроверить логику и ритм, в малых группах автоматически возникает потребность в обсуждении стихотворения. А обсуждение в свою очередь состоит в дополнении основной мысли, её корректировке и помощи в осмыслении. Вследствие выполнения данного задания становится очевидным, насколько необходимы для функционирования группы такие качества как солидарность, доверие, эмпатия, готовность к сотрудничеству и компромиссам.

Авторы данной статьи также неоднократно убеждались в эффективности данной социальной формы. Они считают, что наиболее эффективно обучение проходит в малых группах (не более 5 человек). Небольшое количество участников оптимально в том смысле, что в группе легко определяется лидер, который чаще всего берет на себя ответственность за результат. Ему также несложно распределить функции между членами группы и проконтролировать их выполнение. Состав групп должен обязательно варьироваться. Для выполнения каждого последующего задания будет оптимальным формировать новые группы, в которых желательно иметь разнородный по уровню успеваемости состав. Тогда слабые ученики не будут чувствовать себя неуютно, стесняться и смогут активно участвовать в работе группы.

В групповой работе нужно придерживаться следующих элементов групповой деятельности:

1. Предварительная подготовка;
2. Обсуждение и составление плана;
3. Работа над выполнением учебного задания;
4. Корректировка работы групп учителем;
5. Взаимная проверка и контроль;
6. Общая дискуссия и формулирование выводов;
7. Индивидуальная оценка работы групп.

Минусами групповой работы многие преподаватели считают большой объём предварительной подготовки, требующий много времени, сил, материальных затрат. Также могут возникнуть проблемы с дисциплиной во время занятия, поскольку даже при учёте всех имеющихся критериев формирования групп невозможно подобрать идеальных участников. Возникают вопросы и на этапе оценивания работы каждого участника группы, поскольку вклад в общий результат не может быть равноценным и здесь практически невозможно быть беспристрастным и строго следовать установленным критериям.

И все же при всех имеющихся недостатках невозможно отказаться от данной формы работы, поскольку никакая другая из социальных форм не позволяет достичь той степени удовлетворения результатом, какая обычно достигается при использовании на занятии групповой формы работы.

Исходя из вышеизложенного, следует сделать вывод о том, что преподаватели должны стремиться как можно чаще использовать такую социальную форму как групповая работа на занятиях по иностранному языку. Ведь, как считают ученые-психологи Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, главной целью применения этой формы работы является развитие мышления и формирование рефлексии. И это не единственные преимущества групповой работы. Именно групповая работа, по словам Е.И. Пассова [Пассов 1998: 155], развивает способность к общению, укрепляет межличностные отношения, учит лучше понимать друг друга, т.е. способствует процессу коллективообразования, учит объективно оценивать других и себя, обеспечивает обмен знаниями, лучшие условия для развития речевых умений, способствует росту мотивации к учению, повышает статус популярности и деловой статус ученика в коллективе и, наконец, разнообразит урок. И это такие качества, которые человечество не должно позволить себе утратить в эпоху цифровых технологий, которая, исходя из наблюдений, часто оказывает разъединяющее воздействие на коллектив. Поэтому вкус у учащихся к групповой работе следует прививать обязательно.

### **Литература:**

- Леонтьев, А.А.* Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 1997. – 365 с.
- Пассов, Е.И.* Урок иностранного языка в средней школе [Текст] / Е.И. Пассов. – М., 1998. – 222 с.
- Педагогический энциклопедический словарь* [Текст] – М., 2002. – 528 с.
- Полат, Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] / Е.С. Полат – М., ИЯШ №2., 2000. – 3-10 с.
- Führmann, J.* Gedichte für Anfänger [Text] / J. Führmann – Reinbek., 1980. – 85 S.
- Salomo D., Mohr I.* DaF für Jugendliche [Text] / S. Dorothe, I. Mohr. – Stuttgart., 2016. – 199 S.
- Wicke, R. E.* Aktiv und kreativ lernen [Text] / R. E. Wicke. – Ismaning., 2004. – 207 S.
- Wicke, R. E.* Aktive Schüler lernen besser [Text] / R. E. Wicke. – München., 2000. – 173 S.

*Бобровская Н. А.,  
Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова  
Кесамирова С. Р.,  
Таджикский государственный институт языков им. С. Улугзода  
Сметанина М. Ю.,  
Алтайский государственный университет*

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С АСПИРАНТАМИ**

*Ключевые слова:* научное общение, обучение иностранному языку, современные технологии обучения

*Keywords:* scientific communication, foreign language teaching, modern teaching technologies

В настоящее время в процессе работы с обучающимися в аспирантуре важно не только давать необходимую информацию для подготовки и сдачи кандидатского экзамена, но и развивать мотивацию к использованию новых навыков в профессиональной и научно-исследовательской деятельности. Поэтому, в целях интенсификации учебного процесса сегодня в вузах активно используются современные подходы и технологии обучения иностранному языку такие как проблемное, контекстное, игровое, развитию критического мышления, проектное и др.

Особое внимание уделяется использованию данных технологий при обучении аспирантов и соискателей научных степеней с целью овладения навыками ведения беседы в ситуациях, связанных с обсуждением проблем научно-исследовательской деятельности, а также умениями написания научных статей, аннотаций, рефератов и эссе на английском языке. Кроме того, аспирантам необходима помощь в подготовке к выступлениям на научных мероприятиях, включая подготовку сообщений, докладов и презентаций на иностранном языке.

Проводимые в рамках разработанного нами курса занятия освещают следующие актуальные для аспирантов и научных работников темы: понятие «Наука»; обучение в аспирантуре; написание научно-исследовательской работы; научный стиль речи; академическая письменная речь и др. [Корнеева, Кузина, Сметанина, Усвят 2019].

Организация практических занятий носит ярко выраженный интерактивный характер. Этому служат:

- организация коллективных и диалоговых форм работы;
- использование технологии развития критического мышления на всех этапах процесса обучения с соблюдением трех этапов реализации технологии: вызов; осмысление; рефлексия;
- широкое использование технологии проблемного подхода, заключающейся в последовательном и целенаправленном выдвижении познавательных задач, разрешая которые обучаемые активно усваивают знания;
- постоянное задействование рефлексивных механизмов в форме обращения к своему учебному/профессиональному опыту и анализа собственной научной деятельности.

Практика преподавания показывает, что предлагаемые на занятиях практические задания, сформулированные в соответствии с принципами проблемного обучения, максимально способствуют совершенствованию навыков устной речи через выполнение коммуникативных заданий различной степени сложности.

Важно и то, что технология проблемно-поискового обучения активизирует рефлексию и позволяет идентифицировать свою профессиональную деятельность в контексте ее личного смысла. При этом суть проблемного обучения заключается в расширении познавательного мышления и развитии занимательного интереса личности [Барышева 2021].

Следует отметить, что внедрение проблемного обучения в образовательный процесс требует соблюдения определенных условий, таких как подготовленность самого преподава-

теля: глубокое знание им учебной дисциплины; владение умениями вести диалог, поощрять аудиторию к самостоятельной поисковой деятельности; коммуникативные способности и др. По мнению специалистов, важна и подготовленность студенческой аудитории: мотивация, интерес к проблеме; владение приемами анализа, синтеза; а также теоретическая подготовленность для поиска способа решения задачи [Тимиркаева 2021].

Выполняя предлагаемые задания, аспиранты решают проблемы, возникающие в реальных ситуациях общения. Этому способствует тематика всех практических заданий, которая освещает самые актуальные и интересные для исследователей проблемы научно-исследовательской деятельности. Кроме этого, выполняя задания на иностранном языке, обучающиеся обогащают свой терминологический словарь научной и профессиональной лексики, тем самым совершенствуя лингвистическую компетенцию.

Такая организация занятий позволяет обучающимся одновременно совершенствовать коммуникативную компетенцию на английском языке и пополнять свои знания в области последних тенденций постдипломного образования в России за рубежом, а также приобретать навыки написания научно-исследовательской работы, научных статей и устных выступлений на научных мероприятиях.

Для эффективного выполнения такого рода заданий следует предоставить аудитории разнообразные речевые клише, используемые в ситуациях научного общения на английском языке. Это существенно оптимизирует процесс обучения, так как с помощью данных языковых опор проще выполнить задания, направленные на анализ профессиональной и научной деятельности на английском языке и сформулировать свои мысли по темам, связанным с обсуждением актуальных проблем обучения в аспирантуре.

Для того, чтобы достичь хорошего результата на практических занятиях преподавателю также рекомендуется давать материал системно, пошагово и использовать разнообразные задания в различных комбинациях.

Изучение каждого тематического блока рекомендуется начать с выполнения вступительных заданий, в которых сформулированы вопросы на размышление, стимулирующие дальнейший интерес к изучению тем. Также эффективным началом для изучения новых тем служит работа с основными понятиями и определениями. Так, например, в качестве вступительного задания к первой теме, предлагается проанализировать различные определения термина “наука”, найти сходства и различия между формулировками и выстроить свой ассоциативный ряд, связанный с этим понятием, в конечном итоге дать свой вариант определения.

В случае, если лексика достаточно трудная и у аудитории возникают проблемы с её усваиванием, преподавателю целесообразно разработать специальные упражнения на отработку новой лексики. Особенно важным является предложить задания на понимание и использование новых слов и фраз в контексте, подобрав примеры из реальных ситуаций общения и аутентичных англоязычных источников. Эффективны также упражнения на нахождение синонимов или антонимов к изучаемым словам, на совмещение терминов с определениями и на подстановку сложных фраз в предложения. В конце процесса работы над новым лексическим материалом можно попросить аудиторию составить свои примеры с использованием новой лексики и дать собственные определения понятий.

Хорошие результаты при работе со взрослой аудиторией приносит также такая форма групповой работы, как дискуссия по прочитанной статье/отрывку из текста. Предлагается изучить статьи, связанные с перспективами обучения в аспирантуре и другими проблемами научной деятельности на английском языке, а затем развернуть по ним дискуссию, выполнив ряд заданий, сформулированных в соответствии с технологией проблемного подхода. При этом преподавателю следует формулировать конкретные задачи для аудитории. После ознакомления с содержанием следует попросить аудиторию ответить на вопросы не только по его содержанию, но и на развитие критического мышления. Например, аспирантам предлагается дать альтернативное заглавие статье, сформулировать основную идею и проблему, высказать суждения или сделать умозаключения. Также при работе над статьями проблемного

содержания можно попросить обучающихся расставить приоритеты (связанные с прочитанным материалом) в порядке значимости, выбрать правильную последовательность действий или событий, предложить выполнить задания на завершение высказываний, содержащих информацию по прочитанному, или на подтверждение или опровержение информации из текста. Важно, чтобы обучающиеся по ходу обсуждения могли отстаивать своё мнение, подтверждали свои аргументы, приводя примеры из литературы и реальной жизни.

Задания на развитие навыков устной речи также носят интерактивный характер и рассчитаны на работу в парах и малых группах, так как в ходе групповой работы происходит согласование различных мнений, нахождение взаимоприемлемого варианта в обсуждении.

При дальнейшей работе над совершенствованием навыков говорения аспиранты выполняют ряд заданий, направленных на выработку навыков научного общения на английском языке.

В рамках занятий для выполнения предлагается ряд практических заданий, сформулированных в соответствии с принципами проблемного подхода:

- критический анализ противоречивых утверждений, формулировка своих комментариев к ним;
- перефразировка высказываний или завершение неоконченной мысли в соответствии со своим мнением на иностранном языке;
- выдвижение возможных альтернативных взглядов на идеи или действия;
- принятие решений в проблемных ситуациях (с недостаточными исходными данными, с неопределённостью в постановке вопроса, с противоречивыми точками зрения и др.).

Удачным завершением такой работы являются задания прокомментировать афоризмы, выразив личное мнение и подкрепив примерами из практики, сформулировать своё согласие или несогласие по поводу противоречивого утверждения, касающегося проблем научной деятельности. Так как сами высказывания носят проблемный характер, по ходу выполнения таких заданий может развернуться активная дискуссия.

Заключительные занятия посвящаются особенностям «научного стиля речи» и написанию письменных работ, связанных с научной деятельностью, таких как написания научных статей, аннотаций, рефератов и эссе на английском языке. При этом аспирантам необходимо предоставить лексический материал для описания результатов своей научно-исследовательской работы и устных выступлений на научных мероприятиях, конференциях, включая подготовку презентаций на иностранном языке.

Таким образом, подчёркивается роль иностранного языка как средства общения в сфере научных исследований.

Следует также подчеркнуть важность использования информационных технологий во всех вузах, в связи с чем повышаются требования к качеству работы преподавателей благодаря оптимизации методической подготовки преподавателей с применением дифференцированного подхода [Филиппова 2021].

Действительно, сегодня освоение иностранных языков с помощью новых доступных в вузе технологий развивается ускоренными темпами. При этом отмечается необходимость в более совершенных методах, основанных на веб-ресурсах, способствующих сбору и обработке информации [Гадзаова 2020]. Исследования, проводимые в этой сфере, подтверждают положительное влияние использования современных образовательных технологий в процессе обучения [Виттенбек 2018]. Особенно актуальным становится учет этого аспекта в работе с начинающими исследователями, так как работа с Интернет ресурсами является неотъемлемой частью научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, процесс обучения в системе постдипломного образования сегодня характеризуется активным использованием инновационных подходов и технологий обучения. Рассмотренные методы и способы организации процесса работы с аспирантами и научными работниками основаны на сочетании личностно-ориентированного, коммуникативного, интерактивного, рефлексивного и проблемного подходов и направлены на формирование ком-

муникативной и лингвистической компетенций. Очевидно, что указанные методы и формы работы способствуют развитию навыков творческой деятельности и активизации познавательной самостоятельности и служат для успешной коммуникации на английском языке в ситуациях общения, связанных с обсуждением проблем современного постдипломного образования и научной деятельности.

### **Литература:**

*Барышева, Е. В.* К вопросу об использовании современных технологий и методов обучения в образовательной среде вуза [Текст] / Е.В. Барышева // Вестник Прикамского социального института. – 2021. – № 2 (89). – С. 93-99.

*Виттенбек, В. К.* Использование современных образовательных технологий в процессе обучения студентов вуза [Текст] / В.К. Виттенбек, Т.П. Утешева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 79-81.

*Гадзаова, Л. П.* Обучение иностранному языку в неязыковом вузе средствами современных технологий [Текст] / Л.П. Гадзаова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №66-1. – С. 52-55.

Особенности использования современных технологий обучения иностранному языку при подготовке аспирантов и научных работников: учебно-методическое пособие [Текст] / А.В. Корнеева, Е.В. Кузина, М.Ю. Сметанина, Н.Д. Усвят. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2019. – 86 с.

*Тимиркаева, А. В.* Специфика использования технологии проблемного обучения в учреждении среднего профессионального обучения [Текст] / А.В. Тимиркаева // Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet». – 2021. – №1/2021. – С. 3.

*Филиппова, Е. В.* Инновационные методики в педагогике медицинского вуза [Текст] / Е.В. Филиппова, Г.А. Ашурбаева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4, (89) – С. 110-121.

*Дегтярь Г.Д.  
Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Ключевые слова:* профессиональный, толерантность, коммуникативный, культура, воспитание, профессиональное общение, интолерантность.

*Keywords:* professional, tolerance, communicative, culture, education, professional communication, intolerance.

На современном этапе технологические процессы затрагивают все сферы деятельности человека. В наши дни к системе высшего технического образования предъявляются новые требования. Перед высшими учебными заведениями ставится глобальная задача подготовить компетентного, всесторонне развитого специалиста, способного решить задачи в производственной и организационно-управленческой сфере профессиональной деятельности на международном уровне. В связи с этим необходимо воспитывать и формировать такие качества личности будущего инженера, как взаимопонимание, толерантность и уважительное отношение к представителям других стран и народов мира. Актуальная задача общества состоит в том, чтобы воспитать гармонически развитую личность, которая может ценить многообразие культур, правильно воспринимать культуру других стран, уважать традиции общества, почитать историю своего народа. Будущие специалисты нашей страны должны

быть специалистами высокого уровня, которые должны уметь общаться на деловые и профессиональные темы с зарубежными партнерами. Поэтому важной задачей воспитания является проявление толерантности к особенностям различных народов, наций и религий. Главным условием повышения качества образования является воспитание ответственности и толерантности. Формирование и воспитание толерантности должны проходить одновременно, и только в этом случае можно добиться успехов в педагогической работе. В основу формирования и воспитания толерантности также входит установление взаимосвязи, взаимопонимания и взаимного уважения между студентами и преподавателем.

Воспитание – это совокупная деятельность всех общественных организаций, которые передают накопленные знания, социально-культурный опыт, нравственные нормы и ценности поведения человека. В основе воспитания должны стоять не только программы, формы и методы воздействия, а прежде всего, должен стоять сам человек со своими способностями, наклонностями и возможностями. В процессе воспитательной деятельности используются различные педагогические методы и приемы: стимулирование активной деятельности студента, корректирование, редактирование и оценка полученных результатов деятельности. Воспитание толерантности способствует правильному формированию взаимопонимания и уважения к духовным ценностям разных стран и народам мира.

Как отмечает Л. И. Уманский, конечная цель педагогической деятельности диктуется не самим педагогом, а его воспитанником или группой воспитанников [цит. по Кузьмина 2019]. На своих занятиях преподавателю необходимо, прежде всего, создавать атмосферу дружеского общения, самоуважения личности, способствовать развитию правильного мировоззрения студентов. Он должен предоставлять возможность студентам отстаивать свое собственное мнение, свои взгляды и свою жизненную позицию. Студенты высших учебных заведений – это будущие специалисты современного общества, и от того, насколько развита их культура поведения во взаимоотношениях с другими людьми, будет зависеть успех их профессиональной карьеры. Обучение иностранному языку дает возможность студентам знакомиться со страной изучаемого языка и ее культурой, отражает психолингвистические особенности самого языка, повышает уровень толерантности, способствует межкультурному общению. Формирование коммуникативной толерантности направлено на активацию процесса обучения, выработку позитивного мышления, достижению профессиональной компетентности.

Поскольку толерантность – это искусство взаимодействия среди других, студенту нужно научиться правильно оценивать людей, ориентироваться в ситуации, развивать способность входить в контакт с разными людьми и уметь добиваться взаимопонимания. Основной чертой толерантного поведения является умение понимать и познавать других. Термин «толерантность» имеет два значения – устойчивость и терпимость. Устойчивость представляет собой последовательность действий самого человека. Терпимость проявляется в оценке действий, взглядов и мнения другой личности, терпимости к иному рода взглядам, привычкам, нравам. «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствует знание, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений» [Соколова 2002]. Толерантность не означает безразличие или неприятие иного мировоззрения или образа жизни, она предоставляет другим возможность жить в соответствии с собственным мировоззрением. Толерантность предотвращает конфликты и их последствия. Толерантность зависит от многих факторов:

1. жизненная позиция личности,
2. взгляды и убеждения,
3. общественное мнение и опыт,
4. особенности воспитания в семье, а также самовоспитания личности,
5. умение адекватно реагировать на происходящее.

Противоположным термином толерантности является интолерантность. Интолерантность – это проявление нетерпимости, несогласия, несклонности к компромиссу, агрессив-

ность, противопоставление себя другим. Нетерпимость означает неприятие другого человека или группы людей, их взглядов, мнений, чувств, убеждений, поступков. Интолерантность может проявляться как в обычной невежливости и раздражении, так и доходить до ненависти, неприязни, вплоть до расовой дискриминации и уничтожения других. С каждым годом в вузах возрастает число студентов разных национальностей, и поэтому среди молодых людей остро встает вопрос о проявлении толерантного отношения друг к другу. Иногда у студентов возникает нетерпимость к тому, кто придерживается иных взглядов на жизнь. Она может проявляться в пренебрежительном, негативном отношении к людям другой национальности, насмешках, неприятии их культуры и образа жизни. Для того, чтобы сформировать у студентов правильное понятие межэтнической толерантности, преподавателям необходимо разработать ряд методов: формирование положительного отношения студентов к традициям и обычаям других этнокультурных групп, почитание культуры других народов, устранение дискриминации, признание права выбора на жизнь. В процессе учебной деятельности среди студентов неоднократно возникают конфликты. Конфликтом могут служить различия в ценностных ориентациях, зависть к успеху других, проявление эгоизма, противопоставление себя другим. Толерантность – это признак духовного и интеллектуального развития, и поэтому первостепенной задачей должно быть усвоение духовных и нравственных ценностей. Главную роль в воспитании и образовании играет педагог, его положительное воздействие на студента, создание атмосферы доверия, устранение причин конфликтной ситуации, восстановление нормальных отношений. Воспитание толерантного сознания проявляется во всех сферах жизни: прежде всего, в уважении себя, как личности, в развитии общественных и межличностных отношений, в отношении человека к окружающему его миру. Современный человек должен уметь адекватно оценивать свои поступки, уважать других и пользоваться уважением среди окружающих его людей.

Одним из решений данной проблемы служат профессионально-ролевые игры. Использование профессионально-ролевых игр повышает мотивацию студентов и помогает совершенствовать навыки общения, сотрудничество, коллективизм, взаимопомощь и стремление к поставленной цели. Деловые игры относятся к процессу совместной учебной деятельности. Они способствуют сближению студентов, развивают коллективную работу в группах, устраняют конфликтные ситуации. Целью таких игр является не только овладение навыками общения, но и воспитание профессионального такта и профессионального мышления. Профессионально-ролевые игры имеют образовательное и воспитательное значение, поскольку способствуют формированию профессиональной этики, культуры речи, культуры поведения, уважения и взаимопомощи. На занятиях, где используются ролевые игры, преподаватель активизирует работу студентов в группах, в процессе которой учащиеся ближе знакомятся друг с другом, учатся работать в коллективе и принимать решения. Положительный результат игры зависит не только от уровня знаний студентов, но и от уровня подготовленности преподавателя, его способностей и творческих возможностей, правильного методического руководства, четкой организации и проведения занятия. Ролевые игры помогают формировать навыки культуры речи студентов, взаимопомощь, инициативность и находчивость, воспитывают культуру поведения. В ходе подготовки и проведения ролевой игры преподаватель должен использовать творческие задания различного рода, которые активизируют самостоятельную деятельность учащихся, общение в группах, воображение и фантазию, вкладывая новизну в учебный процесс.

Ролевые игры не только способствуют расширению сферы общения, они также повышают нравственное воспитание студента. Учащиеся ближе знакомятся друг с другом, учатся работать в коллективе и принимать самостоятельные решения. Характерной чертой профессионально-ролевых игр является то, что они позволяют создать различного рода реальные жизненные ситуации, где студенты должны проявить терпение, такт и культуру поведения. Использование профессионально-деловых игр показывает, что в них сосредоточены разного рода принципы: сотрудничество, коллективная совместная деятельность, взаимопомощь и стремление к поставленной цели. Сюжеты профессионально ролевых игр могут быть

самыми разнообразными: 1. Игра-соревнование, 2. Игра-сотрудничество, 3. Поиск и открытие, 4. Разработка новых проектов, 5. Строительство нового микрорайона и т. д. В процессе игры студенты учатся работать в коллективе, проявлять ответственность и толерантность во взаимоотношениях с другими людьми. Участвуя в этих играх, студенты проявляют умение отстаивать свою точку зрения, выражают свое мнение, возражают или соглашаются с мнением партнера, аргументируют, ведут переговоры, находят оптимальные решения. Поскольку в профессионально-трудовой сфере возникают различного рода ситуации, требующие оперативного решения, ролевые игры дают возможность совершенствовать навыки профессиональной подготовки, межличностного общения, проявление толерантности по отношению к своим партнерам. Ведущим принципом деловой игры является совместная деятельность студентов, где ее участники погружены в атмосферу различных жизненных ситуаций. Студенты легче вникают в суть проблемы, понимают и запоминают материал, развивают способности критического отношения к реальности. Профессионально-ролевые игры формируют коммуникативные навыки, а также навыки межкультурного общения в различных ситуациях.

Успех профессиональной деятельности зависит не только от уровня подготовленности студентов, но и от сформировавшихся профессиональных умений и качеств личности. Студенты легче вникают в суть проблемы, понимают и запоминают материал, развивают способности критического отношения к реальности.

Таким образом, вовлечение аудитории в атмосферу сотрудничества и общения, поиск и нахождение правильного пути решения в конкретных обстоятельствах дает возможность студентам попытаться реализовать модели толерантного взаимодействия в обществе.

#### **Литература:**

*Башнина, А. Ж.* Ролевая игра как аспект формирования толерантности в учебной аудитории [Электронный ресурс] / А. Ж. Башнина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/85759.htm>

*Гафурова, Х. Г.* Значение ролевых игр в формировании коммуникативных компетенций студентов, изучающих иностранный язык [Электронный ресурс] / Х.Г. Гафурова, Г.Т. Инагамова // Молодой ученый. – 2019. – № 20. – С. 468-471. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/258/59272/> (дата обращения: 09.03.2020)

*Макаренко, А. С.* Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. С. Макаренко. – М., 1978. – Т.1. – С. 27.

*Кузьмина, Е. О.* Воспитательный процесс и роль педагога в его организации [Электронный ресурс] / Е.О. Кузьмина // Молодой ученый. – 2009. – № 2. – С. 285-288. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/2/77/>.

*Соколова, Э.* Образование – путь к культуре мира и толерантности [Текст] / Э. Соколова // Народное образование. – 2002. – № 2.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

*Ключевые слова:* методика преподавания иностранных языков, проектный метод, лингводидактика, повышение мотивации, формирование социальных компетенций

*Keywords:* methods of teaching foreign languages, project method, linguodidactics, motivation increase, formation of social competencies

Применение проектной методики в обучению иностранному языку достаточно хорошо изучено и представлено, например, в работах Е.В. Ахраменко, Т.В. Душеиной, Н.А. Кочегурова, Е.С. Полат [Ахраменко 2013; Душеина 2003; Кочегурова 2003; Полат 2000].

В нашем случае продуктом проектной деятельности является буклет – брошюра «Первая экономическая помощь», создание которой может стать полезной в реальных ситуациях профессионального общения, связанных с банковскими операциями, с которыми сталкиваются туристы за границей. Организация данного мини-проекта позволяет решить ряд задач, связанных с формированием мотивации, запоминанием лексических единиц профессионального словаря, использованием их в спонтанной речи, формированием навыков командной работы.

В данном проекте мы ставили своей целью улучшить усвоение и использование профессионального словаря в устной речи.

В нашем случае продуктом проектной деятельности является создание буклета-брошюры «Первая экономическая помощь» (помощь туристу в проблемных ситуациях: утеря карты, перевод или получение денег в банке за границей, обмен валюты).

В западной лингводидактике известны три вида стратегий, направленных в том числе и на освоение иноязычной лексики: когнитивные, метакогнитивные и аффективные. При использовании проектного метода, на наш взгляд, применяются все три вида: как традиционное запоминание с использованием словосочетаний и контекста (в данном случае словарь, в котором есть примеры использования лексем в тексте), так и ориентация на практическое применение, рефлексия собственных результатов (метакогнитивные), редуцирование стресса и ответственность за результат обучения (аффективные).

В эксперименте участвовали 25 человек. В начале исследования были измерены навыки усвоения словаря учащимися с использованием традиционного метода – заучивания отдельных слов и клише, и далее использования данной лексики в коммуникативных ситуациях (т.е. навыки говорения и понимания). Таким образом, сначала был проведен диктант, а затем учащимся была предложена ситуация, где нужно было вести спонтанный диалог по конкретной ситуации.

Обучающиеся оценивались по пятибалльной системе за каждый аспект: знание словаря (диктант), говорение, понимание сказанного партнером. В критерии оценки входили говорение, понимание, знание словаря (таблица 1).

Таблица 1 – Критерии оценки

<b>Критерии оценки (общее количество баллов)</b>	<b>Уровень</b>
12-15	отлично
8-11	хорошо
6-7	удовлетворительно
Менее 6	неудовлетворительно

Результаты входного и выходного тестирования (тестирования после эксперимента) отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты входного и выходного тестирования

Уровень	Результаты входного тестирования %/чел.	Результаты выходного тестирования	Процент улучшения
Отлично	12,5/3	41,6/10	29,1
Хорошо	25/6	58,3/4	33,3
Удовлетворительно	62,5/5	-	-
Неудовлетворительно	-	-	-

Данные таблицы иллюстрируют значительное улучшение усвоения лексики и навыков общения после применения проектного метода. В начале нашего исследования только 11 % имели уровень «отлично» и 25 % «хорошо». Уровень навыков аудирования, понимания и говорения большинства соответствовал критерию «удовлетворительно».

После эксперимента количество обучаемых с уровнем «отлично» и «хорошо» увеличилось на 29,1 % и 33,3 % соответственно. При этом 62,5 % обучающихся улучшили навыки с уровня «удовлетворительно» до более высоких.

Применение проектного метода на уроках предполагает постановку глобальной и локальных методических целей. В нашем случае глобальной целью является создание брошюры «Первая экономическая помощь», которая предназначена для использования ее туристами в различных коммуникативных ситуациях за границей. Методическими целями является развитие навыков усвоения лексики, навыков говорения и понимания, повышение мотивации, развитие самостоятельности и командных навыков работы.

В следующей таблице обозначены последовательно фазы урока, социальные формы работы в каждой фазе и материалы, необходимые для работы в каждой фазе (Таблица 3).

Таблица 3 – Организация работы на уроке

Фазы урока	Социальные формы работы	Материалы, технические средства
В качестве домашнего задания: сбор лексики, клише по определенной коммуникативной ситуации.	Индивидуальная работа	Компьютер
Обработка информации (обсуждение релевантности собранного словаря, сравнение результатов собранного материала)	Групповая работа	Компьютер
Составление матрицы для брошюры	Групповая работа	Бумага, ручки, карандаши или компьютер, принтер
Составление примеров диалогов	Групповая работа	Бумага, ручки, карандаши или компьютер, принтер
Презентация брошюры, демонстрация диалогов	Групповая работа	Бумага, ручки, карандаши или компьютер, принтер
Саморефлексия, оценивание результатов работы студентами	Индивидуальная работа (заполнение анкеты)	Анкета
Оценивание результатов работы преподавателем: диктант	Анкета (заполняется преподавателем)	Анкета
Оценивание социальных компетенций учащихся	Лист наблюдений (заполняется преподавателем)	Лист наблюдений

Оценивание результата проведенной работы происходит на основе листа наблюдений преподавателя (таблица 5) и на основе обработки анкет учащихся (таблица 4). В конце урока учащимся раздаются анкеты. Вопросы анкеты: 1) проектная работа мне кажется более интересной, чем традиционная работа на уроке, 2) я думаю, что проектная работа приносит гораздо большую пользу в обучении по сравнению с традиционной работой, 3) я хотел (а) бы работать с проектами как можно чаще, 4) работу над продуктом (буклет) я нахожу интересной, 5) я испытываю страх и теряюсь, если приходится говорить спонтанно во время проектной работы, 6) я нахожу работу в команде более интересной, чем индивидуальная работа. Анкета может быть составлена следующим образом в таблице 5. Заполнение анкеты происходит в рамках занятия в самом конце урока.

Таблица 4 – Оценивание результатов проведенной работы учащимися

	Да, очень понравилась (100%)	Да, понравилась (70%)	50/50	Не считаю интересной (30%)	Совершенно не понравилась (0%)	Затрудняюсь в оценке
Проектная работа мне кажется более интересной, чем традиционная работа на уроке	25 чел.					
Я думаю, что проектная работа приносит гораздо большую пользу в обучении по сравнению с традиционной работой	22 чел.	3 чел.				
Я хотел (а) бы работать с проектами как можно чаще	24	2				
Работу над продуктом (коллаж, картина) я нахожу интересной	24	1				
Я испытываю страх и теряюсь, если приходится говорить спонтанно во время проектной работы		21	4			
Я нахожу работу в команде более интересной, чем индивидуальная работа	23	2				

Преподаватель наблюдает и фиксирует для себя результаты. Здесь нужна предварительно составленная анкета, с помощью которой он может фиксировать свои наблюдения. Вопросы анкеты могут быть представлены следующим образом: 1) все учащиеся заняты в проекте, 2) во время работы над проектом учащиеся говорят на иностранном языке, 3) учащиеся работают самостоятельно, 4) учащиеся заинтересованы, интерес выше, чем во время непроектного занятия, 5) учащиеся работают в команде, 6) учащиеся ведут себя (работают) иначе, нежели на «обычном» занятии, 8) во время подготовки «продукта» обучения принимаются во внимание все виды деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование) и учитываются типы восприятия информации (визуальный, аудиальный, кинестический, дискретный). Сказанное можно представить в таблице (таблица 5).

После подведения итогов на уроке и заполнения анкеты преподаватель анализирует их, делает выводы.

Таким образом, проектный метод является формой интерактива. Проекты используются и применяются в ситуациях живого общения при проведении аудиторной индивидуальной или групповой работы. Выбор темы проекта, целей и задач детерминируют выбор специфики работы с языковым материалом.

Таблица 5 – Лист наблюдений преподавателя

	Да (100%)	Около 70%	50/50	Около 30%	Никто
Все учащиеся заняты в проекте	+				
Во время работы над проектом учащиеся говорят на иностранном языке		+			
Учащиеся работают самостоятельно		+			
Учащиеся показывают понимание текста			+		
Учащиеся заинтересованы, интерес выше, чем во время непроектного занятия	+				
Учащиеся работают в команде	+				
Учащиеся ведут себя (работают) иначе, нежели на «обычном» занятии	+				
Во время подготовки «продукта» обучения принимаются во внимание все виды деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование) и учитываются типы восприятия информации (визуальный, аудиальный, кинестический, дискретный)		+			

На уроках иностранного языка целесообразнее использовать мини-проекты в силу ограниченного количества часов. Подобные мини-проекты могут содействовать повышению мотивации учащихся, росту их интереса к изучению языка. Применение проектов формирует у учащихся умение использовать язык в ситуациях реального межкультурного общения, используя все виды речевой деятельности.

#### Литература:

- Ахраменко, Е.В.* Проект на уроке английского языка [Текст] / Е.В. Ахраменко // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С.404-406.
- Душеина, Т.В.* Проектная методика на уроках иностранного языка [Текст] / Т.В. Душеина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5.
- Кочетурова, Н.А.* Метод проектов в обучении иностранному языку [Текст] / Т.В. Душеина // Материалы Региональной научно-практической конференции «Английский язык в системе Школа – Вуз». – Новосибирск, 2003. – С. 52-59.
- Полат, Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2-3.

*Ларина Т. А.  
Алтайский государственный технический  
университет им. И. И. Ползунова*

#### ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ

*Ключевые слова:* коммуникативная грамматика, коммуникативно-ориентированный задания, коммуникативная компетенция, ситуация общения, эксплицитный, имплицитный

*Keywords:* communicative grammar, communicative tasks, communicative competence, explicit, implicit

Грамматика занимает важное и наиболее существенное место в процессе изучения английского языка. С одной стороны, глубокие знания его грамматических особенностей

позволяют обучаемым без особых усилий понимать сложные предложения, с другой стороны, устойчивые навыки и умения использовать сложные грамматические структуры в своих собственных устных и письменных высказываниях делают речь более насыщенной и богатой. Однако, катастрофическая нехватка учебного времени, которое выделяется дисциплине «Иностранный язык» в вузе, недостаточность и различия в школьной подготовке ставят перед преподавателем порой непреодолимые вызовы. Чтобы решить эти проблемы, привлекаются различные стратегии организации учебного процесса, используются многообразные методические подходы, средства и способы. Хотя все они преследуют единую цель – снять трудности в освоении грамматических правил и сформировать прочные навыки и умения их использования как в продуктивной (говорение и письмо), так и в репродуктивной (чтение и восприятие на слух) речевой деятельности – не все попытки достижения поставленной цели оказываются эффективными. Вполне очевидно, что пути решения данной проблемы нужно искать не в самой грамматике, а в том, какие дидактические средства применять.

Так называемый грамматико-переводной метод (Grammar Translation Method – GTM), наиболее часто используемый преподавателями, сводится к следующему алгоритму: презентация грамматического явления – пример его употребления – практика путем записи предложений и их перевода на родной язык. Несомненно, такой метод вполне оправдан на начальном этапе, когда необходимо объяснить обучаемым базовую грамматику и пополнить словарный запас. Он дает базовые знания, но не развивает способности использовать язык как средство общения, поэтому его нужно рассматривать исключительно как основу, на которой впоследствии у студентов будут формироваться и развиваться иноязычные коммуникативные навыки. Таким образом, смещение акцента на формирование коммуникативной компетенции диктует необходимость изменения подхода к обучению грамматике.

Что лежит в основе понятия «коммуникативное обучение грамматике»? Рассмотрим этот вопрос более подробно. Понятие «коммуникативный» нередко ассоциируется с умением выражать свои мысли, не придерживаясь четких грамматических правил и порядка построения предложений. Это мнение является ошибочным. Коммуникативность отнюдь не исключает отсутствие грамотности в высказываниях. Верно построенное предложение делает речь понятной и общение эффективным. Как отмечает Ричардс, «под коммуникативным обучением языку (CLT) понимается комплекс принципов, включающий цели и задачи как изучения языка, так и обучения языку, виды учебной деятельности, способствующие наиболее эффективному освоению языка, роль преподавателя и обучаемого в учебном процессе» [Richards 2006: 2]. Обучение грамматике на основе коммуникативного подхода не только делает урок интерактивным и продуктивным, но и, что наиболее существенно, позволяет рассматривать коммуникативную компетенцию как способность оперировать различными грамматическими категориями отдельных частей речи (степени сравнения прилагательных и наречий, типы предлогов, видо-временные формы глаголов и пр.); умение использовать язык в зависимости от ситуации общения (знание особенностей формальной и неформальной речи, отличия письменной и устной речи, способность различать различные типы текстов – повествование, отчет, беседа, интервью, аргументация); умение поддержать беседу невзирая на языковые пробелы (знание синонимов, антонимов, аналогов и эквивалентов и оперирование ими в устной и письменной речи). В результате создаются такие условия, при которых иностранный язык воспринимается обучаемыми как инструмент общения, взаимодействия, выражения своих мыслей и обмена идеями.

В чем же заключаются специфика и особенности обучения коммуникативной грамматике? Традиционная грамматика делает упор на изучение грамматических категорий, основанное на эксплицитном представлении материала. Другими словами, обучаемым в четкой и понятной форме объясняются грамматические правила и конструкции, демонстрируются примеры их употребления. Затем предлагается выполнить ряд упражнений. Несомненно, строго регламентированные учебные установки имеют свои

преимущества, так как способствуют устойчивому запоминанию грамматического материала. Однако, в этом случае обучение проходит в условиях искусственно созданной учебной ситуации общения. Это приводит к тому, что, продемонстрировав достаточно высокие результаты на занятиях в аудитории, студенты не могут перенести полученные знания и приобретенные навыки в ситуации, с которыми они сталкиваемся в реальной жизни.

Коммуникативное обучение грамматике английского языка предусматривает использование таких учебных установок и заданий, которые дают возможность решать повседневные жизненные вопросы, применяя полученные знания. Таким образом, имплицитное представление учебного материала превращает язык в инструмент общения.

Согласно теории, разработанной Дэвидом Нунаном [Nunan 1989], коммуникативные задания представляют собой такую организацию учебной деятельности, которая вовлекает обучаемых во взаимодействие на иностранном языке. Основной акцент при этом переносится на содержание общения, а не на его форму. Учебное задание, которое ставится перед обучаемыми, включает в себя четыре компонента: цель, источник и форму представления задания, деятельность обучаемых в процессе выполнения задания, окружающую среду (обстановку, в которой выполняется задание), роль, которую выполняют преподаватель и обучаемые. Цель, которую преследуют коммуникативные задания, заключается в том, чтобы сформировать у обучаемых умения устанавливать и поддерживать межличностные отношения, в рамках которых они могут обмениваться мнениями, идеями и чувствами на иностранном языке. Из этого следует, что обучаемые должны также владеть навыками извлекать информацию из различных источников на иностранном языке, уметь слушать и слышать собеседника, реагировать на услышанное и прочитанное, творчески подходить к выполнению заданий. Содержание языкового материала, на основе которого формируются коммуникативные задания, может быть представлено в форме печатного текста, аудиозаписи, видеоряда, изображения (картинки, рисунки, карточки, таблицы, диаграммы и графики и пр.). Что касается представления коммуникативного задания, то оно может быть дано как в письменной, так и в устной форме, либо полностью понятной и известной обучаемым (*fine-tuned input*), либо содержать элементы нового, выходящего за рамки изученного ранее (*rough-tuned input*). Неоспоримым преимуществом коммуникативных заданий при обучении грамматике является тот факт, что при их выполнении активизируются все виды речевой деятельности: чтение (источник информации представлен в письменной форме в учебниках и грамматических справочниках); аудирование (учебный материал представлен в виде аудио или видео ряда); говорение и письмо (результат выполнения задания демонстрируется в устной или в письменной форме). В процессе выполнения коммуникативных заданий создается среда реального общения на иностранном языке, в котором ведущая роль отводится обучаемым, а преподаватель выполняет лишь функцию помощника и посредника.

Различаются два типа коммуникативных грамматических заданий:

**1. Задания, при выполнении которых обучаемые определяют значение отдельных грамматических явлений и получают представление о том, какую функцию они выполняют в речи (*interpretation tasks*).**

Приведем пример подобного задания.

Студентам предлагается определенная ситуация общения. Например, вы стали свидетелем ограбления. Расскажите полицейскому о том, что вы видели.

**Цель:** формирование навыков употребления глаголов в Past Simple и Past Continuous.

**Речевая деятельность:** говорение, чтение, письмо, аудирование

**Источник информации (учебный материал):** печатный текст, изображения в виде картинок.

**Форма организации учебного процесса:** работа в парах и в группах.

**Ход работы:**

Студентам раздаются карточки с предложениями, в которых пропущены глаголы. Сами глаголы вынесены отдельным списком. При заполнении пропусков студентам нужно подобрать соответствующий глагол, употребив его в нужной видо-временной форме – Past Simple или Past Continuous.

1. *A car .... outside the shop, and two men ... out.*
  2. *They ... masks.*
  3. *One of them ... a brick in his hand.*
  4. *He ... the brick at the window and ... it.*
  5. *One man ...the coats from the window, and the other ...them in the back of the car.*
  6. *It all ... very quickly. People .... and ....*
  7. *The men ... into the car and ... away.*
  8. *I ... to a phone box and ... the police.*
- Jump, stop, smash, get, have, run, drive, call, hold, take, stand, put, throw, happen, watch.*

Студенты работают в парах и сопоставляют свои ответы с ответами партнера. Затем студенты делятся на две группы. Каждой группе выдаются картинки, которые они располагают в порядке описываемых событий, зачитывают получившийся рассказ и сравнивают его с рассказом другой группы.

2. **Задания, направленные на повышение уровня осознанности (consciousness-raising tasks).** Студентам дается текст, в котором используется определенная грамматическая конструкция или грамматическая форма. Следует особо подчеркнуть, что текст должен быть оригинальным, аутентичным и понятным, но ни в коем случае не специально написанным с учетом целей обучения. В тексте должно быть достаточно примеров того грамматического явления, которое изучается студентами. При этом он (текст) должен восприниматься учащимися не как набор грамматических структур и форм, а как полноценный источник информации. Чтобы убедиться в этом, студентам могут быть предложены упражнения на общее понимание содержания прочитанного или услышанного (если текст представлен в форме аудиозаписи) сообщения. В парах или в группах студенты обсуждают и выдвигают свои предположения и таким образом сами приходят к выводу о том, как в контексте работает та или иная грамматическая модель. При этом правило, которое студенты сформулируют, не обязательно должно быть полностью правильным, оно должно лишь отражать осведомленность о том, как рассматриваемый грамматический феномен функционирует в иноязычной речи. Учитель при этом не является источником знаний. Он только обобщает и подтверждает выводы, к которым приходят учащиеся.

Приведем пример такого задания:

Студентам предлагается следующая ситуация и текст:

*Helen isn't very well today. She is in bed. She's been sick, and she's quite hot. The doctor came to see her and after examining the patient he said: Well, I'm going to give you some medicine. You must take it four times a day before meals. And go on taking it even if you feel better. You mustn't stop taking it until you've finished the bottle. You need to drink all of it. Now, you must stay in bed today. It's the best place for you at the moment. You can get up tomorrow if you feel like. You needn't stay in bed all the time when you start feel better, but you can't go outside this week. It's too cold. And you really mustn't do any work at all. You need absolute rest. You need just relax for a few days. You can eat a little if you like, but you needn't if you don't want to. But don't forget to keep drinking. You must drink as much water as you can. You may be all right again next week, so you need not call me unless you feel worse. But I'm sure the worst must be over.*

После того, как студенты прочитают текст и ответят на вопросы по его содержанию, они должны проанализировать содержание прочитанного и сделать вывод о том, каким обра-

зом в английском языке выражается строгая обязанность, запрещение, возможность, необходимость, уверенность и возможность выполнения действия. В дальнейшем может быть предложено творческое задание. Например: дать совет другу, который попал в затруднительное положение или составить правила внутреннего распорядка в учебном заведении.

Для того, чтобы подтвердить гипотезу об эффективности коммуникативного обучения грамматике английского языка, нами было проведено исследование. В качестве испытуемых выступили студенты первых курсов Алтайского государственного технического университет относительно одинакового уровня языковой подготовки. Количество студентов в опытной и экспериментальной группах составило по 25 студентов. В начале эксперимента был проведен предварительный грамматический тест (см. таблицу 1). Тест был проведен в одно и то же время. Затем на протяжении семестра (4 месяца) обучение велось в двух направлениях: в экспериментальной группе использовалась методика коммуникативного подхода, в контрольной обучение осуществлялось на основе традиционного грамматико-переводного метода. По окончании курса обучения студенты написали итоговый тест, который включал изученный ими грамматический материал. В результате эксперимента были получены следующие показатели, представленные в таблице 2.

Таблица 1. Результаты входного теста

	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Низкий уровень	2	8%	2	8%
Удовлетворительный уровень	4	16%	5	20%
Средний уровень	12	48%	12	48%
Высокий уровень	7	28%	6	24%
Итого	25	100%	25	100%

Таблица 2. Результаты итогового теста

	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Низкий уровень	3	12%	1	4%
Удовлетворительный уровень	7	28%	5	20%
Средний уровень	12	48%	7	28%
Высокий уровень	3	18%	12	48%
Итого	25	100%	25	100%

Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о неоспоримом преимуществе коммуникативно-ориентированного подхода. Поэтому, не снимая со счетов тех преимуществ, которые имеет традиционный грамматико-переводной метод, необходимо сделать больший уклон в сторону коммуникативного обучения грамматике английского языка.

### Литература:

*Nunan, D.* Designing Tasks for the Communicative Classroom [Текст] / D. Nunan / Cambridge University Press, 1989. – 228 p.

*Richards, J.* Communicative Language Teaching Today [Электронный ресурс] / J. Richards. – Режим доступа: <http://www.professorjackricherds.com/pdfs/communicative-language-teaching-today-v2.pdf>

*A Basic English Grammar Exercises* [Электронный ресурс] / Режим доступа: [https://www.englisch-hilfen.de/en/exercises\\_list/alle\\_grammar.htm](https://www.englisch-hilfen.de/en/exercises_list/alle_grammar.htm)

## **ИННОВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

*Ключевые слова:* инновационные методы, дифференцированный подход, проектная методика, информационные технологии, познавательная деятельность

*Keywords:* innovation methods, differentiated approach, project methods, information technologies, cognitive activities

На современном этапе развития общества с характерной тенденцией всеобщей глобализации, установления международных отношений, тесного взаимодействия различных языков и культур, знание иностранных языков становится неотъемлемой частью подготовки специалиста с высшим образованием. В настоящее время наша страна активно входит в мировое техническое пространство, с развитыми современными технологиями.

Выпускники российских вузов сталкиваются с высоким уровнем конкуренции в различных областях науки и техники, соответственно возрастают требования к качеству языковой подготовки в вузе. Основной задачей в процессе обучения студентов неязыковых вузов предмету «Иностранный язык» является формирование у студентов технического вуза уровня иноязычной компетентности в сфере профессиональной коммуникации. На сегодняшний день конкурентоспособность современного выпускника технического вуза определяется готовностью и умением решать профессиональные задачи, включая и те, что связаны с получением и применением профессионально значимой информации как на родном, так и на иностранном языке.

Возрастает значимость изучения иностранного языка, и соответственно появляется интерес к применению новых подходов в области преподавания. Наряду с традиционными методиками обучения появляются инновационные подходы. Таким образом, применение новых технологий становится все более актуальным. Система образования в России дает возможность преподавателю ориентироваться на различные методики и иметь свободу выбора.

Так, например, методисты Г.А. Китайгородская, Г.Е. Лозанова, Г.А. Шехтер, Л.В. Богданчик и др. предлагают использование интенсивных технологий на занятиях. Преподаватели обращают внимание на формирование, затем увеличение словарного запаса по теме и широкое применение в общении, использование специальных заданий в виде игры. Это способствует лучшему усвоению иностранного языка и эффективному развитию личности обучающегося. Задача преподавателя – показать, как подобные технологии можно эффективно использовать для повышения качества подготовки студентов архитектурного направления АлтГТУ.

На кафедре «Иностранные языки» разработаны учебные пособия по направлению для студентов II курса, среди них – пособие для архитекторов [Лысакова 2014]. Словарный запас по теме представлен в полном объеме. Для лучшего усвоения словаря по профессиональной тематике разработано большое количество упражнений.

Инновационные технологии, в свою очередь, подразумевают использование компьютера в процессе обучения. Занятия с применением информационных и коммуникационных технологий вносят разнообразие в процесс обучения, способствуют созданию творческой атмосферы, и вместе с тем индивидуализируют процесс обучения и облегчают текущий контроль. Использование увлекательных видеосюжетов расширяет возможности восприятия, способствует развитию познавательной деятельности, оказывает положительное воздействие на интеллектуальные способности, на логическое мышление, на внимание и память, на общий эмоциональный фон занятия.

Объем представленного материала, подготовленного студентами, способы его подачи, ориентированные на знание языка, увеличивают мотивацию обучающихся. Примерные темы сюжетов:

- Интересные факты из жизни выдающихся архитекторов (Заха Хадид, Норман Фостер, Йорн Утзон);
- Земляные дома;
- Дизайнерские бюро и их проекты будущего;
- Самые поразительные архитектурные шедевры;
- High Tech архитектура;
- Архитектура модернизма;
- Лауреаты Притцкерской премии в области архитектуры.

На доске предварительно выписываются незнакомые слова с переводом и транскрипцией, для снятия языковых трудностей, а так же вопросы по тексту. Группа отчитывает их. После просмотра, студенты отвечают на вопросы по увиденному материалу. В заключении зрители могут сами задать вопросы для получения дополнительной информации и выяснения отдельных моментов. Студенты могут представлять свои работы индивидуально и в мини-группах. Такие короткие сюжеты способствуют получению дополнительных знаний по изученной теме и стимулируют саморазвитие, а преподавателю помогают правильно оценить результаты освоения программы каждым студентом.

#### **Презентации, посвященные:**

- работам дизайнерского бюро под руководством Захи Хадид. Создание уникальных зданий, интерьеров, мебели, одежды и обуви в стиле модернизма и де конструктивизма. Отличительные черты ее работ (плавность, текучесть линий, тени, загадочность и т.д.);
- истории собора Нотр Дам, поражающий воображение фасад, пожар в соборе;
- Египетские пирамиды как символ вечности.

**Дифференцированная (разноуровневая) технология**, подразумевающая индивидуальный подход к обучению, предложена Н.Н. Котуновой [Котунова 2012]. Такая технология учитывает индивидуальные особенности, возможности и характеристики студента, его сильные и слабые стороны, что позволяет выявить его языковой потенциал. Подобная форма обучения способствует успешной подготовке обучаемых, предоставляет возможность студентам с разным уровнем подготовки общаться на иностранном языке в меру их сил и знаний.

На практике дифференцированный подход заключается в разных итоговых заданиях после изучения той или иной главы. Слабоуспевающий студент просто пересказывает текст, иногда с опорой на ключевые слова и выражения. Приведем пример такой опорной схемы по теме “The Gherkin”.

1. Technical characteristics:
  - a triangular perimeter
  - a core
  - a grid of interconnected elements
  - a skyscraper (180 m).
2. Modern green and power-saving technologies:
  - special cooling shafts
  - solar illumination
  - natural ventilation
  - resistance to wind.
3. A unique building:
  - an incredible aerodynamic shape
  - a diamond grid of the facade
  - 5500 flat panels
  - decorative grey-tinted glass

Студенты с хорошим уровнем подготовки могут выразить свое мнение, что они находят привлекательного в этом проекте, что удивило их с технической, экономической или эстетической точки зрения (“The Gherkin”, “PolyU Innovation Tower, “Egyptian Pyramids”). Что является новшеством, а что уже использовалось в других проектах, что послужило движущей силой для дизайна оперного театра (“Sydney Opera House”), как закладывались и совершенствовались основы строительного искусства (“Earth Houses“, “Egyptian Pyramids”).

Разноуровневая технология помогает создать ситуацию успеха на занятии. Задания в группе распределяются по степени сложности. Хорошо подготовленный студент получает возможность продемонстрировать свои знания в более трудоемкой и сложной деятельности, а слабый – выполнить посильный объем работы.

**Проектная методика** была предложена Дж. Дьюи и В.Х. Килпатриком. Суть этого метода заключается в том, что после изучения учебного материала группе студентов выдается творческое задание (проект). Выполнение осуществляется под руководством преподавателя, он и координатор, и помощник. Названия изученных тем распределяются между группами студентов. Перед ними ставится задача обыграть тему, опираясь на изученный материал, вставить в свои выступления речевые шаблоны, использовать выученные слова и выражения, применить грамматический материал. В процессе подготовки проектного задания повторяются лексические единицы и правила грамматики, что способствует усвоению и применению иностранного языка в речи.

Например: две группы участников обсуждают проект “Sydney Opera House”.

1. Дизайнерская группа:

Архитектор описывает наружный вид дворца.

Ассистент №1 рассказывает о внутренней отделке.

Ассистент № 2 рассказывает о технических характеристиках здания.

2. Группа независимых экспертов:

Эксперты (2-3 человека) задают вопросы и выясняют суть проблемы постройки, высказывают свою точку зрения, критически подходят к предложенным идеям.

Подобное задание можно предложить 2 группам студентов. Одни обсуждают проблему на конференции в официальной обстановке, другие – в дружеской беседе за круглым столом.

Процесс подготовки подобного задания связан с воспроизведением лексических единиц и закреплением графических и слуховых образов, что оказывает положительное влияние на практику и усвоение иноязычной речи.

В ходе реализации такой методики задействованы языковая сторона выступления, творческая активность и нестандартность мышления. В атмосфере доброжелательности и игровой обстановки снимаются психологические трудности, появляется личная заинтересованность, в ходе подготовки формируется иноязычная коммуникативная компетенция. Проектная методика способствует развитию аналитических способностей, способам восприятия и обработки информации научит обосновывать свою точку зрения, умению делать выводы.

Таким образом, в процессе занятия инновационные методы позволяют реализовать следующие цели:

- доступность восприятия учебного материала для студентов с разными уровнями языковой подготовки;
- систематизация теоретических и практических знаний по своему направлению;
- развитие креативной активности и творческих способностей обучающихся;
- самообразование; студенты усваивают профессиональную лексику, перерабатывают зарубежные источники информации, выделяя важную информацию;
- устранение психологических преград (боязнь общаться, выступать публично, сделать ошибку, боязнь общественного мнения);
- осмысление учебного материала;
- анализ усвоенного.

### **Литература:**

*Джуманова, Л.С.* Инновационные технологии и обучение иностранным языкам [Текст] / Л.С. Джуманова // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 523-525.

*Котунова, М.Н.* Современные технологии обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / М.Н. Котунова / Сайт учителей немецкого языка г. Балаково, 2012. – Режим доступа:

[http://deutschbalakovo.ucoz.ru/publ/nauchno\\_issledovatelskaja\\_dejatelnost/sovremennye\\_tekhnologii\\_obuchenija\\_inostrannomu\\_jazyku/3-1-0-2](http://deutschbalakovo.ucoz.ru/publ/nauchno_issledovatelskaja_dejatelnost/sovremennye_tekhnologii_obuchenija_inostrannomu_jazyku/3-1-0-2)

*Лысакова, И.М.* English for Architects: Учебное пособие [Электронный ресурс] / И.М. Лысакова. – Барнаул, АлтГТУ, 2014. – Режим доступа: [http://new.elib.altstu.ru/eum/download/eng/Lysakova\\_civil.pdf](http://new.elib.altstu.ru/eum/download/eng/Lysakova_civil.pdf)

*Масачева И.А., Агафонова Е.А.*  
*Алтайский государственный технический*  
*университет им. И.И. Ползунова*

## **ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР ДЛЯ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Ключевые слова:* преподаватель, студент, словарный запас, общение, компетентность, мотивация, стимулирование.

*Keywords:* teacher, student, vocabulary, communication, competence, motivation, stimulation.

Проработав в вузе достаточно много лет, можно сделать вывод, что при изучении иностранного языка важным элементом является владение лексикой. Знание лексики соединяет в себе четыре умения: говорить, слушать, читать и писать. Чтобы свободно общаться на иностранном языке, необходимо владеть достаточным количеством слов и знать, как их правильно использовать в речи. Студентам словарный запас необходим, чтобы иметь возможность продемонстрировать свои знания в своей профессиональной сфере. Актуальной проблемой при обучении лексике является необходимость запоминания большого количества незнакомых слов, а это требует многократного повторения. Чтобы сделать этот процесс более разнообразным и увлекательным, приходится придумывать интересные задания, которые студенты будут выполнять с удовольствием. И для этого как нельзя лучше подходят игры. Используя игры для тренировки и запоминания новых слов, преподаватель создает разного рода ситуации, в которых студентам приходится использовать иностранный язык, использовать новую лексику, чтобы обменяться информацией, а также выразить свою точку зрения по тому или иному вопросу. Поэтому вопрос, который мы начали изучать, звучит так: «Помогают ли игры студентам эффективно усваивать словарный запас, и если да, то как?»

В последнее время наша кафедра старается применять коммуникативное обучение языкам. Данный подход при обучении иностранному языку стимулирует студентов к языковой активности в возможных жизненных ситуациях, используя индивидуальную, парную и групповую работу. Это вынуждает студентов осознанно практиковать язык, который они изучают. Изучая иностранный язык, студенты имеют дело с новой лексикой. Чтобы выучить и в дальнейшем использовать новые слова, студенты выполняют различные задания, подготовленные преподавателем. Например, студентам предлагается угадать слово или описать какое-то явление или предмет, используя новые слова. Игры помогают студентам запомнить и впоследствии использовать новые слова в различных ситуациях, а это в свою очередь делает занятие более продуктивным и интересным.

Во время занятия студенты пользуются уже известным им словарным запасом, а так же узнают новые, неизвестные ранее слова, которые используют одногруппники и преподаватель в своей речи. Многие студенты, изучающие английский язык, просто заучивают предлагаемый список новых слов со значениями на родном языке без использования в реальной контекстной ситуации. Многие студенты просто обращаются к словарю, чтобы найти значение или определение неизвестного слова при работе с текстом, иногда даже выписывают эти слова, но при этом не имеют представления, как данное слово может употребляться в реальном контексте. Работая таким образом, через какое-то время студент может обнаружить, что он не помнит слов, которые учил, и думает, что причиной этого является просто плохая память.

Исследования показывают, что такой способ заучивания новых слов является не очень продуктивным. В отличие от традиционного метода обучения и преподавания, коммуникативный подход обучения языку подразумевает активное участие студентов в различных ситуациях с выполнением различных задач. В результате улучшается их коммуникативная компетентность, и студенты с удовольствием участвуют в учебном процессе. Многие эксперты в области методики преподавания иностранных языков поддерживают идею, что игра – это отличный способ пополнить свой словарный запас и улучшить свои коммуникативные навыки.

Мотивация является одним из важнейших факторов в изучении языка. Лайтбаун и Спада подчеркивают важность мотивации. Они подчеркивают, что основной способ, с помощью которого преподаватель может влиять на мотивацию учащихся, заключается в том, чтобы сделать класс благоприятной средой, в которой учащиеся стимулируются и вовлекаются в деятельность [Лайтбаун 1999]. Студенты, у которых есть мотивация, быстрее и успешнее учат новую лексику, в то время как студенты, у которых отсутствует мотивация имеют меньше шансов на успех. Таким образом, «чтобы улучшить усвоение учащимися словаря, их необходимо мотивировать к игре или выполнению задания, и если студент получает удовольствие, изучение лексики происходит легко» [Мун 2000].

Как мы видим, использование интересных и нестандартных способов изучения новой лексики может помочь студентам быстрее выучить новый словарь. Поэтому, мы стараемся использовать словарные игры для стимулирования учащихся, а это в свою очередь побуждает их к участию в учебном процессе. Важно выбирать игры, соответствующие интересам учащихся, а также следует учитывать область деятельности, в которой студенты могут добиться успеха. Согласно Б. Брэдли [цит. по Адамбаева 2017], игры обладают некоторыми характеристиками, которые положительно влияют на изучение языка. Рассмотрим их ниже.

Во-первых, игры способны вовлечь всех учащихся в процесс обучения. Во время игры у студентов есть возможность признать и оценить вклад других участников и использовать навыки построения команды. Некоторые игры ориентированы на студентов, стремящихся победить своих соперников во время игры. Этот тип игры хорошо работает с теми студентами, у которых очень высокая мотивация, и они конкурентоспособны.

Во-вторых, во время игры у студентов появляется возможность для сотрудничества друг с другом для достижения общей цели – победы. Есть игры, где участники объединяются в пары или в группы, а это в свою очередь приводит к взаимному обучению и использованию совместных навыков для достижения победы. Они могут не осознавать, что на самом деле учатся, работая вместе для достижения общей цели.

В-третьих, игры гарантируют приятный опыт обучения, а благоприятная учебная среда, как мы знаем, – это первый шаг к мотивации.

Из этого напрашивается вывод, что игра является полезным и эффективным инструментом, который следует применять во время занятий при изучении нового словаря, а это в свою очередь помогает сделать занятия более интересными и эффективными.

Несмотря на то, что игры являются эффективным инструментом при изучении нового словаря, иногда они могут создавать проблемы как для студентов, так и для преподавателя. Если студенты не понимают правил игры, они могут чувствовать дискомфорт. Поэтому

преподаватель должен четко объяснять задачи и роли студентов в конкретной игре. Иногда использование игр во время занятия может потерпеть неудачу, если между студентами и преподавателем нет сотрудничества. В игре должны участвовать все студенты, так как игра способствует дружескому соперничеству, и поэтому очень важно, чтобы у студентов было желание к сотрудничеству.

Еще одна проблема, связанная с использованием игр при обучении языку, заключается в том, что во время игры студенты обычно используют родной язык для обсуждения, а не язык, который они изучают. Поэтому нужно мотивировать студентов использовать для обсуждения тот язык, который они изучают.

Как показывает исследование, игры очень эффективны при работе с новой лексикой. Во-первых, игра – это способ расслабиться и раскрепоститься, а в такой обстановке легче учить и запоминать новые слова. Во-вторых, игра поддерживает интерес учащихся к изучению иностранного языка. Интерес создает мотивацию для изучения английского языка и активного участия студентов в учебном процессе. В-третьих, словарные игры приносят в занятие контекст реального мира и делают использование учащимися английского языка более успешным.

Исходя из выше сказанного, мы не можем отрицать важность использования игры в процессе обучения иностранному языку. Но при этом, чтобы получить максимальную отдачу, нужно очень внимательно подходить к выбору игры. Очень важно во время выбора игры, учитывать количество студентов в группе, их уровень владения языком, необходимое время, тему занятия и обстановку в группе. Как показывает практика, при использовании игр создается живая учебная атмосфера, усиливается мотивация, а также игра способствует командному обучению и навыкам сотрудничества. Будучи мотивированными непринужденной и веселой атмосферой, студенты принимают участие в процессе обучения на подсознательном уровне. Те преподаватели, которые не используют игры в процессе обучения, должны признать, что игра является одной из форм обучения, и активно использовать их во время занятий. Несмотря на необходимость выполнения учебных программ, преподаватели могут иногда дать своим студентам расслабиться в играх во время занятия. Кто-то может сказать, что это пустая трата времени, но это не так. Отвлечение на игру может активизировать ум студентов и побудить их учиться лучше. Игра, по сути, это не только игра, но и отличное средство обучения. Играя в игры, студенты не только расслабляют свой ум, но также повторяют и практикуются в том, что они только что изучили. На самом деле, для игры нужно не так много времени, поэтому каждый преподаватель может использовать выделенные несколько минут учебного занятия, чтобы поиграть. Таким образом, мы можем уверенно сказать, что игра является важным этапом урока как для преподавателя, так и студентов любого курса.

Чтобы добиться максимального результата от словарных игр, важно правильно выбирать игры. Желательно использовать различные виды игр, чтобы помочь студентам пополнить словарный запас. Подбором игр конечно же должен заниматься преподаватель, но также возможно попросить студентов подобрать интересные игры. Бирн отмечает, что чем больше различных игр используется, тем более мотивированными становятся учащиеся [Бирн 1987: 31].

Вот, например, интересная игра на правописание, в которую можно играть со студентами разных курсов. На доске рисуем три цветка. У цветков должно быть по шесть лепестков. Пишем букву в центре каждого цветка и по одной букве на каждом лепестке цветка. Три цветка должны содержать разные буквы. Студентов делим на три команды, и каждая команда встает в линию лицом к своему цветку. Первый игрок от каждой команды идет к доске и пишет слово, начинающееся с центральной буквы и содержащее букву от одного из лепестков. Затем игрок идет обратно к своей команде, а следующий игрок подходит к доске и пишет другое слово, начинающееся с центральной буквы и содержащее букву от одного из других лепестков. Игра продолжается до тех пор, пока одна из команд не напишет слово для всех шести лепестков. Каждая команда получает по одному баллу за каждую букву

в правильно написанном слове. Можно сыграть несколько раундов, используя каждый раз разные буквы. Команда с наибольшим количеством очков побеждает в игре.

Вот еще одна быстрая игра на правописание, которую студенты любят играть. Все студенты встают. Один студент начинает с того, что произносит слово на английском языке. Затем следующий студент должен сказать слово, начинающееся с последней буквы предыдущего слова. Процесс повторяется от студента к студенту. Если студент отвечает неправильно, повторяет слово или не может придумать слово, он выбывает и должен сесть. Затем игра перезапускается с новым словом. Последний оставшийся студент становится победителем.

В заключение можно сказать, что использование игр при изучении новых слов – очень эффективный и интересный способ, который может применяться на любом этапе обучения иностранному языку. Результаты нашего исследования показывают, что использование игр для запоминания и тренировки новых слов является не просто развлечением, но, что более важно, это полезная практика повторения уже изученных слов, а это, в свою очередь, улучшает коммуникативную компетентность учащихся.

### **Литература:**

*Адамбаева, Ф. Р.* Словарные игры в обучении иностранному языку [Текст] / Ф. Р. Адамбаева // Молодой ученый. – 2017. – № 16.2 (150.2). – С. 46-49.

*Бирн, Д.* Методы взаимодействия в классе. [Текст] / Д. Бирн. – Нью-Йорк: Лонгман, 1987.

*Хармер, Дж.* Практика преподавания английского языка [Текст] / Дж.Хармер. – Лондон : Лонгман, 1991. – 153 с.

*Лайтбаун, П.М.* Как изучаются языки [Текст] / П.М. Лайтбаун, Н. Спада // Оксфорд: Издательство Оксфордского университета, 1999. – 163 с.

*Мун, Дж.* Дети, изучающие английский язык. [Текст] / Дж.Мун. – Великобритания : Макмиллан Хайнеманн, 2000.

ESL Spelling Game [Электронный ресурс] / Teach-this.com. – Режим доступа: <https://www.teach-this.com/esl-games/spelling-games>

*Фалеева Н.В.*

*Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова*

## **К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОМ СТИЛЕ УЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТА**

*Ключевые слова:* учебная автономия, учебные стратегии, стиль учения, самостоятельность, ответственность

*Keywords:* learning autonomy, learning strategies, learning style, independence, responsibility

Современная реальность обусловлена стремительными темпами развития технологий и их быстрой сменой, интенсивным ростом объема научной и технической информации, увеличением количества знаний во всех сферах жизни человека, что приводит к необходимости их непрерывного пополнения, переработки и усвоения каждым человеком в течение всей жизни. Происходящие глубокие структурные изменения в сфере трудовой занятости, определяют потребность в постоянном усовершенствовании профессиональной квалификации работников, росте их профессиональной мобильности.

Данные обстоятельства служат причиной возникновения новых требований к подготовке будущих профессионалов. Перед высшим профессиональным образованием

встает задача подготовки специалистов, обладающих навыками непрерывного образования, готовых пополнять багаж своих знаний, способных успешно адаптироваться к условиям и требованиям современного рынка, особенностями которого сегодня являются расширение границ международного сотрудничества. Как следствие, специалист с высоким уровнем иноязычной компетенции вызывает всё больший интерес у профессиональной общественности.

Развитие системы непрерывного образования является неотъемлемой частью общей образовательной концепции российского общества, что предусматривает подготовку будущего профессионала не только как образованной и эрудированной личности, но личности, обладающей свободой выбора, владеющей образовательными стратегиями и ключевыми компетенциями, т.е. автономной личности.

Автономия личности студента в учебной деятельности по овладению иностранным языком является важной образовательной целью современных программ по иностранному языку. С реализацией способности к автономному учению связывают повышение эффективности образования, а также развитие многих профессионально-значимых личностных качеств, таких как самостоятельность, инициативность, ответственность, способность к принятию решений.

Теоретические вопросы, связанные с исследованием проблемы учебной автономии были раскрыты в ряде работ отечественных и зарубежных исследователей М.А. Ариян, Н.Ф. Коряковцевой, Г.И. Резницкой, Т.Ю. Тамбовкиной, Т.К. Цветковой, Е.А. Цывкуновой, Х. Аэбли, К. Альтмайера, Л. Ван Лиер, Д. Литтла, Л. Мариани, К. Нодари, Г. Холека.

Изучению познавательной самостоятельности посвящены работы И.А. Зимней, М.И. Махмутова, В.И. Орлова, П.И. Пидкасистого, А.А. Реана, В.А. Сластенина.

Одной из теоретических предпосылок возникновения понятия «учебная автономия» считается принцип радикального конструктивизма, который возник в конце 1960-х годов. Педагоги и психологи, придерживаясь идеи данного принципа, рассматривают обучаемого в качестве субъекта учебной деятельности.

Вопросы, связанные с исследованием феномена личности как субъекта деятельности раскрыты К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, А.В. Брушлинским, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубенштейном и др.

Так, Л.С. Выготский, по праву признанный основоположником теории развивающего обучения, неоднократно подчёркивал активный характер процессов воспитания и обучения. Эта активность включает в себя три стороны: обучаемого как субъекта учебной деятельности, учителя или преподавателя и обучающую среду. Мы согласны с мнением Л.С. Выготского о том, что обучаемый воспитывается сам, а учитель создает для этого соответствующие условия. Учёный подчёркивает, что особое значение в приобретении знаний имеет личный опыт учащихся, что в первую очередь должно учитываться педагогами, организующими учебный процесс [Выготский 1991].

Особенно актуальны выводы Л.С. Выготского для настоящего времени, когда становится важным не только вложить в студента определенное количество знаний, но привить умение самостоятельно приобретать необходимые ему знания, научить применять собственно выработанные стратегии в обучении и помочь сформировать собственный стиль учения.

Важно подчеркнуть, что стили учения часто путают со стратегиями, хотя это совершенно разные понятия. Стратегии обучения – это особые приемы или методы, которые учащиеся используют в учебных ситуациях для решения поставленных перед ними задач или, например, при подготовке к тесту и т.п. Этим стратегиям можно научиться, студенты могут сознательно выбрать применение той или иной стратегии обучения к данной конкретной учебной ситуации.

В свою очередь, стили учения являются частью личности человека. Студент может предпочитать один стиль учения другому для решения различных типов учебных задач, предпочитаемый стиль учения отражает личное предпочтение человека тому, как учиться в

конкретной ситуации. Как меняются личности людей, со временем изменяются и их предпочтения в стиле учения; происходят такие изменения с течением времени, как правило, в результате воздействия различных ситуаций преподавания/обучения. Совместимость стиля обучения, предлагаемого преподавателем, со стилем учения студентов являются важным фактором успеха процесса обучения.

В выборе учебных стилей, которые также называют персональными познавательными стилями или индивидуальными стилями учения, каждый студент руководствуется индивидуальными предпочтениями в способах переработки учебной информации. В психологии и педагогике к исследованию стиля учения обращалось множество отечественных и зарубежных учёных: Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Ю.М. Плотинский, М.А. Холодная, Д. Кольб, Б.Л. Ливер, А. Мамфорд, И. Олри-Луис и др. Сложно не оценить то обстоятельство, что каждому человеку необходимо иметь свой персональный стиль учения, так как «наиболее адекватный данному человеку индивидуальный стиль порождает состояние удовлетворенности, комфортности» [Мерлин 1986], что, в свою очередь, может стать важным стимулом для успешного учения и дальнейшего эффективного самообразования.

В отечественной и зарубежной психологии определение стиля учения представлено множеством интерпретаций. М.А. Холодная определяет стиль учения как «индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности (в более широком понимании – присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением)». [Холодная 2002] Е.А. Климов полагает, что стиль учения – это «система индивидуально-своеобразных приемов и способов решения задачи, определяемых комплексом природных особенностей человека» [Климов 1969]. И. Олри-Луис рассматривает стили учения как «стили поведения там, где в определении объединяется вместе познание и личность» [Олри-Луис 1997].

Необходимо отметить, что понятие «стиль учения» не следует отождествлять с понятиями «стиль мышления» и «когнитивный стиль». Так как, по мнению М.А. Холодной, когнитивные стили представляют собой «индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своём окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего [Холодная, 2002].

Данное определение дает основание полагать, что когнитивный стиль является понятием, которое характеризуют способ познавательной деятельности субъекта, и являет собой систему интеллектуальных стратегий, к которым субъект деятельности отдает предпочтение в силу своих индивидуальных особенностей.

И. Олри-Луис утверждает, что понятие стилей учения имеет эмпирическое происхождение, и основное различие между когнитивными стилями и стилями учения заключается также в методах исследования. В процессе исследования когнитивных стилей учёные создают экспериментальные ситуации, результаты которых оцениваются объективными тестами, а при исследовании стилей учения предпочтение отдается естественным ситуациям, и при этом приходится отойти от методов объективной оценки [Олри-Луис 1997].

Вышесказанное дает основание определить индивидуальный стиль учебной деятельности как систему целесообразных способов переработки учебной информации, которые обусловлены комплексом природных особенностей субъекта учебной деятельности при его взаимодействии с конкретной учебной ситуацией в процессе решения конкретных повторяющихся учебно-познавательных задач.

Интерес к проблеме формирования и развития индивидуального стиля учения проявляется в большом количестве различных концепций и подходов к классификации учебных стилей. Теоритический базис по вопросу классификации стилей учения широко представлен в современной научной литературе работами Б.Л. Ливер, Д. Кольба, Р. Стернберга, Р. Бремсона, А. Харрисона, Р. Стернберга, У. Черчмена.

Что касается практической стороны вопроса применения стилей учения, то при организации учебного процесса преподаватель вправе опираться на ту классификацию, которая, по его мнению, является наиболее подходящей для того, чтобы процесс взаимодействия преподавателя и студента имел большую продуктивность.

В качестве примера мы хотели бы продемонстрировать заинтересовавший нас опыт применения стилей учения зарубежными коллегами, педагогами-практиками, которые среди множества классификаций определили для себя наиболее значимые, выделив несколько групп по стилям учения с целью применения определенных практических методов обучения к каждой отдельно взятой группе. Остановимся на двух группах, представляющих для нас больший интерес: к первой группе отнесены те, кто лучше всего учится в коллективе (так называемые «social learners»), ко второй – те, кто любит побыть в одиночестве, чтобы обдумать новые идеи (так называемые «solitary learners»).

Для первой группы рекомендуется использовать следующие практические методы:

- включать в процесс обучения иностранному языку множество групповых мероприятий;
- поощрять студентов за активное участие в англоязычных группах и форумах вне занятий;
- научить студентов, как организовывать обсуждение проектов и каких-либо идей в группе;
- давать отдельным студентам проекты, при выполнении которых им нужно сотрудничать с группой других студентов.

Для второй группы предлагается использовать следующие практические методы:

- периодически давать студентам индивидуальные проекты;
- подчеркнуть важность изучаемого на занятии учебного материала, чтобы учащиеся-одиночки могли мотивировать себя возможным результатом;
- давать студентам индивидуальные задания в виде проблемных ситуаций.

В заключении считаем необходимым отметить, что обучаемый может отдавать предпочтение одному стилю учения, но это не значит, что он не может использовать другие стили учения. Предоставление обучаемому большого спектра возможностей для изучения учебного материала в сочетании с различными стилями учения является наилучшим способом повысить эффективность обучения.

### **Литература:**

*Выготский, Л.С.* Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский / под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

*Климов, Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е.А. Климов. – Казань, 1969. – 278 с.

*Мерлин, В.С.* Очерк индивидуального исследования индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.

*Олри-Луис, И.* Оценка стилей обучения с точки зрения контекста [Текст] / И. Олри-Луис // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы: сборник научных трудов. – М., 1997. – С. 241-266.

*Холодная, М.А.* Когнитивные стили: о природе индивидуального ума [Текст] / М.А. Холодная. – М.: Per Se, 2002. – 303 с.

## **ОБ ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Ключевые слова:* дистанционное образование, информационные технологии, формы дистанционного обучения, эффективность обучения, иностранный язык

*Key words:* distance education, information technology, forms of distance learning, learning efficiency, foreign language

Дистанционное обучение на современном этапе может быть представлено как видеоинформационная биотехническая система. В ней традиционно выделяют два звена: обучаемый – среда передачи и средство представления информации и обучающий (соответствующим образом организованная информационная база). Эффективность функционирования системы определяется набором параметров, присущих каждому компоненту. Сюда относятся степень начальной подготовки обучаемого, индивидуальные особенности процессов восприятия и усвоения информации, пропускная способность и качество каналов связи, затраты на коммутацию, организация информации в обучающей программе (использование гипертекста, средств мультимедиа, графики, анимации, видеоконференции и т. п.), структура организации промежуточного и итогового контроля по получению знаний и др.

Выделяют два основных направления в организации взаимодействия биологического и технического компонентов в биотехнической видеоинформационной системе: 1) человек для техники; 2) техника для человека. Первый случай – эргатические системы, в таких системах человек участвует своим кибернетическим блоком «рецепторы – ЦНС – эффекторы», который играет в системе, прежде всего, роль управляющего блока или части его. Эффективность такой системы определяется уровнем работы технических компонентов, то есть внешних по отношению к человеку факторов. Во втором случае мы имеем дело с инженерно-физиологическими системами, в которых организм представлен своим физиологическим уровнем и играет роль управляемого объекта. Эффективность такой системы определяется качеством выполнения организмом своих жизненных функций.

К какому типу приведенной классификации относится биотехническая видеоинформационная система дистанционного образования? Широко используемая в этих системах интерактивность и участие кибернетического звена организма соответствуют характеристикам систем первого типа. Однако, в данных системах взаимодействие человека с техническими компонентами осуществляется в интересах человека (случай «техника для человека») и целевой функцией системы является оптимальная организация процесса обучения для успешного усвоения обучаемым теоретической информации и практических навыков. Всё это характеризует системы второго класса, тем более что в случае систем обучения и тренинга воздействие осуществляется не на физиологический, а на верхний, кибернетический уровень структур организма.

Состояние современного образовательного процесса в условиях пандемии, а также переход большинства вузов на систему дистанционного образования способствуют тому, что идет накопление практического опыта работы в учебных организациях, когда обучающиеся работают удаленно. Нет однозначной положительной динамики при применении такого вида образовательного процесса, но также нельзя отрицать ее эффективность в современных условиях. Общество разделилось на два лагеря, где одна часть поддерживает дистанционное образование, а другая считает ее малоэффективной и ведущей к деградации всей системы образования. В этом и заключается актуальность данной проблемы, так как дискуссии на эту тему ведутся постоянно. Попробуем подойти к решению данной проблемы комплексно, проанализировав этапы дистанционного обучения, обратить внимание на трудности, которые

возникают в самом образовательном процессе и попытаемся предусмотреть их решение в дальнейшем.

Мы постараемся сопоставить эффективность обучения иностранному языку в дистанционном формате и традиционную форму обучения, где эффективность его использования будут оценивать обучаемые, а также выявить наиболее часто встречающиеся трудности при самостоятельном использовании обучающих программ, что в будущем позволит улучшить качество преподавания изучаемой дисциплины. Нами были проведены анкетные опросы среди учащихся, беседы, позволяющие оценить уровень усвоения образовательных программ по иностранному языку, и проанализирована успеваемость за весь процесс, когда обучаемые находились на обучении в удаленном формате.

В связи с неблагополучной эпидемиологической обстановкой в нашей стране большинство вузов вынуждены были поспешно уйти на дистанционное и смешанное образование. Хотя такая методика обучения уже давно существует, а в Европе она применяется еще с XIX столетия, у нас этот процесс вызвал много проблем. С этим переходом на дистанционное обучение возникли немалые трудности у всех участников образовательного процесса. Это и технически слабая обеспеченность участников необходимым оборудованием, нестабильность работы интернета, а иногда и полное его отсутствие в отдаленных районах, возникли и сложности с организацией учебных занятий, приходилось учитывать и то, что некоторые студенты находились в других часовых поясах, особенно когда было необходимо провести занятия онлайн.

К плюсам такого обучения можно отнести:

1. Гибкость графика работы. Обучаемый сам может планировать свой рабочий график при освоении нового материала.
2. Использование мультимедийного контента без ограничения по времени при освоении тем.
3. Процесс усвоения лексического материала и грамматических конструкций можно проследить на использовании и создании собственных видеоматериалов и подкастов.
4. Способность развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень.
5. Способность самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения, включая новые области знаний.

В последнее время для освоения иностранных языков широко используются такие информационные программы как Moodle и ILIAS, которые поддерживают самые популярные стандарты в электронном обучении. Кроме того, их использование позволяет загружать презентации, видео, изображения, аудио и текстовые файлы. Можно создавать лекции и опросы, добавляя учебные материалы с веб-сервиса. Таким образом, идет постепенный переход к автономному обучению, где преподаватель разрабатывает новые методики и предлагает новаторские системы оценки знаний, умений и навыков, следуя учебным планам. Создаются «реальные» ситуации, где в виртуальной среде возможно представить обучаемому аутентичные материалы с подлинно аутентичным языком (интервью, подкасты, радио, телевидение), что позволяет освоить идиоматические выражения, современные языковые конструкции и наблюдать их употребление в различных контекстах в реальной жизни. Это ведет к развитию рецептивных умений (аудированию, чтению) и продуктивных (устной и письменной речи). Идет работа с различными типами восприятия, такими как зрительный, слуховой. Интеграция умений и навыков, приобретенных в процессе использования информационно-коммуникативных технологий, ведет к более успешному усвоению материала через погружение в виртуальные среды обучения. Система обучения ILIAS, которая используется в обучении студентов иностранному языку в нашем вузе, имеет различные инструменты для проведения тестирования, опросов. Работая с глоссарием, студенты составляют словарь терминов по заданным темам, а также словарь по своей специальности, осваивают новую лексику, улучшают свое произношение. Все участники учебного процесса могут работать сообща, добавляя свои тексты, упражнения, могут их редактировать и остав-

лять комментарии, благодаря чему осуществляется контроль усвоения нового материала, а также есть возможность провести промежуточную аттестацию. Используя модуль базы данных в ILIAS, есть возможность поиска, создания собственных записей и их сохранение. Наиболее часто в системах электронного обучения используется тестовый модуль, позволяющий создавать тесты с различными вопросительными конструкциями, которые входят в систему самоконтроля усвоения учебного материала, а обучаемый сразу же может получить свой результат, что является весьма значимым, а также играет большую роль в повышении мотивации к изучению языка. Количество преподавательского состава не влияет на качество преподавания при работе дистанционно, если эта программа не требует непосредственного участия в ней преподавателя. Такие программы как ILIAS и MOODLE требуют минимального участия в ней преподавателя, работа оценивается автоматически, путем подсчета процента выполненных заданий, к тому же можно использовать несколько попыток, что снимает степень эмоционального напряжения в процессе выполнения заданий. Учитывая опыт дистанционного обучения языкам в АлтГТУ, хочется отметить, что все используемые в учебном процессе материалы должны быть переведены в цифровой вид и занесены на электронные носители платформы ILIAS. Учебному курсу необходимо пройти методологическую проверку, а время, затраченное на создание курса и исследование его эффективности, порой недооценивается. Несмотря на общепринятое убеждение, что системы управления обучением экономически более эффективны, чем аудиторные занятия, хочется заметить, что в некоторых случаях онлайн курсы и методы работы в аудитории могут использоваться совместно довольно успешно, взаимодополняя друг друга. С появлением новых технологий меняются и методы дистанционного обучения, преподаватель все больше выступает в роли создателя электронного курса и выполняет роль консультанта, а студенты большую часть времени работают самостоятельно.

В исследовании, проведенном в Алтайском государственном техническом университете, был сделан анализ успеваемости студентов 1 курса за второй семестр 2020–2021 учебного года, проведен анализ оценок по дисциплине «Иностранный язык» во время очного и дистанционного периодов обучения. Была составлена анкета, позволяющая проанализировать трудности, возникшие в процессе дистанционного обучения, позволяющая учитывать мнение анонимно и с возможностью добавления рекомендаций или пожеланий студентов к такому формату обучения. Общая численность принявших участие в исследовании составила 80 человек. По результатам анкет были составлены рекомендации преподавательскому составу кафедры для минимизации проблем, которые возникают в процессе дистанционного обучения студентов. Анализ успеваемости показал, что эффективность образовательного процесса не ухудшилась, а по некоторым пунктам даже стала выше. Успеваемость некоторых студентов улучшилась, что возможно связано с отсутствием прямого контроля преподавателя, увеличением времени для выполнения заданий или отсутствием эмоционального напряжения во время работы с материалом. Для сравнения был взят средний балл по каждому обучаемому в период очного обучения и дистанционного. Была проанализирована работа каждого студента, принявшего участие в исследовании и в целом работа группы. В целом, успеваемость за семестр по дисциплине иностранный язык повысилась несмотря на то, что некоторые студенты значительно понизили свой рейтинг по предмету. Вполне возможно, что это связано с индивидуальными особенностями личности обучаемых или с отсутствием самодисциплины и умением организовать самостоятельную часть своей работы. Большинству студентов было легко перейти на дистанционное обучение, так как в первом семестре они уже работали самостоятельно с различными видео- и аудиоматериалами, подкастами, которые в последнее время все активнее используются нашими преподавателями в процессе обучения. Также использование интернета на занятиях позволило студентам легче адаптироваться к процессу дистанционного образования, а просмотр видео с носителями языка делало учебный процесс более интересным и увлекательным. Таким образом, обучаемые просто переключились на другой вид работы – внеаудиторный и самостоятельный. Однако примерно 15% студентов не были удовлетворены процессом обучения в дистанционном

формате, 5% пожаловались на ухудшение состояния здоровья, а именно – зрения, за период дистанционного обучения, около 2% студентов отметили, что некоторые преподаватели старшего возраста не умеют пользоваться различными образовательными программами, чем очень усложнялся процесс обучения. Также отсутствие эмоционального плана в таком формате обучения, который всегда выходит на первое место и ведет к заинтересованности обучающегося и раскрытию его личного потенциала и вовлечению в процесс самопознания и самосовершенствования, указывает на недостатки работы в дистанционном формате среди студентов.

Проведенное нами исследование и анализ тестирования студентов позволили выделить некоторые нюансы в дистанционном обучении иностранному языку, определить его эффективность в динамике, а также обратить внимание на его особенности глазами обучающихся. Сам переход на дистанционное обучение прошел достаточно плавно, и большинство студентов нашего вуза вполне успешно освоили программу по иностранному языку. Процесс усвоения лексического материала и грамматических конструкций отслеживался на использовании видеоматериалов, подкастов, которые в последнее время все активнее используются преподавателями для успешного обучения студентов. Обучаемые самостоятельно их создавали, опираясь на уже изученные и пройденные темы занятий, писали комментарии, задавали вопросы и делились своим мнением по поводу просмотренного видеоматериала. Однако студенты отметили недостаток живого общения и отсутствие возможности быстрого исправления ошибок в ответах, что очень важно, так как в дальнейшем подобные ошибки, если их вовремя не исправить, могут появляться и далее в речи и письме. Для получения высоких результатов в работе с дистанционным обучением, необходимо детально планировать работу обучающихся, четко ставить цели и задачи обучения и обеспечивать его интерактивность, подбирать необходимые учебные материалы, обеспечивать выполнение образовательных программ, а также прогнозировать дидактическую плодотворность и эффективность применения всех этих средств для обучения иностранным языкам. Несмотря на общепринятое убеждение, что системы управления обучением экономически более эффективны, чем аудиторские занятия, хочется заметить, что в некоторых случаях онлайн курсы и методы работы в аудитории могут использоваться совместно довольно успешно, взаимодополняя друг друга.

С появлением новых технологий меняются и методы дистанционного обучения, преподаватель все больше выступает в роли создателя электронного курса и выполняет роль консультанта, а студенты большую часть времени работают самостоятельно. Для получения высоких результатов в работе с дистанционным обучением, необходимо детально планировать работу обучающихся, четко ставить цели и задачи обучения и обеспечивать его интерактивность, подбирать необходимые учебные материалы, обеспечивать выполнение образовательных программ, а также прогнозировать дидактическую эффективность и целесообразность применения всех этих средств для обучения иностранным языкам. Только в этом случае дистанционное обучение можно считать достаточно эффективным.

### **Литература:**

*Владиминова, Л.П.* Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы [Текст] / Л. П. Владиринова // Иностраные языки в высшей школе. – 2014. – № 2 (29). – С. 68-72.

*Копылова, Н. А.* Современные информационные технологии и ИТ-образование. [Текст] / Н. А. Копылова // Сборник научных трудов Юбилейной международной научно-практической конференции под ред. В.А. Сухомлина. – Москва: МГУ. – 2015. – С. 88-92.

*Хутц М.* Системы управления учебным процессом в подготовке преподавателя [Эл. ресурс] / М. Хутц. – Режим доступа: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2016/04/2016-04-19.pdf>

## СЕКЦИЯ 3. ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

*Васильев С. Ф.  
Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова*

### КРИТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ ПО ПОВОДУ «ПЕРВОЙ ФИЛОСОФИИ» М. БАХТИНА

*Ключевые слова:* М. Бахтин, поступок, философия, этика, бытие

*Keywords:* M. Bakhtin, act, philosophy, ethics, being

Работа М. Бахтина «К философии поступка», по нашему мнению, приобретает в настоящее время особую актуальность в связи с развитием интереса к взаимоотношениям философии и практики. Сравнительно недавно возникли различные формы философского консультирования, движение «философской практики», от курса философии в вузах требуют какой-то практической отдачи. Существует необходимость в создании практикообразного курса философии. [Васильев, Демин 2021] Но что, собственно, считать «философской практикой», специфической практикой именно для философии? Безусловно, философы так или иначе воздействовали на жизнь людей в различных формах: через содействие развитию науки, общественные дискуссии, публицистику, в качестве советников правителей и пр. Но все же, по нашему мнению, не это главное в философской практике.

М. Бахтин, на наш взгляд, верно отмечает, что философия должна быть руководством к действию, помочь личности совершать сознательные, ответственные поступки, найти для нее необходимое долженствование. Жизнь человеческой личности в целом, по М. Бахтину, можно рассматривать как сложный единый поступок. Представляется, что это и есть подлинно философская практика – практика жизни личности в мире в целом, искусство жить в неповторимых жизненных ситуациях под руководством разума, глобально смотрящего на мир.

М. Бахтин озабочен «кризисом поступка», разладом и разобщением между миром культуры и живой жизнью. Мир культуры замыкается в своем теоретическом и эстетическом единстве, из которого, по мнению М. Бахтина, нет выхода в мир живого поступка. Сам реальный поступок деградирует. Мотивы даже культурных свершений мельчают, примитивизируются. Это состояние характеризуется М. Бахтиным как «дурная неслиянность и невзаимопроникновенность культуры и жизни» [Бахтин 2003: 8].

М. Бахтин разочарован тем, что наличные формы бытования высокой культуры – наука, искусство, философия и пр. – не дают реальных жизненных ориентиров для живого человека, живущего в конкретно-исторических условиях. По его мнению, главный бич современной культуры – «роковой теоретизм». Мир, каким его рисует теоретическая наука и философия, не совпадает с реальным жизненным миром. В теоретическом мире нет меня как личности, как неповторимого исторического субъекта поступания. Значимость и даже общезначимость достигнутых теоретических истин М.Бахтин не отрицает. Но они сами по себе еще не обеспечивают понимания того, что именно я должен делать в действительном, а не теоретическом мире.

Теоретический мир, по М. Бахтину, поступает ложно, когда стремится подменить собой действительный мир, выдать себя за подлинную реальность. Но возникает вопрос: каким же образом теоретический мир может выдавать себя за действительный мир? В чем сознании это происходит и почему? Это сознание, с одной стороны, сводит отношение человека к миру только к познавательному отношению и рассматривает себя как нечто бесплотное, наблюдающее свой предмет познания извне. Но, с другой стороны, у этого сознания есть жажда реального. И оно принимает продукты теоретической мысли за подлинную реаль-

ность. Здесь ярким примером является неокантианство. Его пафос выражен в знаменитом высказывании Когена: звезды находятся не в небе, а в учебниках астрономии [Бакрадце 1973: 185].

Таким образом, по нашему мнению, теоретический мир может подавлять действительный мир только в сознании теоретика. Для большинства же людей, слабо знающих теорию или вовсе ее не знающих, такая подмена невозможна. Проблема касается прежде всего интеллигенции как культурного, мыслящего слоя. Следует отметить при этом, что и в данном случае сознание теоретика не чисто теоретично. Это сознание знает о действительном мире и стремится к нему. Но тогда и в *реальном* теоретизме есть элемент того, что М. Бахтин называет, не отвлеченным, а «участным» мышлением.

М. Бахтин полагает: «Никакая практическая ориентация моей жизни в теоретическом мире невозможна, в нем нельзя жить, ответственно поступать, в нем я не нужен, в нем меня принципиально нет» [Бахтин 2003: 12-13]. С данным высказыванием М. Бахтина, на наш взгляд, нельзя целиком согласиться. Во-первых, как признает сам М. Бахтин, мысль – это тоже поступок, за который мыслитель несет ответственность: «я мыслю – поступаю мыслью» [Бахтин 2003: 36]. Жизнь в науке, исследование, познание – это тоже жизнь со своими открытиями, кризисами, трагедиями, победами и пр. В теоретическом мире тоже живут, хотя и не только в нем. Н. А. Бердяев пишет, что философская теория освобождает от тоски и скуки жизни [Бердяев 1991]. И, безусловно, нельзя отрицать в этой жизни элемент творчества. Во-вторых, сам М. Бахтин признает в философских системах прошлого наличие интонирующего мышления, эмоционально-волевого тона, причастности мыслящего субъекта бытию. Философская теория, стало быть, преодолевает, в какой-то мере, отчуждение теоретической сферы от индивида. Пусть в философской теории нет меня как уникальной личности, но мне как такой личности она все же может пригодиться в жизни. Таким образом, моя практическая ориентация в жизни может опираться на какую-либо философскую позицию.

Грехом теоретического познания, по М. Бахтину, является также его нацеленность на общее. По мнению М. Бахтина признание общего – общих истин и ценностей – не дает должествования и ответственности. Приобщение действительной жизни к возможному теоретическому контексту есть подчинение ее всего лишь теоретической возможности, уход от подлинной реальности.

Нам представляется, что Бахтин несколько искажает реальную ситуацию. Он берет *не реальные* науку, философию, культуру, а *абстрагированное* от человеческой деятельности единство достигнутых истин как некий завершенный, не подлежащий изменению продукт. Но ведь *реальное* мышление, как признает сам М. Бахтин – это тоже ответственная деятельность, тоже поступок. Мыслитель совершает мысль-поступок. В культуре есть живая культуротворческая и культуроподдерживающая деятельность.

Да и само теоретическое единство далеко от завершения. Процесс познания и творчества никогда не будет полностью завершен. Процесс развития познания включает в себя не только плавное, постепенное развитие, но и скачки, научные революции, радикально меняющие представление о мире. Отсюда значимость фаллибилизма К. Поппера. Между отраслями познания существуют несоответствия и несогласия. Ситуация очень далека от идеального завершенного единства. Особенно это касается философии. Философия плюралистична и за тысячи лет своего существования выработала множество концепций и направлений. Однозначно решить вопрос об их истинности невозможно. Поэтому выбор философии как руководства для своей жизни – тоже ответственный и рискованный шаг.

М. Бахтин считает, что из теоретического единства нет выхода в поступок. Конечно, он невозможен при такой постановке вопроса. Ведь теоретическое единство изъято у Бахтина из живого становления, живой деятельности и трактуется как статичный, завершенный продукт. Но реальное познание, теоретизирование – это процесс, это деятельность. Это жизнь. И у нее есть свой эмоционально-волевой тон – на что обратил внимание М. Полани [Полани 1985]. Есть и когнитивная вовлеченность, и парадокс преданности, и стремление к

интеллектуальной красоте. Познавательная деятельность личностно значима для познающего субъекта.

Таким образом, в научной, культурной, теоретической деятельности уже есть живая деятельность, живое поступание. Отсюда более правильно, на наш взгляд, разделять сферу культурной *деятельности* и сферу обыденной практической жизни. И реальной проблемой является, как нам представляется, проблема отторжения, отчуждения обыденной практической жизни от достижений человеческой культуры и цивилизации. Если использовать терминологию М. Бахтина, то можно сказать, что реальная, практическая проблема лежит именно в сфере поступка, который отторгает сферу культуры.

Связующим звеном между миром культуры и живой жизнью является, согласно М. Бахтину, *участное мышление*. Участное мышление проявляет себя в эмоционально-волевом тоне. Для М.Бахтина важно, чтобы между значимым смысловым содержанием и эмоционально-волевым тоном была не случайная, а существенная связь. Утверждение несущественности такой связи, привело бы, согласно М. Бахтину, к признанию «принципиальной случайности всей истории культуры по отношению к ею созданному миру объективно-значимого содержания. [Бахтин 2003: 34].

При этом он отвергает позицию неокантианцев, согласно которой индивид должен присвоить как должное добытые человечеством истины и ценности, вобрать культурные смыслы в себя. Он настаивает, чтобы истины и ценности рассматривались бы в контексте совершаемого поступка: «Эмоционально-волевое утверждение обретает свой тон не в контексте культуры, вся культура в целом интегрируется в едином и единственном контексте жизни, которой я причастен» [Бахтин 2003: 35]. Это существенное замечание. Но не открывается ли тогда дорога релятивизму и субъективному произволу? Сам М. Бахтин отмечает некоторую неоднозначность связи содержания теоретической мысли и эмоционально-волевого тона. Одна и та же мысль может эмоционально переживаться по-разному.

М. Бахтин пишет, что все теоретическое, культурное единство должно войти в состав поступка. Представляется, что это возможно лишь для идеального поступка совершенного субъекта. Ведь и само единство и завершенность культуры еще не достигнуты. В ней есть противоречия и разногласия. Да и не может один человек знать все достижения культуры. Его познания в этой области неизбежно будут ограничены.

М. Бахтин настаивает на значимости для поступка добытой теоретическим мышлением объективной истины. Он выступает против релятивизма, который норовит деформировать поиск истины в угоду каким-то практическим интересам. Но разве само *участное мышление* не может приводить к искажению истины, когда человек поддерживает какое-либо положение, потому что оно ему чем-то приглянулось, симпатичнее, ближе, выгоднее, а не потому, что так на самом деле есть? Человек при этом рассуждает следующим образом: я хочу, чтобы мир был таким, значит, он такой. Желание подменяет объективную истину. У. Джемс создал целый метод из такого подхода.

М. Бахтин пытается избежать релятивизма признанием значимости различных мест людей в мироздании. Каждый смотрит со своего места и ухватывает какую-то истину, недоступную другим. Но ведь он может вместо истины схватить ложь. Единственность места создает предпосылки и для узости сознания, искаженного восприятия действительности. Как раз об этом писал Ф. Бэкон, характеризуя идола, мешающие познанию.

М. Бахтин разделяет отвлеченное теоретическое объективное мышление и *участное мышление*. Но можно поставить вопрос: подлежит ли сам эмоционально-волевой тон оценке с точки зрения объективной истины? Можно ли говорить об истинном и ложном эмоционально-волевом тоне? Или здесь мы имеем сплошной произвол, голый психологизм? Можно ведь и относительно предмета познания и практики заблуждаться, и заблуждаться относительно самого себя. Тогда и отнесение псевдоистины к себе породит какую-то ложную настроенность, ложный пафос.

Таким образом, открытие *участного мышления* является несомненным достижением философии М. Бахтина. Но вопрос о связи его с объективным мышлением, миром культур-

ных ценностей далек от разрешения. Отсюда сохраняется опасность релятивизма и субъективного произвола, и искомая гармония между миром культуры и миром поступка оказывается под вопросом.

Действительный мир в отличие от теоретического, с точки зрения М. Бахтина, это такой мир, где субъект реально приобщается к действительности посредством своего ответственного поступания. Поскольку долженствование, которое он ищет, выражается в поступках ответственной личности, то действительность должна быть такой, чтобы *принимать в себя* эту человеческую деятельность. Бытие, с этой точки зрения, должно быть таким, что в нем *значим* индивидуально-ответственный поступок личности.

Готовое, завершенное бытие делает невозможным поступок как ответственное деяние, творящее нечто новое, небывалое. Настоящая действительность должна включать момент единственности, процессуальности, неповторимости. М. Бахтин подчеркивает момент единственности, индивидуальности любого бытия: «бытие единственно» [Бахтин 2003: 39]. Поэтому М. Бахтин пишет о бытии-событии, даже о единственном бытии-событии. Упор на единственность вызывает у М.Бахтина недоверие к общим понятиям.

Но моя единственность имеет смысл для долженствования, только если она как-то связана с остальным миром. Отсюда у М. Бахтина появляется такое понятие как «место субъекта в бытии». Это «место» означает не только пространственно-временную точку, но и особый центр взаимоотношений с другими субъектами, место в обществе, истории и пр. Поэтому пребывание в этом месте обязывает, создает долженствование. Я должен что-то совершить, исходя из своего места. Но я должен *признать* свою ответственность. Мир в целом содержит меня как свою необходимую составляющую. Без меня мир был бы другим.

Борьба с неподвижным, статичным единством приводит М. Бахтина к поиску его замены на что-то личностное. И он находит эту замену в верности. В ней есть, согласно М. Бахтину, действительный «факт активного признания, единственного и неповторимого» эмоционально-волевого и конкретного [Бахтин 2003: 37].

Мир трактуется как «единственность себя нигде не повторяющего целого и его действительность» [Бахтин 2003: 37]. А единое бытие понимается не как реальность, а как теоретическое понятие: «Отвлеченное от акта-поступка смысловое содержание можно сложить в некое открытое <?> и единое бытие, но, конечно, это не единственное бытие, в котором мы живем и умираем, в котором протекает наш ответственный поступок, оно принципиально чуждо живой историчности» [Бахтин 2003: 12].

Но мир есть целое, и он присутствует во всех своих частях, во всех ситуациях, тем самым неизбежно *повторя* себя в них. Без повторения мировое целое распадется. И это единое и целое есть *реальность*, а не только понятие. Ведь сам М. Бахтин говорит о месте личности в бытии в целом, в мире в целом.

Субъектов и мест субъектов в мире много. Но тогда бытие есть не только во мне и для меня, но и до меня, и вне меня, и после меня. Бытие шире, чем я. Оно вмещает и меня, и все остальное. М.Бахтин утверждает, что все есть единственное бытие. Я прикасаюсь к бытию, причастен к нему неповторимым образом. Но ведь *каждый* причастен. Значит, бытие есть нечто *общее* для всех, просто каждый причастен к этому общему единому бытию по-своему. Это бытие выступает как *целое* для всех. Но тогда это единое и общее бытие для всех. И вечное. Этого требует логика.

О. Розеншток-Хюсси, единомышленник М. Бахтина в данном отношении, от имени Гераклита противопоставляет неподвижному единству элеатов мировой огонь, мерно возгорающийся и мерно потухающий. Но и он должен сказать, что этот огонь был, есть и будет, что он есть какое-то вечное начало [Розеншток-Хюсси 1997: 174].

У М. Бахтина нередко встречается выражение «единое и единственное бытие». Нам представляется, что эти две характеристики: «единое» и «единственное» могут находиться в противостоянии друг с другом. Единое охватывает множество ситуаций, каждая из которых единственна. Но поскольку единое их содержит в себе, оно есть уже нечто *общее* по отношению к данным ситуациям. Но как раз общего М. Бахтин всеми силами старается избежать.

К тому же сама по себе *единственность* моего бытия не может создавать долженствования, если нет бытия других, таких же единственных. Или если эти последние не имеют никакой ценности. Ведь долженствование предполагает отношение к кому-то. И само по себе *одно единственное* событие вне контекста всей жизни тоже не дает искомого смысла. Должна быть закономерная связь многих событий в жизненном пути личности.

И сама по себе событийность, процессуальность, динамичность действительности еще не создает долженствования. Можно сознательно погрузиться в поток событий, в «невинное становление» Ф.Ницше, уходя от нравственно выбора и ответственности. Но и уход от ответственности все же есть выбор субъекта, за который он несет ответственность. Собственно трактовка действительности как потока вечного становления не создает смысла, не дает долженствования. Все пройдет, так зачем же что-то делать?

Жизнь, подчиненная потоку событий, согласно М. Бахтину, не укоренена в бытии [Бахтин 2003: 41]. Но если событие есть подлинная реальность, бытие, то как возможна одержимость бытием? Событие – бытие или все же бытие есть поступающий субъект? Это важно уточнить потому, что один и тот же субъект проходит в жизни через множество событий. Получается, что не бытие как жизнь в пространственно-временной реальности укореняет, оно само должно быть в чем-то укоренено. Укореняет лишь наличие личности как ответственного субъекта, ее решение воплотить в поступке какую-либо ценность. Но этому субъекту нужно вечное бытие, вечные ценности как опора в жизни. Я. Э. Голосовкер отмечает важность понятия бытия для жизни человека, именно из-за его смысла постоянства, абсолютности [Голосовкер 2010: 13-14].

Пусть жизнь мира состоит из ряда неповторимых событий. Но ведь мир их содержит в себе, он *сохраняется* в этих событиях. Его «мирность», если использовать выражение М. Хайдеггера, сохраняется при всех переменных. Значит, есть постоянное, вечное бытие. Если бы его не было, было бы множество не связанных существенно друг с другом миров-событий и не было бы единой личности, и ее верность была бы невозможна. Тогда и долженствование потеряло бы всякий смысл.

Долженствование касается ведь не только отдельной ситуации, но и жизни личности в целом. Личность должна что-то важное сделать для мира в целом. Недаром М. Бахтин пишет о не-алиби в бытии, незаменимом месте каждой личности в мире.

На философию М. Бахтин старается смотреть глазами поступающей личности. Он утверждает, что философское мышление, которое стремится быть чисто теоретическим, приводит к практическому бесплодию: «Людам, желающим и умеющим участно мыслить, т. е. не отделять своего поступка от его продукта, а <со> относить их и стремиться определить в едином и единственном контексте жизни, как неделимые в нем, кажется, что философия, долженствующая решить последние проблемы (т. е. ставящая проблемы в контексте единого и единственного бытия в его целом), говорит как-то не о том. Хотя ее положения и имеют какую-то значимость, но не способны определить поступка и того мира, в котором поступок действительно и ответственно единожды свершается» [Бахтин 2003: 21].

Философия ищет теоретическое отвлеченное единое, и так пытается построить первую философию, а, по М. Бахтину, нужно исходить из конкретно-единственного бытия в его возможном целом. Такая отвлеченная теоретическая философия, по мнению М. Бахтина, не может претендовать быть первой философией, т. е. учением «о едином и единственном бытии-событии». «Такой первой философии нет и как бы забыты пути ее создания» [Бахтин 2003: 22].

Настоящая первая философия должна проникнуться участным мышлением. Такое мышление учитывает меня как личность, так или иначе соотносено с ценностями. Антагонистом участного мышления является безлично теоретическое мышление. По мнению М. Бахтина, во многих классических философиях древности, средних веков, Востока присутствует участное мышление. Он находит его даже у Платона в противопоставлении вечного как подлинного бытия бытию временному как ущербному. Парадоксально то, что М. Бахтин неоднократно приводит примеры участного мышления в классической философии, где понятия и

положения проникнуты эмоционально-волевым тоном, но при этом отвергает всякую теорию, всякие общие понятия за теоретизм. Но если общие понятия могут иметь эмоционально-волевым тон, то нельзя уже их трактовать как нечто чуждое мне, безучастное ко мне.

Согласно М. Бахтину, порок общих понятий в том, что они не дают понимания конкретной, единственной ситуации поступка. От философии же требуется, чтобы она помогла определить «правду положения», помогла бы понять, как действовать в конкретной ситуации. Если же бытие сводится к вечному началу мира – материи или духу, то такая трактовка бытия никак не подскажет нам, что мы должны делать в данной уникальной ситуации. Безусловно, в любой ситуации есть нечто неповторимое, но и повторимое ведь тоже есть. И неповторимое имеет смысл только по отношению к повторимому. Да и неповторимость может быть разного уровня. Она может быть и несущественной.

Когда утверждается необходимость долженствования в жизни, то это требование должно касаться не только отдельных жизненных ситуаций, но и всей жизни в целом как «сложного поступка». Тогда ракурс рассмотрения несколько меняется. Один и тот же субъект проходит через разные ситуации, совершает поступки и что-то для себя открывает, в себе развивает или с чем-то в себе борется. Он проходит определенный жизненный путь и совершенствует себя (в норме). Значит, субъекту нужна правда не только одной ситуации, но, в идеале, правда *всех* жизненных ситуаций, в которых он может оказаться. При таком взгляде на жизнь в целом никак не обойтись без усмотрения общего и выражения его в общих понятиях. А жизнь в целом проходит в мире в целом, поэтому и о мире должно быть общее представление. Собственно, и бахтинская версия бытия и мира есть общая теория и выражается через общие понятия.

Но философия может сформулировать только общие предписания. Как их применять в конкретном случае – это задача конкретного субъекта в конкретной ситуации. То есть предписания философии необходимы, но недостаточны. Значит ли это, что они не нужны, не имеют никакой ценности? Так сказать нельзя. И если их нет, то чем будет руководствоваться человек? Либо сиюминутными порывами страстей, эмоций, либо что-то общее он все же примет за основу, например, какие-то традиционные взгляды, привычные способы действия в данном обществе, стереотипы поведения и пр. Но не факт, что они будут разумными и соответствовать высоким ценностям.

Сам субъект поступка формируется и развивается, совершая ответственные поступки в различных жизненных ситуациях. Он формирует у себя и общие установки как по отношению к жизни в целом, так по отношению к возможным ситуациям. Нередко это происходит на уровне подсознания. В саму ситуацию, в само событие субъект вступает с уже определенными установками и ценностными ориентациями. Но ведь возможно над ними работать отдельно, сознательно. Этим и занимается философия. В философии есть сознание необходимости применять теорию к жизни. На это обратил внимание П. Адо [Адо 2005]. Философия формулирует общие установки поведения во множестве ситуаций. Эти установки нужно формировать и тренировать посредством особых духовных упражнений.

М. Бахтин иллюстрирует бесплодность философских общих понятий для практики таким образом: «Любимая <?> плоть <?> объявляется значимой лишь как момент бесконечной материи, нам безразличной, или экземпляр *homo sapiens*, представитель своей этики, воплощение отвлеченного начала вечной женственности; всюду действительно значимое оказывается моментом возможного; моя жизнь – как жизнь человека вообще, а эта последняя – как одно из проявлений жизни мира» [Бахтин 2003: 47]. На это можно возразить, что если любимый человек понимается *только* как плоть (а к этому ведет позиция редукционизма), то из этого следуют весьма определенные выводы для практики. По мнению В. Франкла, овеществление человека ведет к нигилизму [Франкл 1990]. Так что теоретические очки, которыми мы смотрим на мир, оказывают огромное влияние как на субъекта поступка, так и на сам поступок.

Первая философия, по М. Бахтину, есть нравственная философия. Причем такая, которая должна ориентировать человека в конкретной ситуации. Таким образом, первая фило-

софия тут не онтология, а этика. И эта этика должны быть описанием конкретной ситуации внутри поступка. Н. К. Бонецкая верно отмечает, что идея «первой философии» у Бахтина проникнута пафосом отталкивания от метафизики [Бонецкая 2002: 193]. Отсюда вытекает самое сомнительное, на наш взгляд утверждение М. Бахтина: «первая философия, пытающаяся вскрыть бытие-событие, как его знает ответственный поступок, не мир, создаваемый поступком, а тот, в котором он ответственно себя осознает и свершается, не может строить общих понятий, положений и законов об этом мире (теоретически-абстрактная чистота поступка), но может быть только описанием, феноменологией этого мира поступка. Событие может быть только участно описано» [Бахтин 2003: 32].

Но ведь невозможна философия без общих понятий. И невозможно даже феноменологическое описание без общих понятий. И мир поступка для адекватного описания, должен быть еще и *понят* адекватно. Саму ситуацию поступка, само событие, его смысл тоже еще нужно правильно *понять*. А как это сделать без понятий?

Решает ли предложенное феноменологическое описание конкретной ситуации проблему ориентирования в жизни, проблему долженствования? Нам представляется, что нет. В описании как таковом нет долженствования. Оно безлично. Оно совершается не в самый момент поступка, а после него. Даже самоисповедь в данном смысле занимает какую-то дистанцию к прошедшему событию. Она уже находится вне самого акта поступка. И это, наверное, правильно. Ибо нередко понимание смысла события, смысла поступка приходит после размышления над ним и его последствиями, то есть пост-фактум.

Правда, М. Бахтин пишет об «участном описании». Но это дает только описание того, что чувствует субъект поступка в данном событии. Но от сущего нет мостика к должному. Может быть, субъект поступка чувствует не так, как должен, и делает не то, что должен? Подобных случаев множество.

Должное может касаться общих истин и ценностей. А должное у М. Бахтина – мое действие в *данной* ситуации. Но если жизнь – не одна ситуация, а множество, и жизней людей много, то разве тут не нужно какого-то общего понимания?

Что может дать феноменологическое описание единственности ситуации? Ситуация прошла, наступила другая ситуация – тоже единственная, неповторимая. Но и она скоро закончится. Если делать упор на единственность, отвергая любое общее, повторяющееся, подобное, то невозможно извлечь никакого урока из понимания ситуации, из прожитого опыта.

Если я признаю необходимость действия со своего неповторимого места в мире, моего не-алиби в бытии, то я должен осознать суть мира в целом, свое место в отнесении с другими местами, смысл развития мира и историю его развития. Единичность соотносится с историчностью. Но эта историчность глобальна.

Но почему же М. Бахтин предлагает именно такое видение «первой философии»? Потому что, на наш взгляд, у него такая своеобразная онтология, потому что он так смотрит на бытие, действительность, на мир в целом, его устройство. Для него подлинная реальность есть ответственный субъект, совершающий поступок в единственном и неповторимом событии, находясь на своем неповторимом месте в мире в целом. *Исходя* из своей онтологии, он ставит на первое место этику. И ведь само его сочинение о поступке, по преимуществу, онтологическое и гносеологическое. Но без него этику в специфическом понимании М. Бахтина смысле не сформулировать. Тем самым, де-факто признается логическое первенство онтологии над этикой.

М. Бахтин отвергает и современную ему этическую философию, которая как раз носит название практической. В ней он тоже видит грех теоретизма. Он считает, что ни одно чисто теоретическое положение не носит для конкретной личности обязывающего характера, не создает долженствования. Долженствование создается, по М.Бахтину, волей авторитета – божества или государства. При этом он отрицает самозаконность автономной воли в нравственном смысле. Но ведь и авторитет конкретная, единичная личность может признавать, а может и не признавать. Тогда все сводится к произволу конкретного субъекта. Он – источник долженствования, если сам на себя наложил обязанность служения какой-то ценности.

М. Бахтин требует доказательства, обоснования моральных норм. Он верит, что такое доказательство будет когда-либо найдено наукой, но тогда такие нормы следует трактовать не как этические, а правовые, социальные и пр. Он полагает, что из самого содержания нормы невыводимо ее долженствование. Но разве требования, императивы, нормы не нацелены на их практическое исполнение? Разве они не выражают и не требуют именно должного? Без этого они потеряли бы смысл.

Нам представляется, что в данном случае М. Бахтин тоже несколько отравлен ядом теоретизма, пафосом чисто дискурсивного мышления. Разве в науке все доказывается? Многие положения принимаются без доказательств, в силу их очевидности или правдоподобности. И в этике имеет место та же картина. Почему убивать людей плохо? Как это обосновать? Без участия моральной интуиции, чувства, совести, веры чисто теоретически это обосновать невозможно.

Возьмем чувство человеческого долга у Канта. Оно носит принудительный для отдельной личности характер. Это то, что во мне и одновременно надо мной. Я *могу* отвергнуть зов человеческого долга, отвергнуть долженствование. Но разве оно при этом исчезнет? Моральный смысл определенной жизненной ситуации требует определенного поступка. Это мне *задано*. И я не могу эту заданность уничтожить. Я не хозяин долженствования. Долженствование надо мной, признаю я это или нет.

Само использование *общих* норм в этике он считает недостатком. Отношение к ним аналогично отношению к общим понятиям в теоретической науке. Но ведь мораль касается общечеловеческого. Все мы люди, и в этом смысле имеем общую сущность. Поэтому должны быть общие нормы для человеческого поведения, когда индивид должен вести себя так, как подобает человеку. Другое дело, что, я как индивид, могу отвергнуть какую-либо норму или этическое требование. Но я *должен* их принять. Сделать руководством к действию. Отсутствие общих норм ведет к беззаконному произволу индивида.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что, по нашему мнению, идея «первой философии» у М. Бахтина несостоятельна по нескольким основаниям. Этика не может быть такой первой философией, поскольку она сама обосновывается онтологически. И сочинение М. Бахтина, посвященное поступку, носит, во многом, онтологический характер. Трактовка подлинной реальности как цепочки единственных и неповторимых событий ведет к тому, что такая реальность может и должна быть описана в своей уникальности без использования общих понятий. Но если нет общих понятий, общего видения мира в целом и жизни в целом, то нельзя говорить о философском постижении реальности. Философия – это теория, и без теории она лишается своей сущности. Этика без каких-либо общих принципов и норм тоже не может претендовать на статус нравственной философии. Неслучайно М. Бахтин так и не создал искомой им «первой философии». Возможно, он понял, что данный проект просто невыполним.

Любопытно сопоставить взгляды Бахтина с проектом «конкретной философии» Г. Марселя. Здесь мы находим немало общего. Г. Марсель говорит о «завербованности» бытием – аналог не-алиби в бытии в работе М. Бахтина, о необходимости уйти от позиции постороннего наблюдателя – участное мышление по Бахтину, о важности феноменологического описания конкретной ситуации. Но он идет дальше феноменологии. Феноменология открывает путь к сверхфеноменологической рефлексии, которая и является метафизикой [Марсель 2004: 63]. Вот на этом пути, по нашему мнению, и нужно искать первую философию. И здесь не избежать теории и теоретического мышления, использующего общие понятия.

### **Литература:**

Адо, П. Философия как способ жить: Беседы с Жанни Карлие и Арнольдом И. Дэвидсоном. [Текст] / П. Адо. – М.; СПб.: Изд-во Степной ветер; Ид «Коло», 2005. – 288 С.

Бакрадзе, К. С. Избранные философские труды. Том 3. [Текст] / К. С. Бакрадзе. – Тбилиси: Издательство Тбилисского университета, 1973. – 390 с.

*Бахтин, М. М.* К философии поступка. Собрание сочинений, т.1. Философская эстетика 1920-х годов. [Текст] / М. М. Бахтин. – М. : Издательство Русские словари языки славянской культуры, 2003. – С. 7-68.

*Бердяев, Н. А.* Самопознание (Опыт философской автобиографии) [Текст] / Н. А. Бердяев. – М. : Книга, 1991. – 446 с.

*Бонеецкая, Н. К.* М. Бахтин в двадцатые годы [Текст] / Н. К. Бонеецкая / Михаил Бахтин: pro et contra. Т.2. – СПб. : Издательство Русского Христианского гуманитарного института, 2002. – С. 132-201.

*Васильев, С. Ф.* Контуры практикосообразного курса философии [Текст] / С. Ф. Васильев, И. В. Демин / Философия образования – Т.21. – 2021. – №3. – С. 120-135.

*Голосовкер, Я. Э.* Избранное: логика мифа. [Текст] / Я. Э. Голосовкер. – СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2010. – 499 с.

*Марсель, Г.* Опыт конкретной философии [Текст] / Г. Марсель. – М.: Республика, 2004. – 224 с.

*Полани, М.* Личностное знание. [Текст] / М. Полани. – М.: Прогресс. 1985. – 344 с.

*Розеншток-Хюсси, О.* Бог заставляет нас говорить. [Текст] / О. Розеншток-Хюсси. – М.: Канон+, 1997. – 288 с.

*Франкл, В.* Человек в поисках смысла. Сборник. [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368.

*Инговатов В. Ю., Черный А. А.*  
*Алтайский государственный технический*  
*университет им. И.И. Ползунова*

## **ДУХОВНЫЙ ОБРАЗ СВОБОДЫ В «ВЕЛИКОМ ИНКВИЗИТОРЕ» ДОСТОЕВСКОГО**

*Ключевые слова:* свобода, человек, добро и зло, ценности.

*Keywords:* freedom, man, good and evil, values.

По сюжету притча Ф. М. Достоевского «Великий Инквизитор» из романа «Братья Карамазовы» выступает как пересказ своеобразной аллегорической пародии на религиозную поэму «Хождение богородицы по мукам». Ф.М. Достоевский наделяет авторским правом одного из героев текста – Ивана Карамазова [Достоевский 1991: 277-296]. Начинается произведение Ивана с тихого явления Господа народу в Испании во времена инквизиции. Господь ощущает любовь верящего в него народа, а люди, прикасаясь к его одежаниям, исцеляются от недугов. Так, по сюжету притчи, слепой старик обретает зрение и воскресает семилетняя девочка, гроб с которой вносили в Церковь. Эти явления замечает Великий инквизитор (старец) и приказывает схватить чудотворца и бросить в тюрьму, хотя он все же понимает, кого схватили по его приказу. Вскоре инквизитор посещает пленника, постоянно говоря, что тот не имеет права говорить ему что-либо сверх того, что инквизитору о пленнике известно, и что даруемая им свобода несет люду горе, а отнятая инквизицией – счастье. В доказательство своих слов старец вспоминает библейский разговор Господа и великого духа в пустыне, в частности – вопросы, что были заданы духом.

Первым вопрос звучал как «Хочешь ли ты нести свободу людям, которые не смогут понять ее и преодолеть страх перед ней? А можно ли сделать человека свободным, дав ему хлеба небесного?» [Достоевский 1991: 284]. Этот вопрос показывает просьбу людей забрать у них свободу, взамен давая хлеб земной, ибо свободный человек сам хлеба небесного не придумает. Человек здесь – слабый, порочный, ничтожный бунтарь. Но даже слабый человек может исправиться, став послушным, считая Богом уже своего хозяина. Но задача людей не столько найти того, перед кем преклониться, сколько найти того, перед кем это сделает не один чело-

век. И из-за разделения «хозяев» существуют войны и ругань. Но свободу не нужно отдавать в любом случае, ее можно получить, «приручая» (успокаивая) совесть других людей. Возвращаясь к хлебу – человек бросит Божий хлеб и пойдет к обольстившему его совести. Здесь упоминается и тайна бытия человека – не просто жить, а жить ради какой-либо цели. Свобода есть величайшее мучение для человека со слов инквизитора. И Господь ее лишь преумножает, вместо подчинения. Этот поступок по-своему противоречит жертве Господа, погибшего для избавления человека от страданий, но даровавшего ему свободу вместе со страданиями, что и приведет к «кризису веры» у человека. Один из самых тонких знатоков творчества Ф. М. Достоевского В. В. Розанов этот кризис опишет так: «возьмите странные порывы Свидригайлова; смешайте с ними философию Ивана Карамазова (любовь к «клейким листочкам», которая «все выживет и все переживет»), да всю карамазовщину, с беспутно добрым Митей и «святым» Алешей, который, однако, всё это (карамазовское) в высшей степени понимает («и я – такой же», – говорит он)... Вот почему «ворох» Достоевского пахнет библейским, и он сам – «во пророках Запада» [Розанов 1990: 300].

Второй вопрос уже предлагал Господу доказать свою Божественность, упав с крыши собора. И если для Бога разбиться было невозможно (поскольку Он, по определению, не может потерять веру), то народ, пожелавший пойти за Ним, на такое может быть и не способен. Тут раскрывается, по мнению автора притчи, то, что человек идет не за Богом, а за чудом. При распятии Христос мог бы сойти с креста, показав чудо, но он отдал людям право на свободу.

В тексте упоминается три идола для слабого человека – чудо, тайна и авторитет. Основанная на них жизнь превращает человека в счастливого, но беззаботного ведомого. Инквизиция была на стороне великого духа, задававшего вопросы, ведь завладев данным им мечом кесаря, они отвергли бога и показали людям «истину». Так инквизиция хотела «осчастливить» весь мир, лишив их свободы.

Позже Иван пытается выставить героя-инквизитора как сильного человека, познавшего суть человека и свободы, но его собеседник называет этого героя глупцом безбожным. Но именно это и позволило ему стать тем, кто он есть, и усмирить бунтовщиков-людей для достижения своих «грязных благ».

Что же можно в этом тексте увидеть? Для начала то, что с автором нельзя не согласиться, хотя и не во всем. Можно начать с тезиса «свобода не дает счастья». Это можно спроецировать и на наш мир, представив множество людей, раздирающихся выбором между гложущими их мыслями или идеями. Таким людям можно задать курс, дав им спокойную, хоть и порой неправильную с какой-либо стороны нить размышлений.

Но все же, почему некоторые люди не хотят быть свободными? Ответ на этот вопрос зависит от самих людей. Кто-то не готов к свободному выбору, и делает то, что за него выбирают другие. Кто-то имел неприятный опыт в свободном выборе, отчего и решил полагаться на выбор других, аргументируя это для себя чем угодно (например, авторитетом выбирающего за него). Для кого-то такой образ мышления банально проще – нет смысла придумывать что-либо, ибо что-то уже придумано, нужно лишь исполнить по инструкции. А кто-то уже устал от свободы, получив от нее удовольствие и решив несколько ограничить свою свободу.

Однако свобода свойственна не только сильным людям. Да, они способны сами ставить и двигать свои рамки свободы. Но слабые порой могут настолько сильно рваться в постижению сути свободы, что не принимают или не замечают рамок свободы, поставленных скорее всего не ими. Это тоже может быть своеобразной причиной нежелания быть свободным – познать «шлен» и сравнить его со свободой.

А можно ли считать нежеланием становиться свободным от человека, который силен, чтобы понять свободу, но недостаточно, чтобы достичь ее? Тут спорный вопрос, ведь если у человека в силу обстоятельств не увенчиваются успехом попытки освободиться, то, скорее всего, это не нежелание становиться свободным. Если же он ничего для достижения свободы не делает, но желает быть свободным, то, скорее всего, этот человек недостаточно силен. У Н. А. Бердяева есть точная мысль: «без свободы греха и зла, без испытания свободы мировая гармония не может быть принята» [Бердяев 1999: 289].

Во всех этих размышлениях о стремлении к свободе теряется главный вопрос – а что есть свобода? Тут опять же, зависит от человека. Для кого-то свобода – это какое-либо созидание без ограничений или с незначительными ограничениями, назначенными человеком, но тем самым помогающим ему в созидании либо своим присутствием, либо необходимостью их преодоления. Для кого-то это все то же самое, но относящееся к разрушению. А для кого-то свобода – это отказ от участия в одном из этих двух противопоставленных явлений, проявляющееся в каком-либо виде – наблюдение, размышление или полная отстраненность от этих явлений, либо же участие в обоих, меняя сторону на свое усмотрение. Возвращаясь к основному вопросу: кто-то может рано или поздно устать созидать или разрушать, кому-то надоест созерцать, и они решат что-то изменить? Кто-то сможет изменить свой выбор или решит присоединиться к какому-то другому виду свободы и решит попробовать «плен»? Можно ли это считать за нежелание быть свободным? Скорее нет, ведь эти люди сами выбрали «пленение», возможно, ради его «изучения» и сравнения, возможно, вынужденно ради возвращения свободы, а кто-то мог просто сдаться или устать от свободы.

Есть еще один поворот в этой теме: является ли ограничение свободы человека абсолютным злом? Не в полной мере. У этого явления есть и положительные черты – можно отвлечь человека от мыслей, способных повлиять на него негативно, или наоборот, навести его на мысль, способную изменить его жизнь в лучшую сторону. Хотя человек эту мысль нашел или отвел не сам. Советы, даваемые другим человеком – отражение его мыслей и опыта, которые могут отразиться не ровно так же, как у советчика при применении. Это тоже своеобразное ограничение свободы, ведь это дает человеку алгоритм действий и демотивирует его экспериментировать в сложившейся ситуации, что лишает его порой горького, но ценного жизненного опыта.

Может ли, таким образом, существовать полная свобода? Зависит от того, что вкладывается в понятие полной свободы. Полная свобода действий и разума возможна, но если она не выходит за рамки морали или законов. Тогда это уже не полная свобода, ведь она ограничена моралью и законами? Хорошо, пусть она не ограничивается ни для одного человека ничем. Тогда добро пожаловать в самый хаотичный мир, который не способен придумать ни один человек (или даже не человек, а вообще отдельная форма сознания) с самым искаженным и испорченным мышлением. Ведь каждый сознательный человек делает, что захочет, что может не понравиться другим столь же свободным людям. Из этого следует, что полной свободы у человека уже не существует. Большинство людей воспринимает вещи так, как их воспринимали люди до них или нынешние (порой не всегда их понимая). Каждый человек сам выбирает свои рамки, ведь без них он не поймет – куда ему деться. Например, человек может позволить себе что-то аморальное или противозаконное, но не рискнет оскорбить кого-то, или наоборот, а кто-то вообще не захочет впутываться во все мирское зло. Кто-то выберет следование за чьей-то идеей или гением в его глазах, кто-то – противодействие ему, и, видимо, в этом и есть суть свободы и счастья как такового – в выборе действий и рамок для себя и этих действий. Возможно, это есть даже смысл жизни человека – создать свою свободу, пусть она даже находится в плену мира. Как заявил В. В. Розанов: «Достоевский испепелил своей диалектикой всякое безобразие и открыл полную свободу, безграничную свободу всякой красоте...» [Розанов 2006:163].

#### **Литература:**

*Бердяев, Н. А.* Мирозерцание Достоевского [Текст] / Н. А. Бердяев / Русская идея. М. : Издательство «АСТ», 1999. – С. 243-395.

*Достоевский, Ф. М.* Великий Инквизитор [Текст] / Ф. М. Достоевский / Собрание сочинений. В 15 т. Т. 9. Братья Карамазовы. Части I-III. – Ленинград : Наука, 1991. – С. 277-296.

*Розанов, В. В.* Религия и культура [Текст] / В. В. Розанов. – М.: Правда, 1990. – 635 с.

*Розанов, В. В.* Русская мысль [Текст] / В. В. Розанов. – М.: Алгоритм, 2006. – 576 с.

## **ИСЛАМ КАК «ВТОРАЯ РЕЛИГИЯ» В ИТАЛИИ И ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ МУСУЛЬМАН В ИТАЛЬЯНСКОЕ ОБЩЕСТВО**

*Ключевые слова:* мусульмане, государство, интеграция, ислам, общество, миграция, организация, Италия

*Keywords:* Muslims, state, integration, Islam, society, migration, organization, Italy

Во второй половине XX века итальянскому государству пришлось столкнуться с проблемой миграции, что в конечном итоге привело к опасности в настоящее время получить статус «мусульманского государства». Проблема миграции в Италию стала более всего актуальна после Второй мировой войны, а именно с 1960-х годов, когда вместе с сотрудниками посольства и бизнесменами в разные города страны начали приезжать студенты-мусульмане. По сравнению с другими европейскими странами присутствие мусульман на территории Италии было незначительным. Действительно, в течение первых трех десятилетий после Второй мировой войны, когда некоторые европейские страны стали всё активнее принимать иммигрантов, приезжающих из-за пределов Европы, Италия все еще оставалась страной эмиграции. Первая реальная волна иммиграции мусульман из Северной Африки, главным образом из Марокко, началась в 1970-е годы и продолжалась в течение 1980-х годов. В 1990-е годы поток иммигрантов-мусульман значительно вырос в связи с прибытием большого числа албанских иммигрантов и марокканцев. Более поздние иммигранты прибывали из Туниса, Сенегала, Египта, Пакистана и Бангладеш. По сравнению с другими европейскими странами, мусульманское население Италии имеет ряд специфических особенностей. В большинстве случаев мигранты прибывали в европейские государства из тех стран, с которыми существовали колониальные связи, как в случае с северо-африканцами во Франции и мусульманами из Индии и Пакистана в Великобритании. Но этого не произошло в Италии, поскольку лишь небольшой процент приезжающих в Республику мусульман выходцы из Ливии и Сомали – бывших итальянских колоний. Вторая особенность заключается в том, что мусульманская община неоднородна. Действительно, вдобавок к высокому проценту марокканцев и албанцев, живущих в Италии, многие мусульманские иммигранты приезжали из большого числа разных стран, таких как Алжир, Нигерия, Турция и др. И, наконец, среди мигрантов практически в два раза больше мужчин, чем женщин, поскольку законы о воссоединении семей в Италии вступили в силу сравнительно недавно.

Среди мусульман есть немало приверженцев традиционалистского ислама. Однако есть те, кто принимает активное участие в борьбе против дискриминации, против «жестокости Запада» и за то, чтобы стать частью европейского общества. В итальянских университетах, где изучаются вопросы, касающиеся ислама и арабского языка, значительную роль играют также итальянцы, принявшие некогда ислам (их насчитывается около 10 тысяч) – они участвуют в культурных мероприятиях (перевод Корана, публикации различных журналов и т.д.). За все время существования мусульман в Италии мусульманская община никогда не отличалась внутренней сплоченностью. Существует множество мусульманских организаций, но при этом среди них не наблюдается единства. Такая разобщенность негативно сказывается на взаимоотношениях между мусульманами и государством. Наиболее крупными мусульманскими организациями являются Союз исламских объединений и организаций Италии, Исламский культурный центр Италии, Исламское религиозное сообщество, Исламский союз на Западе, Союз мусульман Италии, Союз итальянских мусульман, Ассоциация итальянских мусульман [Исламские организации в странах Европы, эл. ресурс]. По мнению К.В. Повразнюк, можно выделить несколько разновидностей мусульманских организаций: «а) организации, занимающиеся культурно-просветительской и образовательной деятельностью; б)

организации, преследующие религиозно-политические цели; в) экстремистские мусульманские организации» [Повразнюк, эл.ресурс].

Официально католическая церковь занимает привилегированное положение в Италии в связи с Латеранскими соглашениями 1929 года, которые были позднее включены в Конституцию Италии, где говорится, что: «Все религиозные конфессии равно свободны перед законом. Религиозные конфессии, отличные от католической, имеют право создавать организации согласно своим уставам, если они не противоречат итальянскому правовому порядку». [Конституция Итальянской республики 1997: 425]. Тем не менее, ислам сегодня – вторая религиозная конфессия после католицизма, поэтому актуальным становится вопрос об интеграции мусульман в итальянское общество. В настоящее время «в стране насчитывается 1,7 млн мусульман, т.е. ислам действительно становится второй по численности последователей религией в Италии. В стране насчитывается более 700 мечетей, сообщает OnIslam.net» [Ислам – вторая по величине конфессия Италии, эл. ресурс]. В течение трех последних десятилетий в Италии были официально признаны еврейская, протестантская и буддистская общины.

В отличие от других религий ислам, являясь второй религией страны, не имеет соглашений с государством. Причиной такой ситуации является отсутствие единого руководства, которое представляло бы интересы большинства мусульман в Италии. На протяжении многих лет различные мусульманские организации представляли проекты соглашений, но ни один из них не был рассмотрен властями в качестве представительного органа итальянской мусульманской общины. Проект соглашения, представленный «Союзом исламских объединений и организаций Италии», правительство Италии посчитало слишком претенциозным, поскольку в нем говорилось об официальном признании исламских праздников, введении исламского образования в государственных школах, разрешении на проведение свадеб в мечетях. Кроме того, правительство полагало, что в случае подписания соглашения с этой организацией, она станет обладать превосходством по сравнению с другими мусульманскими организациями. В 2005 году был создан «Консультативный совет по делам итальянского ислама», представляющий собой орган, где мусульманские лидеры могут обсудить основные вопросы в отношении мусульманской общины и дать рекомендации правительству Италии с целью развития взаимного диалога. К сожалению, глубокие разногласия среди мусульманских представителей парализовали деятельность Совета, и он прекратил свою деятельность с 2006 года.

Проблемы интеграции мусульман в итальянское общество и дискриминации являются наиболее актуальными на сегодняшний день. Необходимо рассмотреть наиболее значимые ситуации, в которых иммигранты подвергаются дискриминации. Во-первых, это дискриминация в области труда и занятости. Что касается доступа к государственной службе, то действующее законодательство предусматривает, что набор персонала в государственном секторе требует знания итальянского языка или наличия гражданства одной из стран-участниц ЕС. В негосударственном секторе отсутствие возможности получения надлежащего образования вынуждает иммигрантов занимать менее квалифицированные и плохо оплачиваемые рабочие места. Кроме того, большое число нелегальных иммигрантов работают без какой-либо социальной защиты. В различных регионах мусульмане смогли заключить соглашения с работодателями, что позволило им соблюдать свои обряды, например, использовать помещения для молитв, соблюдать религиозные праздники и пр.

Во-вторых, образование. Число школьников-мусульман в школах Италии растет с каждым годом, хотя уровень успеваемости учащихся-иммигрантов в среднем довольно низок по сравнению с итальянскими школьниками. В средних школах, например, более 22 процентам иностранных детей отказано в обучении. Самая большая проблема, очевидно, заключается в том, что они недостаточно хорошо владеют итальянским языком, а также низкий уровень межкультурного взаимодействия препятствует интеграции молодежи в школы. Учебные программы не предлагают дисциплины на родном языке ни о культуре, ни о стране

происхождения. Кроме того, по мнению многих мусульман, образ ислама в учебниках является неточным, если не искажается вовсе.

В-третьих, жилищные условия. Иммигранты-мусульмане Италии также сталкиваются с некоторыми проблемами, касающимися жилья. Условия проживания крайне нестабильны в связи с ограниченными финансами иммигрантов, а также из-за дискриминации в сфере аренды жилья. В Милане рост цен на жилье, произошедший в последние годы во всем городе, не коснулся района вблизи Исламской организации культуры. Однако спрос на жилье в этом районе отсутствует, что является явным признаком недоверия, если не страха в приобретении жилья рядом с мусульманами, которые к тому же, как сообщается, могут быть связаны с фундаменталистскими организациями. Конечно, проблемы иммигрантов тесно связаны с трудностями в вопросе приобретения жилья. Очень часто нескольким семьям приходится жить в одной квартире из-за высокой арендной платы. Однако труднее всего доказать факт дискриминации в отношении мусульман в частном секторе, где очень часто владельцы отказываются сдавать в аренду свои дома для неевропейских иммигрантов.

В-четвертых, положение мусульман в итальянских тюрьмах. Что касается положения заключенных-мусульман в Италии, то среди 10 национальных групп, наиболее представленных в итальянских тюрьмах, больше половины являются мусульманами. Тюремная администрация финансирует перевод тюремных правил и справочных материалов о правах заключенных на языки, чаще всего используемые иммигрантами. Более того, в 2000 году был принят закон интеграционного характера, регулирующий вопрос проведения религиозных обрядов в тюрьме. Этот закон предусматривает соблюдение религиозных правил при приготовлении пищи для заключенных, также предоставление пространства для богослужений и разрешение на визиты религиозных представителей по просьбе заключенного.

По мнению Г. Баутдинова, «чтобы мусульмане могли лучше интегрироваться в итальянское общество, государству необходимо выполнить ряд мусульманских требований. Такие как преподавание Корана в школах, право женщин фотографироваться с покрытой головой при оформлении паспорта; создание мусульманских школ, имеющих равные права с другими; сделать пятницу нерабочим днем для всех мусульман; право на совершение полуденного намаза во время рабочего дня; разрешение на признание брака, совершаемого по исламскому обряду, совершение хаджа с места работы. Можно выделить и еще несколько проблем. Согласно национальному законодательству, каждый гражданин страны и даже временно работающий здесь иностранец, заполняя налоговую декларацию, обязан "добровольно" внести 0,008 процента от суммы своего заработка в фонд помощи Церкви или другой организации. Но на практике этот взнос, если он имел религиозное предназначение, направлялся до недавнего времени в фонд содействия лишь католическим или иудейским храмам, что, естественно, вызывало протест со стороны итальянских мусульман» [Баутдинов, эл.ресурс].

Таким образом, интеграция мусульман в Италии сопровождается рядом проблем: это и недостатки в законодательстве в отношении иммигрантов, и опасения в отношении иммигрантов со стороны итальянцев. Даже если правительство Италии выработает четкую стратегию по интеграции мусульман, результаты будут ощутимы лишь спустя поколение или два. На сегодняшний день очевидно, что действия итальянского правительства в отношении мусульман требуют серьезной доработки и корректировки. Успех также существенно зависит от итальянского общества. Ведь способность отказаться от стереотипа, что ислам и все без исключения мигранты-мусульмане, его исповедующие, представляют собой опасность, готовность со стороны итальянских граждан не только признать наличие проблем, но и систематически бороться с ними, являются ключевыми факторами на пути интеграции. Хочется верить, что Италия успешно пройдет по пути мультикультурализма, с одной стороны, сохраняя основные принципы своей культурной идентичности, а с другой, толерантно относясь и уважая мусульманскую культуру.

#### **Литература:**

*Баутдинов, Г.* Станет ли Италия исламской страной? [Электронный ресурс] / Гамэр Баутдинов. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanet-li-italiya-islamskoj-stranoy>

*Исламские организации в странах Европы* [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://islamrf.ru/news/culture/organizations/30889/>

*Ислам – вторая по величине конфессия Италии* [Электронный ресурс] / Ансар. – 13 февраля 2014. – Режим доступа: <http://www.ansar.ru/sobcor/islam-vtoraya-po-velichine-konfessiya-italii>

*Конституция Итальянской Республики* / Пер. с итал. Л. П. Гринберга [Текст] / Конституции государств Европейского Союза / Под общ. ред. Л. А. Окунькова. – М.: Издательская группа Инфра-М – Норма, 1997. – С. 423-450.

*Повразнюк, К.В.* Роль мусульманских организаций в сообществах Великобритании, Германии, Франции и Италии [Электронный ресурс] / К.В. Повразнюк. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-musulmanskih-organizatsiy-v-soobshchestvah-velikobritanii-germanii-frantsii-i-italii>

*Климова И.А.*

*Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова*

## **ОБОРОННО-ФИЗКУЛЬТУРНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ НАКАНУНЕ И В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

*Ключевые слова:* оборонная работа, военно-патриотическое воспитание, военная подготовка, значкист, призывник, учащаяся молодежь

*Keywords:* defense work, military-patriotic education, military training, badge, conscript, student youth

С начала Великой Отечественной войны сотни тысяч учащейся молодежи хотели участвовать в военных действиях, чтобы защитить свою Родину. Юные патриоты осознавали необходимость в обороне страны. Они не жалели себя, не перекладывали ответственность на старшее поколение. Учащиеся школ Наркомпроса Алтайского края повзрослели и поняли, что они просто необходимы своей Родине. Юные бойцы проявляли мужество и самоотверженность в бою, они терпели все невзгоды и лишения вместе со старшим поколением, проявляли героическую самоотдачу и работоспособность в тылу. Героических подвигов молодых бойцов за период Великой Отечественной войны много. Состояние военно-физкультурной работы в крае накануне ВОВ находилось в неудовлетворительном состоянии. Отдел руководящих и инструкторских кадров Всероссийского комитета по делам физкультуры и спорта при СНК СССР обращал внимание на плохое отношение к молодым специалистам по физической культуре, работающих в Алтайском крае [КГКУ ГААК, Ф.5155].

Молодые специалисты не обеспечивались жильем. Заработная плата специалиста по физической культуре в месяц составляла 400 рублей, из которой четвертая часть уходила на съем жилья.

Оборонная работа в Хабаровском районе велась по сдаче норм на оборонные значки ГТО, ПВХО, ВС и ЮВС при домах социальной культуры. В Хабаровском доме культуры «Буланый» оборонная работа не велась должным образом.

Оборонная работа на Барнаульском меланжевом комбинате была поставлена на достойном уровне. В период подготовки к военным действиям были организованы две школы, имеющие оборонное значение: школа пулеметчиц и танкистов, одиннадцать кружков ПВХО насчитывало 160 человек и 5 кружков ВС – 60 человек. Комсомольцы и молодежь комбината активно приобретали противогазы [КГКУ ГААК, Ф. 482].

Районные организации Осоавиахима совместно с РК ВЛКСМ не занимались улучшением оборонной работы. Например, в Локтевском районе оборонная работа в кружках по подготовке значкистов велась не по плану. Уплата членских взносов происходила несвоевременно.

С момента постановки граждан на воинский учет велась подготовка значкистов. В школы при сельских советах велась работа по сдаче норм на оборонные значки. В 1940-1941 годах в Шипуновском районе Алтайского края командиры запаса вели подготовку значкистов и подготовку военному обучению допризывников [ КГКУ ГААК, Ф. 5155].

Таблица 1. Доля оборонных значкистов по Алтайскому краю среди призванных

Годы	Доля оборонных значкистов среди призванных, %			
	ВС	ГТО	ПВХО	ГСО
1938	5,2	4,0	15,0	7,0
1939	16	13,3	25,4	13,3
1940	17,2	10,4	44,6	47,8

Из таблицы 1 видно, что в Алтайском крае происходила непрерывное военное обучение молодежи.

Оборонно-массовая работа проводилась в школах среди учащихся, раз в год проводились празднования годовщины Красной Армии. В городе Бийске Алтайского края проводился ежегодно февральский месячник воинов РККА. В 1940 году учебными заведениями были организованы концерты в воинских частях. В школах и училищах проводились оборонно-массовые мероприятия, в том числе проводились беседы с командирами в учебных заведениях Алтайского края. В школах был организован просмотр патриотических фильмов [ КГКУ ГААК, Ф. П-10].

13 февраля 1938 года организационным бюро ЦК ВКП(б) по Алтайскому краю было издано постановление «О реорганизации национальных школ», что означало преподавание только на русском языке во всех школах Алтайского края. В военное время применение русского языка в масштабном плане значительно повышало боеспособность российской армии.

В 1939 году в связи с постановлением правительства СССР «По отводу и подготовке помещений школ под госпитали военного времени» была подготовлена проверка готовности приспособленных зданий учебных заведений Наркомпроса под госпитали. «Помещения под госпитали должны быть большими с необходимыми санитарно-техническими коммуникациями и широкими коридорами, чтобы свободно прокатывать кровати с тяжелоранеными» [Стойлов 1990].

Дома обороны, Дома культуры, клубы, избы-читальни, красные уголки играли важную роль в военно-патриотическом воспитании молодежи. В избе-читальне Шипуновского района Алтайского края велась пропаганда военных знаний, организовывались беседы о войнах, проводились встречи с участниками боев. В беседах обсуждались трудности военной жизни и подготовка учащихся в боевых действиях [Шарончиков 1941].

19 декабря 1939 года Организационным комитетом Президиума Верховного совета РСФСР по Алтайскому краю было принято решение «О ходе завершения неграмотности» [КГКУ ГААК, Ф.573]. Занятия в основном проводились в индивидуальных группах. В военной подготовке широко использовалось соревнование. Были предусмотрены разного рода поощрения. В 1941 году в Алтайском районе были созданы 23 школы по ликвидации малограмотности, в которых обучалось 170 человек [КГКУ ГААК, Ф.П-1].

Желание служить Родине проявляли призывники своими обращениями в комиссии о зачислении в ряды Красной Армии. В 1940 году было подано 157 заявлений из 5 районов Алтайского края [ КГКУ ГААК, Ф. 5155]. Это говорит о чувстве патриотизма учащейся молодежи.

Военные комиссары принимали участие в отборе военных руководителей в связи с введением в 1940-1941 году закона СССР «О всеобщей военной обязанности». Директора учебных заведений с военными комиссариатами районов осуществляли подбор военных руководителей [КГКУ ГААК, Ф. 5155]. Проводились сборы военных руководителей, в ходе которых повышались знания военного дела и физического воспитания. Заканчивались сборы аттестацией на право работы военруком [КГКУ ГААК, Ф.573].

В 1938 году были подведены итоги состояния работы Барнаульского городского совета Осоавиахима. На 1 сентября 1938 года в результате обследования было установлено наличие первичных организаций Осоавиахима в количестве 167. Из них членов ОСО (общество содействия обороне) 7549 человек, общее количество населения города Барнаула составляло 150000 человек. Общий состав членов Осоавиахима состоял из членов ВКП(б) 399 человек, членов ВЛКСМ – 1036 человек, женщин – 2650 человек. Значительное количество женщин показывало вовлечение «слабого» пола в оборону страны. Юных Ворошиловских стрелков по городу Барнаулу было подготовлено всего 40 человек. За 1938 год прошли подготовку 45 инструкторов начальной подготовки по стрелковому спорту, которые работали в первичных организациях. В 1938 году в Барнауле стрелков первого класса было подготовлено 7 человек, мастеров мелкокалиберной винтовки – 1 человек [КГКУ ГААК, Ф.482].

Оборонная работа Баевского Районного комитета комсомола в 1938 году проводилась под знаком поднятия революционной бдительности учащейся молодежи к большевистской партии и овладения одной из военных специальностей. В январе 1938 года Районный комитет комсомола проводил совещание с молодежью, на котором присутствовало 360 человек. На совещании учащуюся молодежь знакомили с вопросом международного положения в Испании и Китае. На собрании в том числе рассматривался вопрос об оборонной работе в районе. После чего в организациях проводились собрания с участием молодежи, где обсуждался вопрос ликвидации неграмотности призывников и об улучшении работы первичной организации Осоавиахима. В июне 1938 года РК ВЛКСМ проводил кустовые совещания молодежи по вопросу международного положения и усилении оборонной работы. Совещанием было охвачено 1600 человек. 72 человека комсомольцев занято руководящей работой председателей в первичных организациях Осоавиахима. Комсомольцев, имеющих значки ВС было 83 человека, ПВХО – 145 человек, ГТО – 43 человека. В Баевском районе имелось 13 стрелковых кружков. В кружках велась оборонная работа: изучали противогаз и винтовку [КГКУ ГААК, Ф.482].

В Егорьевском районе в 1938 году организован учебный пункт по обучению допризывников, на котором было выделено 4 комсомольца для ведения политической работы с допризывниками. В учебном пункте проходила работа по политучебке, проводились беседы и доклады на тему международного положения, на тему борьбы с врагами. На этих лекциях, докладах и беседах присутствовали более тысячи молодежи. Для лучшей подготовки к призыву была полностью ликвидирована неграмотность допризывников. Больные допризывники были прикреплены к больничным пунктам для лечения, что значительно сокращало процент болевших допризывников по сравнению с другими годами.

Первичных организаций ОСО в Егорьевском районе было 44, членов ОСО – 1221 человек, из них членов ВКПб – 78 человек, членов ВЛКСМ – 240 человек. Стрелковых кружков в районе организовано 30, кружков ПВХО – 21 [КГКУ ГААК, Ф.482].

В 1938 году в Троицком районе оборонная работа велась РК ВЛКСМ и Райсоветом Осоавиахима. Проводились лекции, митинги и собрания.

«Райком комсомола и районный совет ОСО в практике своей работы с членами комсомола, членами Осоавиахима проводили под лозунгами:

1. Любовь к нашей социалистической родине, к партии и правительству и к лучшему другу и учителю всего пролетариата к товарищу Сталину
2. Советский Союз есть единственная страна, которая ведет весь угнетенный народ на своем примере к счастливой и радостной жизни.

3. Капиталистические страны, в особенности фашисты Германии, Италии и Японии, находясь в тисках экономического кризиса и внутренних противоречий ведут грабительскую войну против свободного народа Испании, Китая, одновременно готовя большую войну против государства рабочих и крестьян-родины угнетенных народов» [Фонд 482, Опись 1, Дело 296, с. 30].

В июне 1938 года был проведен митинг на тему задачи молодежи в обороне страны, на котором присутствовало больше 2 тысяч учащейся молодежи Наркомпроса. Было проведено 18 собраний с охватом молодежи 586 человек. В Егорьевском районе насчитывалось 10 военных кружков, где изучалось стрелковое дело и противовоздушная оборона, кружков по изучению противогАЗа – 12, кружков по подготовке «Готов к санитарной обороне» – 4 [КГКУ ГААК, Ф.482].

Организация военной подготовки в общеобразовательных заведениях Наркомпроса, оказание поддержки со стороны районных органов военного управления и воинских частей СибВО содействовали улучшению всей системы военно-патриотического воспитания учащейся молодежи. Архивные источники сохранили огромное количество примеров активного участия молодых людей в военных действиях. Исторический опыт показывает, что выполнение задач военного обучения учащейся молодежи требует единого органа разработчика программ и наличия подготовленных военных кадров, владеющих профессиональными компетенциями, педагогическими и методическими знаниями и навыками работы с молодежью.

#### **Литература:**

КГКУ ГААК, Ф.5155. – Оп.1. – Д.27. – Л.24,136

КГКУ ГААК Ф.5155. – Оп.1. – Д.7. – Л.69.

КГКУ ГААК, Ф. 482. – Оп. 1. – Д. 296 – Л. 2-4,17,22,30

КГКУ ГААК, Ф.П-10. – Оп.25. – Д.11. – Л.36

КГКУ ГААК, Ф.573. – Оп.1. – Д.28. – Л.351

КГКУ ГААК, Ф.573. – Оп.1. – Д.60. – Л.21,24

КГКУ ГААК, Ф.П-1. – Оп.1. – Д.423. – Л.148

Стойлов Э. Совершенно секретный приказ / Э. Стойлов // Красное знамя. – 1990. – 6,7 января. – С.8-9.

Шарончиков И. Оборонная работа избы-читальни. Наркомпрос РСФСР / И. Шарончиков, В.Тарасов. – М., 1941. – С. 19

*Цыганенко Н. В.  
Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова*

### **ФОРМИРОВАНИЕ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ АЛТГТУ**

*Ключевые слова:* коррупция, антикоррупционная компетентность, социальная ответственность

*Keywords:* corruption, anti-corruption competence, social responsibility

В связи с необходимостью совершенствования форм и содержания гражданской активности и повышения уровня социальной ответственности молодежи, в перечень универсальных компетенций федеральных образовательных стандартов нового поколения ФГОС 3++ включены новые компетенции: «Инклюзивная компетентность»<sup>1</sup> (УК-9). Способен ис-

<sup>1</sup> Наименование категории (группы) универсальных компетенций

пользовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах) и «Гражданская позиция» (УК-11. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению). В настоящих тезисах есть смысл акцентировать внимание на воспитательном значении одной из этих компетенций (УК 11) и затронуть проблемы ее реализации в учебном процессе.

Особенностью стандартов поколения ФГОС 3++ является то, что формирование универсальных компетенций приобретает надпредметный характер: они не связаны с содержанием классических дисциплин социогуманитарного цикла, а интегрируются в образовательный процесс через образовательные технологии. В АлтГТУ, в соответствии с концепцией деятельностного, практико-ориентированного подхода универсальные компетенции детализированы не через классическую триаду «ЗУВ» – знать, уметь, владеть, а через индикатор «действие». Так, компетенции УК-11 присвоен индикатор с формулировкой «Способен анализировать факты коррупционного поведения и формировать гражданскую позицию».

Перед кафедрой философии и социологии АлтГТУ была поставлена задача разработать учебный курс, который стал бы содержательной платформой для реализации новых компетенций. Так в учебных планах большинства реализуемых в вузе программ бакалавриата появилась дисциплина «Гражданское и социально-ответственное поведение». Ее предметное содержание играет роль среды, в которой моделируется процесс формирования новых компетенций. На сегодняшний день разработаны рабочие программы этой дисциплины, ведется работа по ее учебно-методическому обеспечению, в том числе в формате дистанционных образовательных технологий (электронного курса).

Следуя логике многокомпонентной модели антикоррупционной компетентности, предложенной Б. Ф. Курдюковым, можно говорить о наличии на данный момент в процессе преподавания в АлтГТУ методологического, содержательного, реализационного, оценочного и диагностического компонентов [Курдюков, эл.ресурс]. Методологический компонент содержит цель описываемого процесса формирования компетентности, решаемые задачи и принципы. Согласно этому компоненту, требование ФГОС в отношении универсальной компетенции 11 предполагает в качестве цели гражданскую позицию личности в отношении коррупции и ряд способностей:

- анализировать действующие правовые нормы, обеспечивающие борьбу с коррупцией в различных областях жизнедеятельности, а также способы профилактики коррупции и формирования нетерпимого отношения к ней;
- планировать, организовывать и проводить мероприятия, обеспечивающие формирование гражданской позиции и предотвращение коррупции в обществе;
- соблюдать правила общественного взаимодействия на основе нетерпимого отношения к коррупции.

Ожидаемый результат от антикоррупционного образования – личность, которая наделена знаниями об опасности, которую представляет собой коррупция для благосостояния общества и безопасности государства, которая не желает мириться с проявлениями коррупции.

Антикоррупционная направленность дисциплин социально-гуманитарного цикла подразумевает умение студентов, освоивших программы этих дисциплин, четко формулировать и отстаивать гражданскую позицию по отношению к коррупции. В рамках дисциплины «Гражданское и социально-ответственное поведение» в АлтГТУ проходят стадию апробации и институционализации различные по форме и содержанию дидактические приемы формирования антикоррупционной компетентности: лекции с разбором проблемных ситуаций, решение кейсов, беседы и дискуссии, анализ научных публикаций, изучение мирового опыта борьбы с коррупцией и многие другие. В учебный процесс интегрированы элементы исследовательской работы. Остановимся на этом дидактическом приеме подробнее.

Студентам предлагается пройти социологический опрос по теме «Мое отношение к коррупции». В электронных личных кабинетах студентов размещена ссылка на анкету, вы-

полненную в программе интернет-ресурса Webanketa.com. Анкета включает три блока вопросов по темам «Причины коррупции», «Личность коррупционера», «Противодействие коррупции». Студенту предлагается не только выступить в роли респондента – ответить на вопросы анкеты, но и провести анализ самой анкеты как инструмента социологического измерения общественного мнения. Затем он может предложить анализ и интерпретацию полученных данных, отразить их в виде отчета по исследованию или эссе. Приведем в настоящих тезисах некоторые промежуточные результаты исследования<sup>2</sup> и суждения студентов о коррупции.

Опрос студентов позволил выделить некоторые доминирующие тенденции в отношении средств и возможностей противодействия коррупции в обществе:

- ✓ Ужесточение наказания как способ борьбы с коррупцией поддерживают 77% опрошенных.
- ✓ За создание специальных программ, направленных на предупреждение и противодействие коррупции, в том числе с привлечением СМИ, высказались 65 % респондентов.
- ✓ Неотвратимость наказания как эффективную меру борьбы с коррупцией поддерживают 64 % опрошенных.
- ✓ Формирование нового типа гражданской культуры, изживание таких пережитков патриархального общества, как «блат» и «кумовство», дорогие подарки в виде благодарности. 64 % опрошенных полагают, что для противодействия коррупции должен измениться общественный взгляд на проблему.
- ✓ Нужны программы специальных занятий в образовательных учреждениях, направленных на воспитание правосознания молодых сограждан (62 %).
- ✓ Воспитание неприятия коррупции и коррупционных моделей поведения в семье будет эффективным по мнению 55 % респондентов.
- ✓ Постоянный и жесткий контроль в организациях могут уберечь человека от преступления (52 %).
- ✓ Совершенствование методик профессионального отбора должностных лиц поддерживают 51 % опрошенных.
- ✓ Проведение специальных методик и тренингов, направленных на профилактическую и коррекционную работу с возможными коррупционерами в качестве меры противодействия поддерживают 47 %.
- ✓ Освобождение бизнеса от государственного контроля разделяют 38 %.
- ✓ Повышение заработной платы государственных служащих, чиновников разного ранга поддерживают 35 % респондентов.

Анализ приведенных выше данных позволяет судить о том, что студенты склонны к многовариантному подходу к решению проблемы коррупционных взаимоотношений: и через ужесточение существующих способов юридической ответственности, и через более мягкий и длительный путь формирования нового типа гражданского сознания посредством семейного и общественного воспитания. При этом пессимистический подход, согласно которому коррупция неистребима, разделяют 25 % опрошенных. Он находит отражение в некоторых комментариях студентов; например *«Наше правительство не справляется с коррупцией в России, а наоборот ей помогает процветать. С каждым днем все больше и больше коррупции, даже в простых мелочах...»*, *«Пока у нас в России не сократят штат чиновников, а также эти же чиновники не прекратят воровать, у нас так и будет процветать коррупция»*.

Следует отметить, что лично сталкивались с коррупцией (не по свидетельствам и рассказам друзей и близких) 8,7%; соответственно, 91,3% студентов лично с коррупцией не сталкивались. Эти данные можно интерпретировать двояко – и как реальное снижение уровня коррупции в современном российском обществе, и как отсутствие большого жизненного

---

<sup>2</sup> Опрос является активным до конца учебного года.

опыта, как пока слабое включение молодых респондентов в систему общественных отношений.

Накопленный в мире опыт противодействия коррупции предполагает не только меры юридической ответственности за проступок и преступление коррупционного характера, но и создание мировоззренческого пространства неприятия коррупции посредством пропаганды, просвещения, воспитания. Определенный оптимизм в готовности молодых россиян следовать такому пути борьбы с коррупцией звучит в комментариях: *«Не знаю точно, заложена ли в человеке предрасположенность к коррупции с самого рождения, но одно могу сказать точно: каждый человек стремится прийти к комфортному и равновесному состоянию в своей жизни. Ясное дело, что путь коррупции – лёгкий путь. Конечно, человека от совершения коррупционных деяний может остановить закон, заключающий в себе жёсткие меры контроля. Но как по мне, лучший способ предотвращения коррупции – это заложение в головы людей стремления к улучшению своего положения в жизни не за счёт других, а вместе с другими. Путь этот сложен и требует в определённой степени благоприятные социальные условия, в которых будет расти индивид»; «Для искоренения коррупции нужно воспитать поколение с презрением к коррупции»; «По моему мнению, важным будет прививать детям с раннего возраста правильное мировоззрение, и в дальнейшем это может сыграть положительную роль. Также немаловажным фактором является экономическое состояние, порой люди вынуждены идти на подобного рода преступления»; «Чтобы избежать коррупции, нужно:*

*1) воспитать нетерпимость к коррупции и уважение к закону;*

*2) прописать четкие законы об уголовной ответственности за взятки и вымогательства;*

*3) честно и добросовестно выполнять свою работу и свои должностные обязанности»<sup>3</sup>*

Вышесказанное, с высокой долей осторожности, позволяет надеяться на то, что путь формирования мировоззренческих и психологических установок и развитие навыков и умений, необходимых для утверждения у молодых людей гражданской позиции в отношении коррупции, реализуемый в АлтГТУ посредством изучения дисциплины «Гражданское и социально-ответственное поведение», окажется плодотворным.

### **Литература:**

Курдюков, Б. Ф. Формирование антикоррупционной компетентности в системе вузовской профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-antikorrupsionnoy-kompetentnosti-v-sisteme-vuzovskoy-professionalnoy-podgotovki>

---

<sup>3</sup> Стилистика сохранена.

## СЕКЦИЯ 4. «ПЕРВЫЙ ШАГ В НАУКУ»

---

*Бектасова Д. Д., Бухнер Н. Ю., Заитова Э. Э., Ильиных С. П.  
Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова*

### ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ О БРАКЕ

*Ключевые слова:* гражданский брак, зарегистрированный брак, семейный бюджет, студенты, Алтайский край

*Keywords:* cohabitation, marriage, family budget, students, Altai Krai

Реагируя на вызовы современности социальные институты современного общества претерпевают значительные изменения. Не является исключением и институт семьи, трансформация внутри которого проявляется в том числе в отношении к форме семейно-брачных отношений, потере привлекательности традиционной семьи с бракосочетанием в ЗАГСе. Молодежь, как наиболее мобильная часть общества фиксирует такие социокультурные изменения в своем сознании и реализует их в своем поведении. Одной из сторон указанных трансформаций является отношение к гражданскому браку. Согласно данным ESS-2016 21 % юношей и 18 % девушек в возрасте 20-23 лет отдают предпочтение гражданскому браку [Еurorean... 2016]. Другими словами, «такой тип брака наиболее распространён среди молодёжи от 20 до 35 лет, и только треть от всего числа проживающих в гражданском браке позднее заключают официальный брак» [Баринаова 2017: 86]. По мнению исследователя в области семьи Ростовской Т. К. «проживание мужчины и женщины в официально незарегистрированном брачном союзе можно отнести к признакам кризиса семейно-брачных отношений» [Ростовская 2015: 49].

Свободный брак, по мнению молодежи, как отмечают С. Н. Айрапетова, А. С. Пацук, Л. Я. Рубина «является лучшей формой узнавания человека в быту, приспособления друг к другу». Однако научно доказано, что «внесемейный опыт может затруднить переход от сконцентрированности на своих делах к учету потребностей и желаний других членов семьи, прежде всего детей» [Рубина 2010: 68]. Такая форма совместной жизни молодых людей не «является той системой, которая успешно готовит будущих супругов к браку, так как отсутствие обязательств в несемейном домохозяйстве может привести к их отсутствию в браке» [Рубина 2010: 68]. В том числе и с психологической точки зрения взаимоотношения между супругами в гражданском браке не воспринимаются как устойчивые, так как, несмотря на совместное проживание, не порождают взаимных прав и обязанностей супругов в отличие от брака зарегистрированного.

С целью определить то, как современные студенты Алтайского края относятся к браку, было проведено эмпирическое социологическое исследование. В качестве метода исследования выступил опрос, который проводился среди 70 студентов Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова в 2022 году. Гендерная принадлежность респондентов представлена следующим образом: мужчин – 64 % женщин – 36 % (рис. 1).

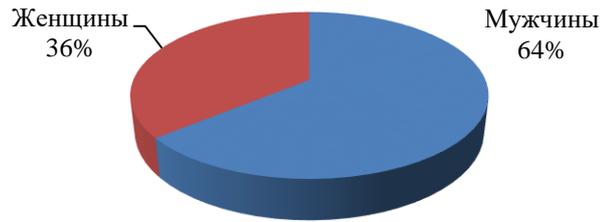


Рисунок 1 – Гендерная принадлежность респондентов (в %)

В связи с тем, что опрос проводился среди студентов, большая часть опрошиваемых не состоит в браке (90 %). Подавляющее большинство опрошенных (84 %) планируют в будущем создать семью. Наиболее предпочтительным возрастом для создания семьи является промежуток от 24 до 28 лет, на него указали 48 % опрошенных (рис. 2). Такой результат можно объяснить тем, что именно в этом возрасте молодые люди заканчивают университет, обретая материальную независимость. Не планируют вступать в будущем в семейно-брачные отношения 16 % респондентов.

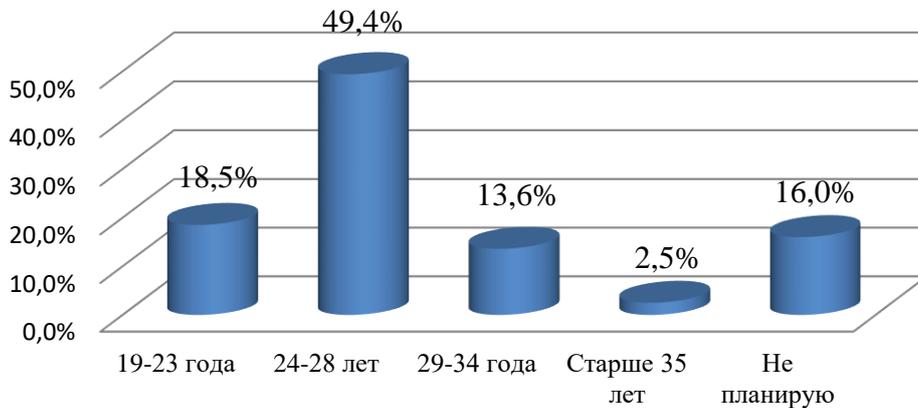


Рисунок 2 – Распределение ответов на вопрос «В каком возрасте Вы планируете вступление в брак?» (в %)

В вопросе о равноценности гражданского и зарегистрированного брака мнения разделились. 53,1 % студентов считают, что гражданский брак равноценен традиционному (рис. 3). Однако 65,4 % респондентов предпочли бы зарегистрированный брак (рис. 4). Полученные результаты показывают, что более трети опрошенных (34,6 %) положительно относятся и выбирают для себя лично такую форму семейно-брачных отношений, как гражданский брак.

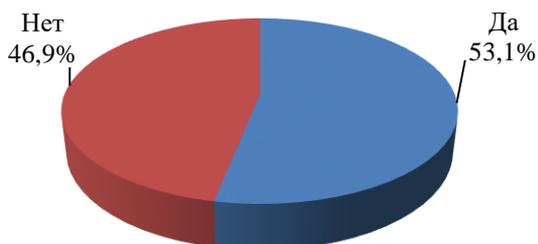


Рисунок 3 – Оценка респондентами равноценности гражданского и зарегистрированного брака (в %)

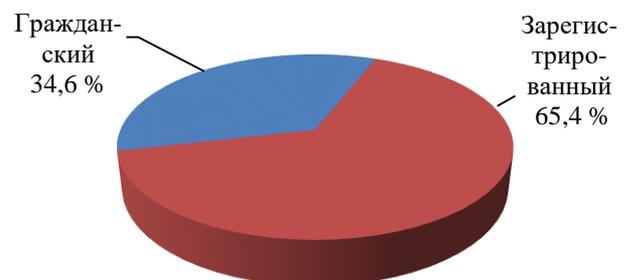


Рисунок 4 – Предпочтение респондентов гражданского или зарегистрированного брака (в %)

Среди причин, побуждающих вступать молодых людей в брак подавляющее большинство опрошенных (81,5 %) указали на ЛЮБОВЬ. Другие мотивы, такие как «улучшение материального благополучия», «беременность», «независимость от родителей», «статус» не превысили порога в 8 % (рис. 5).



Рисунок 5 – Причины вступления в брак (в %)

Важным моментом, характеризующим внутреннее устройство современной семьи, является распределение бюджета и ответственности между супругами. Полученные результаты показали, что практически все опрошенные студенты (93,8 %), за исключением небольшой части (6,2 %) считают совместный бюджет наиболее конвенциональной формой распределения доходов и расходов супругов (рис. 6).

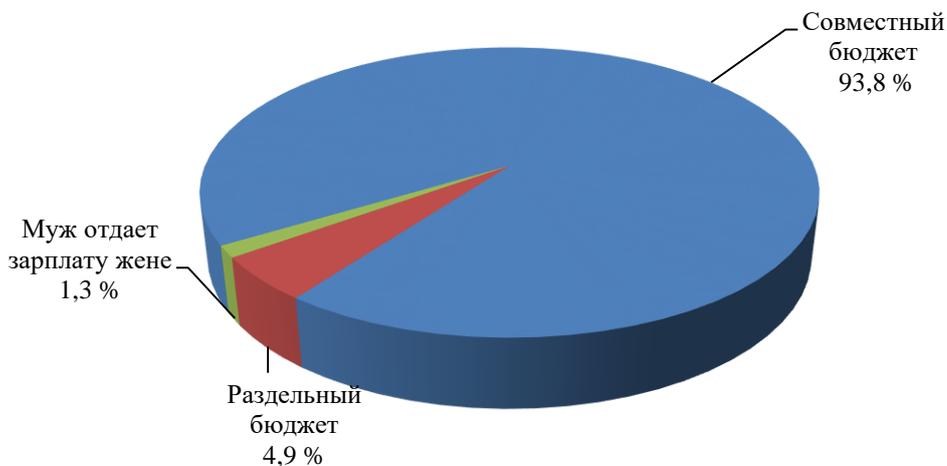


Рисунок 6 – Способы формирования семейного бюджета (в %)

В вопросе о том, кто должен быть главой семьи, преобладает мнение о равноправии супругов (68 %), но 32 % респондентов считают, что главным в семье должен быть муж (рис. 7). Полученные результаты показали, что трансформация общественного устройства в большей степени отразилась в сознании респондентов на представлении о материальном устройстве семьи. В сравнении с ним мнение о распределении власти в семье остается более традиционным, что подтверждают данные нашего исследования, показавшие, что 32 % респондентов полагают, что муж в семье «главнее», чем жена.

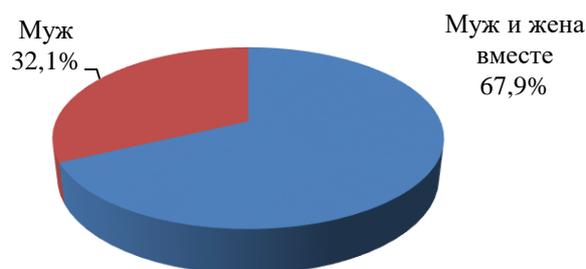


Рисунок 7 – Мнение студентов о том, кто должен быть главой семьи (в %)

Таким образом, гражданский брак предпочитаем более чем третью студентов и рассматривается как равноценный зарегистрированному браку более чем половиной молодых людей. В будущем респонденты ориентированы на создание семьи по любви в возрасте от 24 до 28 лет, с совместным формированием бюджета, обоюдным участием в решении семейных вопросов и ответственности за них.

### Литература:

*Барина, Н.В.* Гражданский брак: почему его выбирает современная молодежь [Текст] / Н. В. Барина // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – № 3 (85). – С. 85-88.

*Ростовская, Т. К.* Особенности матримониального поведения российской молодежи [Текст] / Т. К. Ростовская // Электронный научный журнал «Человек в мире культуры». – 2015. – № 3 (15). – С. 46-52.

*Рубина, Л.Я.* Современная студенческая семья: функциональный и гендерный аспекты / Л.Я. Рубина, С.Н. Айрапетова, А.С. Пацук // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 2. – С. 64-74.

*European Social Survey 2016* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.euroreansocialsurvey.org/data/> [Дата посещения: 20.04.2022].

*Беседин И. С.*

*Алтайский государственный университет*

## ВОПРОС ЖИЗНИ И СМЕРТИ: О НЕЙТРАЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОПРОСАХ

*Ключевые слова:* нейтральность, психологическое консультирование, ценности, аксиология, рациональность, экзистенциализм, экзистенциальная реальность, смерть, личностное знание.

*Keywords:* neutrality, counseling, values, axiology, rationality, existentialism, existential reality, death, personal knowledge.

За время обучения студенты-психологи усваивают ряд этических принципов работы психолога. Такие этические принципы, как безоценочность, нейтральность, конфиденциальность – необходимые регуляторы деятельности психолога. Однако в практике психолог может столкнуться с менее однозначными ситуациями, чем наглядные иллюстрации, используемые в учебном процессе. Необходимость воздержания от привнесения собственных взглядов психолога будет представлять по-разному при обсуждении вопросов бытового и экзистенциального характера. На примерах из литературы мы рассматриваем значение «нейтральности» психолога в экзистенциальном контексте. Далее мы применяем к описанному примеру идеи М. Вебера о соотношении инструментов, задач и

ценностей, а также отечественную концепцию «трёх реальностей» В.В. Знакова.

В отечественной литературе уже производилась попытка определить различные аспекты нейтральности, хотя и страдающая недостатком операционализации понятий [Динабург 2011]. Отталкиваясь от этой попытки, позаимствуем термины «инструментального» и «ценностного» аспектов нейтральности психолога. Определим инструментальную нейтральность как соблюдение дистанции и границ (как физических, так и эмоциональных) [Там же, с.104] и установку говорить на языке клиента, то есть не навязывать ему каких-либо взглядов, оценок или понятий. При этом С.Р. Динабург говорит о *невозможности* ценностной нейтральности [Там же, с.107].

Рассмотрим пример, который приводит Ирвин Ялом – два случая работы с «синдромом опустевшего гнезда» [Ялом 1999: 187-189]. В первом случае психотерапевт, работая над устранением тревоги и повышением самооценки, предписывая валиум, способствовал большей интеграции пациентки в социальную и профессиональную жизнь, и её тревога снизилась. Во втором случае психотерапевт (сам Ирвин Ялом) лишь сопровождал пациентку в её переживании тревоги, считая его фундаментальной проблемой, хотя самооценку требовалось бы повысить. В ходе работы пациентка пришла к осознанию тревожной истины, что некоторые двери закрываются навсегда, что годы идут и не замедляются. Благодаря этим осознаниям после терапии пациентка И. Ялома, быть может, не избавилась от тревоги до конца, но, осознавая её истоки, начала жить более полно и глубоко.

Мы не сомневаемся, что оба психотерапевта в описанном примере компетентны и соблюдали нейтральность в смысле «не выносить оценочных суждений» и «говорить на языке клиента», однако разница между двумя способами работы налицо. Разница в том, какому аспекту опыта психолог уделял больше внимания. Первый работал с тревогой и самооценкой как таковыми, и мы склонны согласиться с И. Яломом в том, что существующие способы измерения эффективности психотерапии (например, опросник тревоги) покажут большую эффективность работы именно в первом случае. Однако сам И. Ялом отзывается о первом варианте как об «упущенной встрече» [Там же, с.188], хотя признаёт, что его «ценностная ориентация вызывает много вопросов относительно роли терапевта» [Там же, с.189]. Действительно, возникает вопрос: на каком основании И. Ялом считает себя вправе вести клиента к подлинности вместо снятия симптомов, о котором просит клиент? Ответ прост: на ценностном. Остаток статьи мы посвятим раскрытию смысла и следствий этого простого ответа.

Для обсуждения ценностных оснований мы обратимся к идеям классика социологии М. Вебера. Заслуга данного автора в том, что он ввёл ценностное измерение в сферу научного исследования, и с тех пор в социологии, а потом и в психологии было посвящено этой теме немало исследований. При этом такое обращение к исследованию ценностей стало возможным только благодаря абстрагированию от их содержания. Другими словами, исследование воплощения ценностей в целях и инструментах достигнуто ценой полного отказа от возможности содержательного противопоставления ценностей. По М. Веберу, рациональные дискуссии о предпочтительности той или иной ценности попросту невозможны. Это будет показано на примерах его идей: во-первых, о типах рациональности, и, во-вторых, о соотношении фактов и оценки.

Первый (и на первый взгляд неожиданный) тезис М. Вебера заключается в том, что рациональность определяется не содержанием, а *соотношением*. Так, техническое действие или процедура рациональны лишь тогда, когда соотносятся с целью. Другими словами, технологии не могут быть «рациональными» сами по себе, безотносительно вопроса о цели их применения (что объясняет бесконечность дискуссий о том, хорошо или плохо некое X – Интернет, социальные сети, дистанционные методы обучения, видеоигры и т.д.). В свою очередь, цели можно назвать рациональными, когда они, будучи реалистичны с учётом имеющихся средств, соответствуют ещё более высокому уровню – ценностям [Хабермас 2009: 52]. Однако ценности, занимая вершину этой иерархии, не могут быть обоснованы отсылкой к чему-то ещё. Поэтому рациональность ценностей оценивается через способность

этой ценности найти воплощение на всех уровнях и сферах жизни, или «обосновать руководствующийся принципами образ жизни», обладать «мощной ориентирующей действующей силой» [Там же]. Психологическое консультирование, будучи практическим действием, может быть рассмотрено в любом из трёх типов рациональности. Неизбежно, что в дискуссиях о психотерапии один из типов выходит на первый план. При этом недопустимо его совершенно изолировать от других, так как аспекты рациональности одного и того же действия «могут изменяться независимо друг от друга» [Там же].

Второй интересующий нас тезис М. Вебера заключается в том, что невозможно недооценить важность отделения факта от его оценки. М. Вебер иллюстрирует это на примере сравнения уровня жизни мормонов и индейцев в Солт-Лейк-Сити (штат Юта, США) [Вебер 2006]. Мормоны – религиозная группа, ставящая в приоритет взаимовыручку и поддержку единоверцев – благодаря деятельному и тесному сотрудничеству достигла процветания (социального положения, материального благосостояния, влияния на политическую жизнь, и т. д.). Для индейцев, проживающие в резервациях вдали от политики, образования и здравоохранения, времена далеко не лучшие. Легко заключить о наличии факта большего благополучия среди мормонов по сравнению с индейцами. Однако Вебер категоричен: мы не можем на основании данного факта выдавать оценку образа жизни мормонов как предпочтительному. Если кто-то захочет предпочесть романтику прерий городской обустроенности – мы не можем возразить на основании фактов. Цель (мещанское благополучие) не имеет веса, не подкреплённая соответствующей ценностью (спокойная, надёжная жизнь). Если же ценность другая (свобода, единство с природой), то и цель теряет всякий смысл. Таким образом, в то время как цели целиком зависят от ценностей, сами ценности не подлежат содержательному сопоставлению. В таком случае можно говорить о принципиальной невозможности подобного сопоставления, как это делает К.С. Льюис: «Прямые вопросы: «А кто это сказал?», «А какая от этого польза?», «А на что это мне?» совершенно недопустимы – не потому, что грубы, но потому, что никакая ценность не оправдывает себя на этом уровне» [Льюис 2019: 322]. Подобный способ вопрошания, отмечает К.С. Льюис, угрожает любым ценностям независимо от их содержания. Таким образом, ценности могут быть описаны с позиции фактов («Индеец ни на что не променяет свободную жизнь в прерии»), но не предпочтительности («Жить в прерии лучше»). В противном случае требуется показать, как могло бы выглядеть в примере М. Вебера рациональное обоснование предпочтительности степи городу (или наоборот), не апеллирующее к целям, служащим этой самой ценности.

В рассуждении о ценностях немалый интерес представляет также отечественная концепция В.В. Знакова о трёх реальностях, способная предоставить концептуальную рамку для сопоставления совершенно разных позиций. Рассмотрим вкратце описание эмпирической, социологической и экзистенциальной реальностей по В.В. Знакову.

К эмпирической относится всё, принадлежащее точным наукам – естественнонаучные (фальсифицируемые) факты: объективная реальность физических законов, принципы конструкции механизмов и сооружений, биологические закономерности и т. д. В свою очередь, социокультурная реальность, она же – «третий мир» К. Поппера [Поппер 2002: 108], не существует вне мира культуры. Эту реальность составляют науки об обществе и человеке, а также отдельные факты и явления общественной жизни. Подобные факты объективны, но требуют интерпретации. Главное отличие социокультурной реальности от эмпирической в том, что её описание «одновременно является её элементом» [Знаков 2016: 27], а соответственно, она изменяется от изучения самой себя. Наконец, экзистенциальная реальность – это место для индивидуального опыта и уникальных, не повторяющихся переживаний. В.В. Знаков пишет о «таком единстве познания и переживания, в результате которого порождается опыт, имеющий смысл для субъекта» [Знаков 2016: 45-46].

Вполне очевидным образом, именно в экзистенциальной плоскости возможны вопросы о смысле жизни, то или иное отношение к смерти и – что особенно важно для нас – ценности и ценностные суждения. В какой-то степени обсуждение экзистенциальных

вопросов возможно и в социокультурной реальности, однако в эмпирической реальности сам вопрос попросту лишён смысла [Карнап 1993]. Фальсифицируемость утверждения эмпирической реальности подразумевает оценку «истинно/ложно» и некоторую универсальность [Знаков 2016: 25], что не позволяет рассуждать о ценностях. Например, этическим суждениям в эмпирической реальности отводится роль не более, чем эмоциональных реакций (не)приязни [Рассел 1996]. В то время как ценности объективно существуют и в культуре, т. е. в социокультурной реальности, они становятся личностными только при переходе на индивидуальный уровень, то есть после «интериоризации социальных, культурных ценностей» [Каширский 2014: 13]). Именно здесь, на индивидуальном уровне (т. е. в экзистенциальной реальности), влияние ценностей создаёт тот опыт, который впоследствии «направляет весь ход жизни человека, осуществляет ценностно-смысловую регуляцию» [Знаков 2016: 46]. Многие теории рассматривают ценности в социокультурной реальности, однако практика консультирования имеет дело с влиянием конкретных (интериоризированных) ценностей на жизнь отдельного человека, а это принадлежит прежде всего экзистенциальной реальности. Опыт не всегда можно понять за счёт получения информации и знаний, иногда его можно только пережить и преодолеть [там же].

Между тремя реальностями В.В. Знакова и тремя уровнями рациональности М. Вебера нет полной соотнесённости, однако описание экзистенциальной реальности, на наш взгляд, раскрывает смысл положения о невозможности содержательного сравнения ценностей. Так, В.В. Знаков описывает присущие каждой из трёх реальностей традиции, способы, основания, формы и типы понимания. Экзистенциальная реальность требует понимания по типу «постижения», а не «знания»: для самоанализа и осмысления своего жизненного пути невозможно применение методов эмпирической реальности, которые по своей сути не включают категорию смысла. В «постижении» человек – субъект, а в «знании» – объект в сети причинно-следственных связей [Знаков 2016: 400-402]. Понимание-постижение холистично, поэтому его невозможно достичь анализом, т. е. рациональным разложением на элементы [Знаков 2016: 239], в то время как для самооценки характерна неделимость.

Во избежание недопонимания напомним о проблематичности ярлыка «экзистенциальный». Ещё в 1946 году Ж.-П. Сартр отмечал, что понятие «экзистенциальный» стало слишком расплывчатым, так что немногие использующие этот термин смогли бы объяснить, что же, в частности, они имеют в виду [Сартр 1989]. Проблема содержательного определения «экзистенциального», описанная Ж.-П. Сартром, сегодня существует в том же виде [Ялом 1999: 9].

Формально экзистенциальная психотерапия определяется как «динамический терапевтический подход, фокусирующийся на базисных проблемах существования индивидуума» [Ялом 1999: 8], где термин «динамический» отсылает к концепции Фрейда, описывающего психическую жизнь как взаимодействие конфликтующих сил, а все «мысли, эмоции, поведение – как адаптивные, так и психопатологические» – как результат этого взаимодействия [Там же, с.10]. Под «базисными проблемами» (они же «конечные данности» [Там же, с.12]) понимаются такие условия жизни человека, с которыми он сталкивается независимо от культурных и индивидуальных ситуаций: смерть, свобода (неизбежность выбора и ответственности за него), одиночество и бессмысленность. Свобода, являясь одной из наиболее трудных для понимания данностей, лучше всего раскрывается через момент выбора. Неизбежность, с которой свободное решение отдаёт предпочтение одной возможности *в ущерб другой* (переезд, женитьба, выбор профессии), не позволяет забыть о фундаментальной ограниченности человека и пробуждает глубокую тревогу [Vuben 2016]. Стоит отметить также, что Ирвин Ялом высказывался об экзистенциальной ориентации не как о совершенно самостоятельной школе [Ялом 2021: 12], а как о готовности психотерапевта обращать внимание («сместить фокус» [Ялом 1999: 16]) на темы смерти, смысла, изоляции или свободы. Другими словами, экзистенциальная ориентация – это прежде всего

повышенная чувствительность к экзистенциальной тревоге при работе с любыми запросами.

Предоставим некоторые примеры подобной повышенной чувствительности. По А. Хольцхей-Кунц, практически любое событие может служить выходом в экзистенциальную реальность независимо от своего прямого содержания. Например, событие разбитой чашки может обозначать «хрупкость всего, что человек имеет, и самого его существования», а головная (или любая другая) боль напоминает о уязвимости, «подверженности болезням» и, в конечном итоге, смертности [цит. по: Лызлов, 2016, с.108]. На схожих примерах французский философ Люк Ферри показывает, что смерть можно приравнять к простому факту прекращения биологической жизни лишь в эмпирической реальности, а в экзистенциальной реальности смерть – это «никогда больше», в какой бы форме оно ни возникало: «смерть означает всё, что не повторится. Смерть – это всё то в самой жизни, что бесповоротно; всё то, что окончательно принадлежит прошлому» [Ferry 2011: 5].

Таким образом, биологическая смерть (по крылатой формулировке М. Хайдеггера – «невозможность дальнейшей возможности») является лишь одной из «невозможностей», самой окончательной и глобальной, в то время как с «невозможностями» меньших масштабов человек встречается повседневно: «смерть в широчайшем смысле есть феномен жизни» [Хайдеггер 1997: 280]. Согласно такому взгляду, «невозможность дальнейшего» не обязательно проявляется как нечто тяжёлое – например, как потеря близкого человека. Это может быть даже нечто радостное: так, переезд в большой город открывает новые возможности, но жизнь после переезда уже никогда не будет такой, как раньше, ведь приходится покинуть родной город. Л. Ферри, вероятно, привел бы в пример песню Аллы Пугачёвой «Куда уходит детство?», если бы знал русский язык (автор включает детство в список «невозможностей», с которыми сталкивается человек [Ferry 2011: 5]; похожий список составляет также У. Ирвин [Ирвин 2021: 100-101]).

Как можно заметить, что граница между конечными данностями не является непроницаемой: примеры выше уподобляют смерти необратимость выбора, который концептуально принадлежит данности свободы. В свою очередь, осознание смертности может спровоцировать переживания по поводу смысла (примером служит личный вопрос Л.Н. Толстого: «Есть ли в моей жизни такой смысл, который бы не уничтожался бы неизбежно предстоящей мне смертью?») [Толстой 2017]).

Итак, во избежание недопонимания подчеркнём, что терминологически следует различать:

- во-первых, экзистенциальные темы (вопросы о смерти, смысле жизни, одиночестве, свободе и выборе);
- во-вторых, экзистенциальное направление в консультативной психологии (как особую чувствительность к экзистенциальным темам в процессе консультирования, а не сведение содержания к этим темам);
- в-третьих, экзистенциальную реальность как термин В.В. Знакова, описывающий область индивидуального опыта и переживаний (отнюдь не сводимых к мрачным и тревожным «экзистенциальным темам»).

Итак, заложив понятийную базу, вернёмся к примеру двух вариантов работы с «синдромом опустевшего гнезда» и опишем разницу между этими случаями в терминах М. Вебера. Цель первого психолога (снижение тревоги) рациональна, то есть сообразна как используемым им средствам (валиум, поиск новых увлечений), так и ценности, которую условно можно назвать «счастье» или «спокойная жизнь». Действия И. Ялома уступают действиям его коллеги в рациональности только если оценивать оба действия относительно ценности «спокойная жизнь». Однако действия И. Ялома рациональны, потому что основаны на другой ценности – «подлинная жизнь».

Не следует принимать подобное рассуждение за релятивизм, так как здесь остаётся актуальным критерий нормативной рациональности М. Вебера. Ценности двух этих терапевтов являются рациональными в той мере, в какой они могут служить систематизирующей силой всех прочих целей и действий их практики. Судя по

многообразие психотерапевтических подходов, рациональными действительно могут являться различные ценности.

При этом гипотетическая разница баллов по опроснику тревоги не может использоваться в качестве аргумента, так как само средство измерения в некоторой степени подразумевает цель и ценность именно первого психолога. Другими словами, сопоставление эффективности подразумевает общность цели, в то время как сама цель снижения тревоги не является абсолютно нейтральной в ценностном плане. Впрочем, здесь необходимо сделать уточнение: цель снижения тревоги является немаловажной для обоих психологов, вопрос лишь *в степени* выраженности тревоги «в идеале». Полное безразличие к надвигающейся неотвратимой опасности (смертельной болезни) видится проблематичным в не меньшей мере, чем ежедневные приступы отчаяния (при отсутствии серьёзной болезни или другой критической ситуации). Можно заметить, что приступы отчаяния исчезли как в первом, так и во втором случае.

Таким образом, оба способа поведения не являются ценностно-нейтральными и в то же время оба являются рациональными. Два различных способа обращения с тревогой смерти базируются не только на онтологической картине человеческой природы, но и на ценностных основаниях. Интересно, что примеры такого различия в подходах не сводятся к противопоставлению экзистенциального подхода поведенческому. Более того, способ обращения с тревогой не предопределён школой. А.В. Лызлов показывает, что даже внутри одного из экзистенциально ориентированных подходов – даэйн-анализа – два представителя, развивая идеи тех же самых авторов (Л. Бинсвангера и М. Хайдеггера), приходят к разным целям: М. Босс говорит о благоговении и стремлении к свободе, в то время как А. Хольцхей-Кунц призывает, поняв зыбкость обывательской жизни, тем не менее вернуться к ней [Лызлов 2016: 109-110].

Здесь и высвечивается «невозможность ценностного аспекта нейтральности» [Динабург 2011: 107]. С учётом вышесказанного, описать эту невозможность можно двумя конфликтующими положениями:

Невозможно вынести объективное ценностное суждение (как показано выше, это следует из идей о типах рациональности М. Вебера и специфики типа понимания экзистенциальной реальности по В.В. Знакову).

Невозможно воздержаться от суждения (т.е. не придерживаться никакой из ценностей). В реальной ситуации, где принятие решения ограничено фактором времени, «даже бездействие есть род действия» [Поппер 2002: 31]. «Время идёт, и зачастую отказ принять решение по факту приравнивается к решению» [Vuben 2021]. Другими словами, даже если по прошествии времени не осталось выбора, то промедление, которое привело к этому, было выбрано.

Как же следует вести себя в такой ситуации консультирования? По меньшей мере, можно сказать, как вести себя точно не следует, а именно – избегать ценностного измерения. Это «просто невозможно», считает Р. Кочюнас: «даже... придерживаясь в работе определенной философии, мы неизбежно «вносим» в консультирование свое воззрение на систему сущностных вопросов жизни» [Кочюнас 1999]. Поясним, что «придерживаться определённой философии» в работе, в сущности, не требует какой-либо индивидуальности – это то же самое, что работать в русле одной из психологических школ. Между тем их «метатеоретические различия» во взглядах на природу человека обуславливают цель психологического воздействия [Колпакова 2005: 106]. М.Ю. Колпакова в обзоре исследований ценностной нейтральности высказывается недвусмысленно: ценности, определяя цели, опосредованно определяют и техники их достижения, соответствующие критерии оценки результатов [Там же, с.111]. Наконец, «клиенты усваивают ценности своих консультантов» [Там же, с.112], а не просто становятся более зрелыми в ценностном плане [Beutler 1979]. Остаётся надеяться, что ценности консультанта заслуживают усвоения, раз его попытки сохранить нейтральность невозможны. С другой стороны, и сама нейтральность, и само уважительное отношение к клиенту является ценностью психолога, которую он

реализует в своей работе.

Тем не менее можно обозначить предпочтительную линию поведения в ситуации невозможности нейтральности на ценностном уровне.

Во-первых, психологу следует ясно осознать свои собственные ценности [Corey 2009: 22–24]. Об же этом писали все, кто подчеркивал невозможность ценностной нейтральности [Колпакова 2005; Кочюнас 1999; Beutler 1979]. Р. Кочюнас писал, что консультанту даже *нужно* сформировать чёткие взгляды в таких сферах жизни, как семья, секс, аборты, религия и т.д. [Кочюнас 1999]. Разумеется, призыв сформулировать чёткую позицию не означает, что эту позицию нужно выражать в советах клиенту. Наоборот, это является попыткой избежать слепых зон: намного легче склониться в сторону давления на клиента, не осознавая свои собственные допущения. Это же применимо, на наш взгляд, и в отношении экзистенциальных вопросов. И. Ялом, в частности, пишет, что многие психологи избегают таких тревожных тем [Ялом 1999: 18], хотя это, как было показано выше, не является более объективной или нейтральной позицией.

Во-вторых, на наш взгляд, консультанту следует помнить и осознавать как невозможность объективного суждения о ценностях, так и необходимость ценностного суждения. Перевес в сторону невозможности объективного суждения грозит релятивизмом, который проблематичен в психологической практике [Колпакова 2005: 112] (и в аксиологии в целом [Льюис 2019: 319-320]) – хотя бы потому, что рискует вместе с ценностной базой устранить ценности уважения и защиты клиента или саму ценность нейтральности. Отказ от необходимости ценностного суждения, отсутствие каких-либо оценок (даже неозвученных), в свою очередь, грозит попустительством деструктивным тенденциям [Кочюнас 1999]. Тем не менее ситуация не является безнадёжной. Оптимистичное описание равновесия можно найти у Т. Нагеля. Он писал, что рассогласование («абсурдность») между требованиями практического действия и требованиями объективности производит налёт иронии на практической жизни, которой мы предаёмся вполне серьёзно [Нагель 2020]. Аналогично, в данном случае можно предписать психологу окрасить «колорит» ценностного измерения своей практики «иронией и смирением» [Там же, с.290]. Залог успеха в данном случае – перейти от восприятия ситуации как проблемы, требующей рационального решения, к восприятию её как *напряжения*, которое нужно лишь удерживать в равновесии.

В-третьих, в рациональном осмыслении невозможности ценностной нейтральности консультанту может помочь концепция *личностного знания* М. Полани [Полани 1985]. М. Полани выходит из противоречия между (невозможной) объективностью и субъективностью, которая говорит только о субъекте, выводя понятие личностного знания, которое органически сочетает в себе как объективные компоненты – знания, концепции, взгляды, так и субъективные: принятие и деятельное утверждение этих взглядов. По М. Полани, знание невозможно без ряда допущений, не всегда осознаваемых человеком; на радикальном сомнении Р. Декарта не удастся построить ничего [Полани 1985: 294-297]. Однако субъективный компонент знания не означает произвольность этого знания, а наоборот, готовность подчиняться тому, что человек считает истинным.

Возвращаясь к психолого-аксиологическим вопросам, можно переложить концепцию М. Полани следующим образом: деятельность консультанта, хоть и не может быть «объективной» в ценностном аспекте, не должна быть субъективной. Она должна осуществляться в личностном измерении, которое не беспристрастно и при этом «подчинено требованиям, которые оно само признаёт как нечто от него независимое» [Там же, с. 300]. Именно поэтому этический кодекс психолога недостаточен для регуляции взаимодействия психолога с клиентом (как указывает Р.Р. Газизова [Газизова 2021]). Необходима также личностная готовность подчиняться этому кодексу, в свою очередь основанная на ценностях. Соответственно, на первый план выходит работа над системой ценностей студентов-психологов. Р.Р. Газизова предлагает для этого ряд педагогических приёмов, в том числе «анализ и обсуждение... проблем этики в деятельности психолога» [Газизова 2021].

Мы предлагаем дополнить это задание обсуждением ценностных дилемм,

построенных по аналогии с дилеммами Л. Колберга [Анцыферова 1999], которые показали свою эффективность при применении в русле сократического диалога. Подобные дилеммы могут опираться на реальные случаи (например, описанный И. Яломом выбор между «подлинной» или «спокойной» жизнью).

Наконец, следует обозначить перспективы дальнейших исследований. Для теоретических осмыслений различных видов отношения к смерти может быть продуктивным обращение к концепции философских темпераментов У. Джеймса. Достойный пример современного её применения в контексте растущей секуляризации общества предоставляет Й. Кидд [Kidd 2013]. Подобный внимательный анализ отношения к смерти проводит А.М. Хохлов в своей диссертации [Хохлов 2013: 46-59]. Хотя Хохлов не обращается к терминам У. Джеймса, а вместо отношения к смерти говорит об отношении к «религиозной вере» [Там же, с. 47], нам данное различие кажется терминологическим, а не сущностным, так как прослеживается общность направления мысли – в сторону поиска причин фундаментальных различий между способами обращения с экзистенциальными вопросами.

### **Литература:**

*Анцыферова, Л.И.* Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 3. – С. 5-17.

*Вебер, М.* Смысл «свободы от оценки» в социологической и экономической науке [Электронный ресурс] / М. Вебер // Центр гуманитарных технологий. – 2006. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/library/articles/3596>

*Газизова, Р.Р.* Этика психологического консультирования в России: проблемы и возможности формирования профессиональной этики у будущих психологов [Электронный ресурс] / Р.Р. Газизова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – №1(57). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/etika-psihologicheskogo-konsultirovaniya-v-rossii-problemy-i-vozmozhnosti-formirovaniya-professionalnoy-etiki-u-buduschih>

*Динабург, С.Р.* Аксиологические основания невозможной профессии: заметки о психотерапевтической нейтральности [Текст] / С.Р. Динабург // Вестник Пермского университета. – 2011. – №2(6) – С. 101-110.

*Знаков, В.В.* Психология понимания мира человека [Текст] / В.В. Знаков // М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016 – 488 с.

*Карнап, Р.* Преодоление метафизики логическим анализом языка (пер. А.В. Кезина) [Текст] / Р. Карнап // «Вестник МГУ», сер. 7 «Философия». – 1993. – № 6 – С. 11-26.

*Каширский, Д.В.* Психология личностных ценностей : автореф. дисс. ... д-ра. псих. наук [Текст] / Д.В. Каширский. – М., 2014. – 58 с.

*Колпакова, М.Ю.* Диалог как основание психотерапевтической интеграции [Текст] / М.Ю. Колпакова / Труды по психологическому консультированию и психотерапии, 2005. – С. 102-123.

*Кочюнас, Р.* Основы психологического консультирования [Электронный ресурс] / Р. Кочюнас. – М. : Академический проект, 1999. – Режим доступа: <https://psylib.org.ua/books/kociu01/txt02.htm#3>

*Леонтьев, Д.А.* Методика предельных смыслов (МПС) [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 36 с.

*Льюис, К.С.* Человек отменяется [Текст] / К.С. Льюис / Чудо. – М. : АСТ, 2019. – 384 с.

*Лызлов, А.В.* Функция веры в даэин-аналитической психотерапии [Текст] / А.В. Лызлов // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24, № 5. – С. 100-114.

*Нагель, Т.* Абсурд. Пер. с англ., примеч. и вступ. ст. Е.В. Косиловой [Текст] / Т. Нагель // Философия. Журнал Высшей школы экономики. – 2020. – Т. 4. № 4. – С. 275–294.

*Полани, М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии (Пер. с англ.) [Текст] / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.

*Поппер, К.Р.* Объективное знание. Эволюционный подход (Пер. с англ. Д.Г. Лахути)

- [Текст] / К.Р. Поппер. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.
- Рассел, Б.* Философский словарь разума, материи и морали (Пер. с англ.) [Текст] / Б. Рассел. – К.: Port-Royal, 1996. – С. 313-315.
- Сартр, Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм [Текст] / Ж.-П. Сартр / Сумерки богов. – М.: «Политиздат», 1989. – С. 319-344.
- Толстой, Л.Н.* Исповедь [Текст] / Л.Н. Толстой // Исповедь. О жизни. – М.: АСТ, 2017. – 286 с.
- Хабермас, Ю.* Теория рационализации Макса Вебера [Текст] / Ю. Хабермас // Социологическое обозрение. – 2009. – Т.8, №3. – С.37-60.
- Хайдеггер, М.* Бытие и Время [Текст] / М. Хайдеггер // М.: Ad Marginem, 1997. – 452 с.
- Хохлов, А.М.* Мирозерцание Льва Шестова: между экзистенциальной тревогой и библейским текстом: дисс. ... канд. филос. наук. [Текст] / А.М. Хохлов. – М., 2013. – 140 с.
- Ялом, И.* Дар психотерапии (пер. с англ. Э.И. Мельник) [Текст] / И. Ялом. – М.: Эксмо, 2021. – 320 с.
- Ялом, И.* Экзистенциальная психотерапия (пер. с англ. Т.С. Драбкиной) [Текст] / И. Ялом // М.: Независимая фирма "Класс", 1999. – 576 с.
- Beutler, L.E.* Values, beliefs, religion and the persuasive influence of psychotherapy [Текст] / L.E. Beutler // Psychotherapy: Theory, Research & Practice. – 16(4). – P. 432-440.
- Buben, A.* Do immortals need an eject button? Sartre and the importance of always having an exit [Электронный ресурс] / A. Buben // European Journal of Philosophy, 2021. – Режим доступа: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejop.12718>.
- Corey, G.* Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy [Текст] / G. Corey // Thomson/Brooks/Cole, 2009. – 519 p.
- Ferry, L.* A Brief History of Thought: a Philosophical Guide to Living [Текст] / L. Ferry // NY.: HarperCollins, 2011. – 304 p.
- Kidd, I.J.* A Phenomenological Challenge to 'Enlightened Secularism' [Текст] / I.J. Kidd // Religious Studies. – 2013. – 49(3). – P. 377-398.

*Бобровская А.С.  
Алтайский государственный педагогический университет  
Бобровская Н. А., Жогов О.В.  
Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИА**

*Ключевые слова:* воспитательная работа, учебная деятельность, изучение исторических личностей, гражданственность, патриотизм.

*Keywords:* educational work, educational activities, the study of historical figures, citizenship, patriotism.

Формирование патриотизма и гражданственности в современной педагогической науке предполагает не только воспитание любви к Родине, но и развитие активной позиции человека в судьбе государства, готовности отзываться на его нужды, желания действовать на благо соотечественников. В таком контексте основными задачами воспитания являются формирование ценностного отношения к другому человеку, уважения и сопричастности к истории, культуре и достижениям своей страны, а также гражданкой позиции, выражающейся в осознании чувства долга и ответственности и защите интересов государства.

Безусловно, в педагогической практике накоплен большой опыт патриотического воспитания. Педагоги-исследователи, описывая теоретические основы патриотического

воспитания, обращаются к трудам выдающихся учёных и общественных деятелей прошлого, в чьих работах поднимались вопросы патриотического воспитания: В.Г. Белинского, Н.М. Карамзина, М.В. Ломоносова, А.Н. Радищева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского. В современной науке эти вопросы рассматриваются с разных точек зрения, в процессе освоения учебных предметов, на уроках краеведения, среди разных возрастных групп, среди курсантов, во внеучебной деятельности.

Наш подход к формированию гражданской ответственности и патриотизма основан на усвоении знаний по истории отечества в процессе изучения исторических личностей как на уроках истории, так и во внеклассной работе со школьниками разных ступеней обучения. Целью подхода является развитие ценностного отношения к истории своего народа, жизни отдельных людей в разные исторические периоды. Высокий уровень развития ценностного отношения, в свою очередь, влияет на восприятие, воображение, мышление человека, то есть закладывается в его сознании, таким образом, что побуждает его поступать и действовать так, а не иначе, потому что по-другому он поступать не может.

В процессе обучения педагогам важно создавать условия, которые будут способствовать усвоению исторических знаний и побуждать обучающихся действовать в интересах своего государства. Высокий уровень сформированности патриотизма и гражданской ответственности не является статической величиной, поскольку изменяются внешние условия жизни людей, такие как климат, внешнеэкономическая и политическая ситуация, глобальные тенденции; это значит, что составные части патриотизма и гражданской ответственности также изменяются, усложняются, приобретают новые черты и характеристики. Педагогам важно своевременно реагировать на меняющиеся условия и с этой целью уметь овладевать соответствующими теоретическими знаниями, применять определённые методы и технологии обучения, оценивать соответствие знаний и поведения сложившейся ситуации.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что повышение эффективности патриотического воспитания возможно при выполнении следующих требований к организации учебной деятельности:

- содержание обучения направлено на формирование определенной системы знаний, при этом соблюдаются принципы преемственности и последовательности;
- формирование системы знаний осуществляется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- обучение вызывает эмоциональный ответ у обучаемых;
- педагогическое воздействие характеризуется непрерывностью;
- теоретические знания подкрепляются «живыми» примерами на основе исторической документации, фотографий, фильмов;
- изучение событий основывается на жизни и деятельности исторических личностей.

В целом, гуманитарное образование также претерпевает значительные изменения, связанные с социально-экономическими процессами. Активно модернизируются методическая, техническая и содержательная сторона образования, что требует от педагога готовности в короткий срок преобразовывать накопленный предметный материал в соответствии с меняющимися требованиями к процессу обучения. Основопологающим ориентиром для подготовки обучающихся является государственный заказ, выраженный в ФГОС основного общего образования и среднего общего образования.

Главной целью исторического образования, согласно актуальным образовательным стандартам, является формирование единой гражданской идентичности обучающихся. При этом предполагается активное воспитание гражданской ответственности и патриотизма, а также эмоционально-ценностного отношения к фактам прошлого, основу которого составляет интерес непосредственно к изучению истории. Данное обстоятельство предполагает использование эмоционально-окрашенных методов обучения. Однако, в связи с этим, возникает противоречие с существующей необходимостью накопления базы знаний,

необходимой для сдачи государственных экзаменов, которая предполагает, в первую очередь, знание конкретных дат, событий, процессов, причинно-следственных связей и иного фактического материала. Направленность обучения на успешную сдачу ГИА отводит на второй план воспитательный аспект изучения истории и значительно снижает возможности варьирования методов преподавания. В то же время УМК по истории содержат информацию, направленную главным образом на накопление знаний для выполнения экзаменационных заданий.

Описанное противоречие требует от учителя выбора таких методов и приёмов обучения, которые могли бы способствовать созданию наиболее ярких исторических образов у учащихся и, как следствие, формировать интерес к исторической науке.

На наш взгляд, одной из наиболее эффективных технологий обучения в школьном историческом образовании является изучение исторических личностей. Исторические события не являются предопределёнными, поэтому будущее имеет множество альтернатив. При этом будущее способно измениться в результате деятельности не только крупных политических сил, но даже отдельных групп и их лидеров, оно также зависит от действий самых разных людей, например, учёных [Гринин 2011: 1]. Таким образом проявляется влияние личности на события, вследствие чего возникает необходимость оценки деятельности людей, чьё имя связано с теми или иными историческими фактами. Оценка деятельности личности, влияния её поступков на ход важных исторических событий способствует формированию критического мышления и определённого отношения к этой личности и событиям.

Одним из ярких примеров человеческого влияния на ход исторических событий являются подвиги героев Великой Отечественной войны, а также простых граждан страны, которые, преодолевая лишения, голод, ежедневно трудились, создавая материальные и стратегические условия советских войск. Именно Великая Отечественная война получила оценку одного из ключевых событий в жизни нашего государства [Репина 2004: 34]. Трагедия масштабной, кровопролитной войны коснулась в той или иной степени каждой семьи, что позволяет получить многообразную, подробную, эмоционально яркую и запоминающуюся информацию о событиях 1941–1945 годов из источников различных видов.

В то же время часть современных литературных источников может исказить представление о реальной картине военных действий. Ряд авторов объясняют победу над фашизмом исключительно вкладом стран-союзниц СССР, стратегическими ошибками германского командования и прочими факторами, умаляя заслуги советского народа. В связи с этим становится целесообразным проведение уроков, а также внеурочных мероприятий, направленных на демонстрацию школьникам высокого вклада в дело победы участников войны, тружеников тыла, врачей, партизан, учёных.

Непрерывное развитие и совершенствование технических средств обучения позволяют учителям истории в своей работе прибегать к использованию различных методов наглядности. Уроки с применением различных средств мультимедиа расширяют содержательную сторону общения учащихся с учителем, делают образовательный процесс более индивидуальным и деятельным для каждого школьника.

Многие авторы работ по методике обучения истории считают методы обучения с применением мультимедийных технологий одними из наиболее эффективных, связывая это с познавательными особенностями учащихся средней школы [Короткова 2004; Студеникин 2000]. Приёмы работы с применением мультимедиа разнообразны, но каждый из них по-своему эффективен, о чём свидетельствуют практические выводы практикующих учителей, в том числе описанные в научных работах методистов.

Изучение и критическая оценка деятельности тех или иных исторических личностей – сложный, многоплановый процесс, требующий детального рассмотрения всех характеристик человека, как внешних, так и поведенческих. И в этом случае мультимедиа технологии позволяют расширить спектр представлений учащихся об изучаемых персоналиях. Многообразие мультимедийных средств позволяет «оживить» личность и создать её особый

эмоциональный образ. Документальные фильмы освещают все аспекты жизни той или иной исторической личности, технологии виртуальной реальности позволят стать частью эпохи, в которой выдающийся человек проживал, а аудиозаписи встреч правительства времён XX века и выступлений государственных деятелей дают возможность детального анализа их гражданской позиции.

Изучение истории Великой Отечественной войны начинается с 9 класса, однако на более ранних этапах обучения необходимо обращение к внеурочным мероприятиям, затрагивающим эту важную тему. В этом случае мультимедиа технологии также приходят на помощь учителю. Одним из примеров такого мероприятия является подготовка учащимися компьютерных презентаций на основе их семейных архивов, отражающих жизнь семьи в годы войны. Другим возможным вариантом является просмотр видеоматериалов с рассказами участников войны.

Особое место во внеурочной, внеклассной деятельности по изучению истории в целом, а также войны 1941–1945 годов в частности, занимают исторические парки «Россия – моя история». Такие современные медиа площадки оснащены новейшими и разнообразными носителями информации, а также наполнены множеством важных и интересных исторических данных. Такие парки располагаются во многих городах России, сеть постоянно расширяется. Посещение такого центра позволит заинтересовать каждого школьника любого возраста и предоставить ему доступное объяснение важных исторических проблем. Информация о героях Великой Отечественной войны также не остаётся в парках без внимания и представлена в виде запоминающихся интерактивных выставок.

Таким образом, средства мультимедиа позволяют сполна осветить проблему Великой Отечественной войны для учащихся средней школы как на уроках истории, так и во внеурочной деятельности. Разнообразие технических средств, значительно повышающих эффективности передачи информации, позволяют охватить больший объём исторических фактов, ориентируясь при этом на основную цель – осознание учащимися значимости подвига советского народа и каждой отдельно взятой личности, внёсшей вклад в дело победы над фашизмом. Сформированный при помощи наглядности эмоциональный настрой, позволит создать прочный каркас знаний, а также заложит основы формирования активной гражданской позиции.

#### **Литература:**

*Гринин, Л. Е.* Личность в истории: современные подходы [Текст] / Л.Е. Гринин // История и современность. – 2011. – № 1. – С. 3-38.

*Короткова, М. В.* Наглядность на уроках истории : практическое пособие для учителей [Текст] / М.В. Короткова. – Москва : ВЛАДОС. – 2000. – 175 с.

*Репина, Л.П.* Историческая память и современная историография [Текст] / Л.П. Репина // Новая и новейшая история. – 2004. – № 5. – С. 33-45.

*Студеникин, М. Т.* Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов [Текст] / М.Т. Студеникин. – 2000. – Москва : ВЛАДОС. – 239 с.

*Жердева О.Н.,  
Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова  
Поволоцкая О.А.,  
Алтайский государственный университет  
Зинец М.А.,  
Алтайский государственный технический универ-  
ситет им. И.И. Ползунова*

## **МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ АЛТАЙСКИХ ВУЗОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА)**

*Ключевые слова:* мотивация, учебная деятельность, высшее образование, опрос.  
*Keywords:* motivation, educational activity, higher education, survey.

Проблема мотивации человека в учебе, а потом и в трудовой деятельности является одной из самых актуальных как в области педагогики и образования, так и в реальном секторе экономики. Эта тема давно интересует специалистов в этой области (психологов, педагогов, философов), руководителей учебных заведений и управленцев как государственных предприятий, так и руководителей разных звеньев бизнеса.

Вопрос формирования мотивации достаточно хорошо исследован. В качестве примера можно назвать имена таких ученых, как Леонтьев, Б.И. Додонов, П.М. Якобсон, Х. Хекхаузен, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Мешков, К. Левин, и др. [Леонтьев 1975; Додонов 1978; Хекхаузен 2003; Рубинштейн 2005; Мешков 2015; Левин 2019].

Однако в современном мире данная проблема все-таки не решена, нет стопроцентно работающих механизмов, которые способны сформировать, а главное, поддерживать устойчивую мотивацию человека к учебе и труду.

В целях исследования мотивации студенческой молодежи в их учебной деятельности, выявления причин демотивированности обучающихся в вузах, поиска путей решения вопросов, связанных с отсутствием желания учиться мы провели опрос среди студентов вузов города Барнаула. В опросе принимали участие студенты Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, Алтайского государственного университета, Алтайского филиала РАНХиГС, Алтайского филиала Финансового университета при Правительстве РФ, Алтайского государственного педагогического университета, Алтайского государственного медицинского университета.

Было опрошено более 700 человек. Возраст респондентов от 18 до 23 лет (1-4 курс бакалавриата, 1 курс магистратуры), среди них 69% женщин и около 31 % мужчин (рисунок 1).

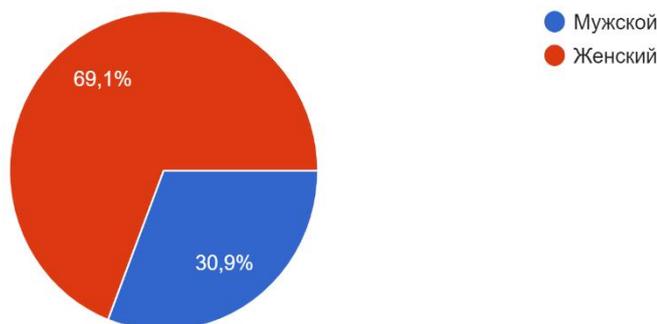


Рисунок 1. Разделение опрошенных по полу

Среди респондентов представлены студенты всех направлений науки: естественные, технические, гуманитарные, точные науки (рисунок 2).

Почти половина респондентов (43,3%) изучают естественные науки, 23,2% – гуманитарные науки, 19,5% – технические, 14% – точные.

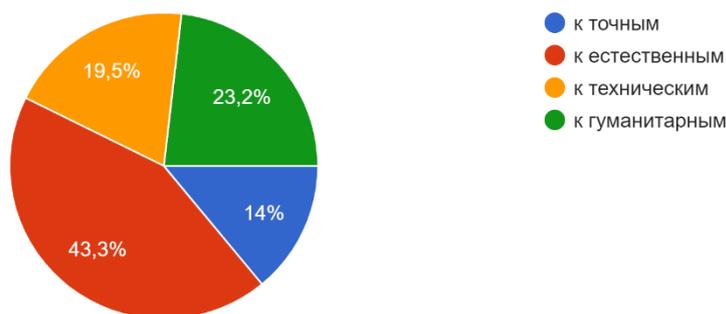


Рисунок 2 – Изучаемые науки

На вопрос «Что повлияло на Ваш выбор места обучения?» около половины (46,4%) респондентов ответили «интересное направление подготовки» (рисунок 3). В качестве важных факторов студенты отметили хорошую репутацию вуза, местоположение вуза в регионе проживания, а также наличие бюджетных мест на данном направлении подготовки. Среди менее значимых факторов был назван «посоветовали родители, знакомые».

Среди других факторов, которые не были обозначены в анкете, респонденты отметили наличие общежития и военной кафедры в вузе, возможность сделать карьеру с данной специальностью (единичные ответы).

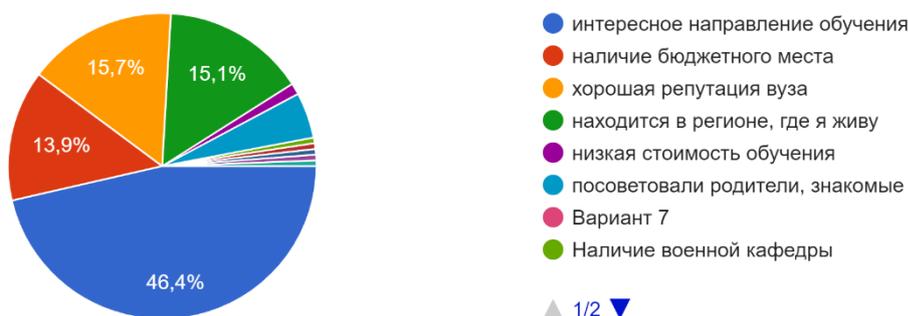


Рисунок 3 – Факторы, влияющие на выбор места обучения

На вопросы «Нравится ли Вам в целом обучение как процесс?» и «Нравится ли Вам учиться в вузе, в котором Вы учитесь» более 90% ответили «нравиться».

На вопрос «Что мотивирует Вас учиться?» более половины респондентов (57,4%) ответили, что им интересно учиться, интересен материал и те знания, которые им дают по профессии, (40,7%) ответили, что их мотивирует тот факт, что профессия, которую они осваивают, актуальна и можно сделать в дальнейшем хорошую карьеру. Также высокую степень мотивации дает соучастие в жизни университета, общение и совместная деятельность, которую в ответах учащиеся определяют как «студенческая жизнь» (36,4%). 25,3% отмечают как мотивирующий фактор высокий уровень профессионализма преподавателей.

Для 22,8% основным мотиватором является ответственность перед родителями («не огорчать родителей»). Среди единичных ответов можно выделить возможность получения документа об образовании, стипендия и т.д.

В следующих нескольких вопросах респондентам предлагалось проранжировать по степени важности (от 1 до 5), какое место занимает в их жизни учеба (рисунок 4), друзья и

общение (рисунок 5), участие в общественной деятельности вуза (рисунок 6), хобби (рисунок 7), другое (рисунок 7)

Как видим по графику («Учеба»), большинство учащихся ставят учебу на второе место (37,6 %), на первое место учебную деятельность поставили 29 % учащихся (рисунок 4).

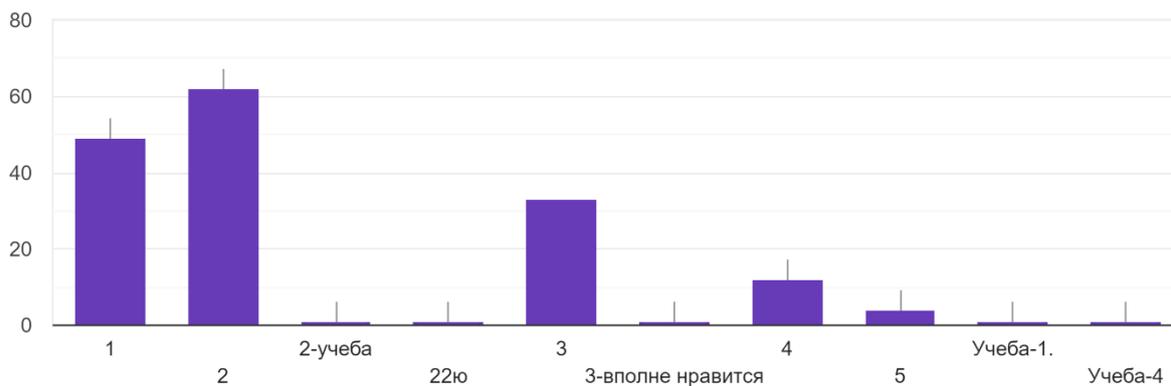


Рисунок 4 – Место учебы в жизни опрошенных

На графике («Друзья, общение») мы видим, что большинство респондентов ставят общение с друзьями на второе или третье место (35,4 % и 31,1 %) (рисунок 5).

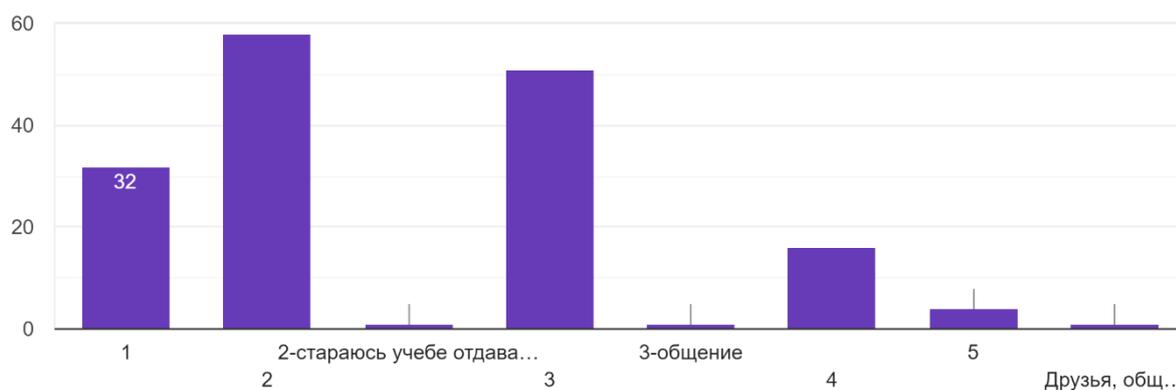


Рисунок 5 – Общение с друзьями в жизни опрошенных

«Участие в общественной деятельности вуза» по степени важности на первое место поставили лишь 12% студентов (рисунок 6).

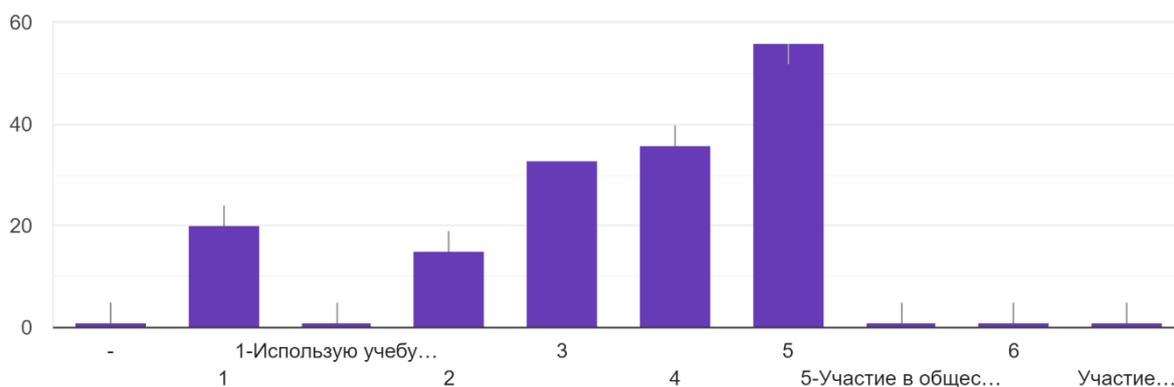


Рисунок 6 – Участие в общественной деятельности вуза

Анализ графика «Увлечения» позволяет сделать вывод, что личные интересы (увлечения) занимают достаточно важное место в жизни учащихся (3 место – 28,7 % и 1 место 22,6 %).

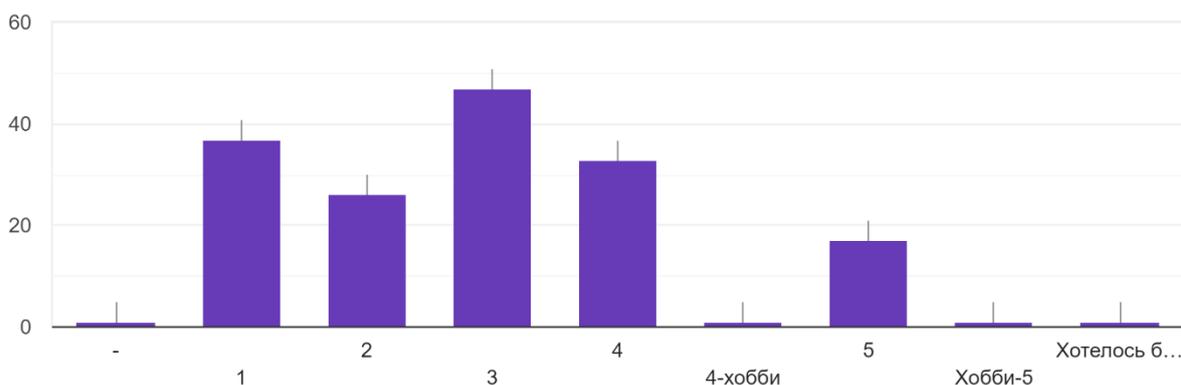


Рисунок 7– Увлечения в жизни опрошенных

Таким образом, учеба и общение с друзьями занимают самое важное место в жизни студентов, затем идут личные увлечения, наименее важным является общественная жизнь вуза.

На вопрос «На каком курсе Вы почувствовали снижение мотивации к учебе» примечательно то, что почти у половины (45 %) интерес понижается уже на первом курсе, у 33 % – на втором курсе (рисунок 8).

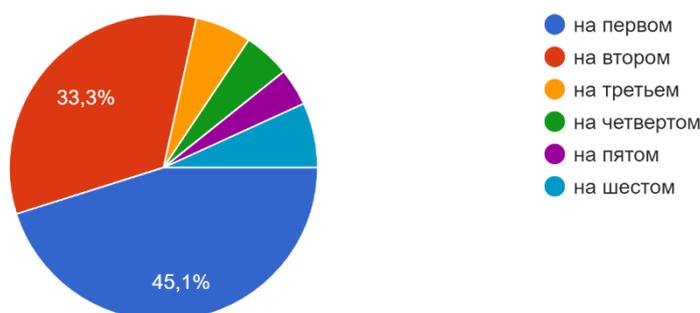


Рисунок 8 – Снижение мотивации (ранжирование по годам обучения)

На вопрос о причине демотивации были получены достаточно «разношерстные» ответы, однако выявляется четкая тенденция, связанная с общей ситуацией в стране на рынке труда. Итак, более 15 % называют причиной «невозможность поступить туда, куда хотели из-за недостаточного количества баллов по ЕГЭ или невозможности оплатить образование. В этом же контексте можно интерпретировать ответ «разочаровался в специальности, которую выбрал» (8,5 %); более 13 % считают причиной – общую неблагоприятную обстановку в стране; 13,5 % считают, что иметь высшее образование перестало быть престижным; более 12 % ответили, что причиной потери интереса стало понимание, что даже с высшим образованием они не смогут найти работу с достойной оплатой.

На вопрос о том, что мешает или помогает учиться, мы получили следующие ответы:

а) Мешает: «лень», «выгорание», «чрезмерная загруженность», стресс из-за экзаменов», понимание, что «это не мое», необходимость «подрабатывать»

б) Помогает: семья, преподаватели своим участием и хорошим отношением, стремление получить профессию, которая нравится, собственные черты характера («сила воли», ответственность («осознание важности получить профессию»).

Были и философские ответы: помогает «осознанность», мешает «чувство непонимания моего нахождения именно здесь и в этом историческом времени».

Следующий вопрос касался роли преподавателя в создании мотивации студентов к учебе: могут ли преподаватели повлиять на наличие или отсутствие у студентов стремления хорошо учиться? Каким образом? По данным опроса, 87,7 % учащихся считают, что могут.

Последний график отражает ответы на вопрос «Какие качества важны для преподавателя вуза?». Ответы респондентов переключаются с предыдущим графиком: более 37% ответили, что педагогические (умение научить), далее идут личные (человеческие), потом – профессионализм преподавателя и корректное и уважительное отношение к студентам.

Итак, проведенный опрос выявил прямую связь между уровнем мотивации студентов к обучению и деятельностью преподавателя. Студентам интересен развивающийся, творческий преподаватель, причем не только в профессии, интересна вообще личность преподавателя, его общекультурный уровень, его коммуникативные качества.

Кроме того, в исследовании обозначилась проблема отсутствия тесной связи теории с будущей практической деятельностью обучающихся, что ставит вопрос об организации реальной практики на производстве.

Важной проблемой, тревожащей и демотивирующей студентов, является общая обстановка на российском рынке труда: тенденция активного развития прежде всего сферы услуг, где не требуются специалисты с высшим образованием. Таким образом, у молодежи создается представление о ненужности высшего образования и невозможности хорошо зарабатывать, имея высшее образование.

Нужно отметить, что подавляющее большинство студентов имеют высокой учебной мотивацией, но уже на первом-втором курсах начинают терять ее.

В этом случае задача поддержания мотивации может быть решена педагогическим составом вуза с помощью мотивационных мероприятий, а также через создание образа авторитетных профессионалов (людей, достигших успехов в определенной профессии)

#### **Литература:**

*Додонов, Б. И.* Эмоция как ценность [Текст] / Б.И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

*Левин, К.* Теория поля в социальных науках [Текст] /К. Левин. – М. : Академический проект. – 2019. – 314 с.

*Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность [Текст] /А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат. –1975. – 130 с.

*Мешков, Н.И.* Мотивация личности как ключевая проблема психологии [Текст] / Н.И Мешков, Д.Н Мешков // Интеграция образования. – 2015.– № 1.

*Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии. Личность [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер.– 2005. – 720 с.

*Хекхаузен, Х.* Мотивация и деятельность [Текст] /Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер; М., 2003. – 860 с.

*Кремлева Ю. В., Нефедова М. А.,  
Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова*

### **ПРОБЛЕМА НИЗКОЙ ПОСЕЩАЕМОСТИ ВЕЧЕРНИХ ЗАНЯТИЙ СТУДЕНТАМИ МАГИСТРАТУРЫ**

*Ключевые слова:* посещаемость, магистратура, формат обучения

*Keywords:* attendance, master's degree, training format

На настоящий момент качественное высшее образование является одним из ключевых факторов, обеспечивающих успех человека в жизни. Оно является основой развития отдельной личности и страны в целом. Для обеспечения качественного обучения предпринимаются соответствующие шаги, как на государственном уровне, так и на уровне отдельных университетов. Тем не менее, существует ряд сложностей, возникающих, в том числе со стороны

самих обучающихся. Одной из основных проблем выступает проблема посещаемости, а именно низкая явка студентов на вечерние занятия магистратуры без уважительной причины, что делает изучение ситуации по вопросу посещаемости учебных занятий студентами магистратуры на базе Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова особенно актуальным.

Таким образом, цель данного исследования – определить основные причины низкой посещаемости занятий студентами магистратуры и разработать предложения по решению данной проблемы.

В соответствии с данной целью были сформулированы следующие задачи:

- Провести анкетирование на основе специально разработанного опросника;
- На основе полученных результатов определить основные особенности посещения пар студентами магистратуры;
- Определить пути повышения посещаемости занятий студентами магистратуры.

Для выполнения поставленных задач было проведено анкетирование, включающее в себя пять вопросов с вариантами выбора ответа. Форма проведения устная, очная. Опрос проводился среди студентов 1-2 курса магистратуры, количество респондентов составило 73 человека.



Рисунок 1 – Частота пропусков вечерних пар в магистратуре

В результате проведенного исследования было выявлено, что более двух третей студентов пропускает занятия не реже одного-двух раз в неделю (77%). 16,5% пропускают занятия почти каждый день и лишь 7 процентов один-два раза в месяц.

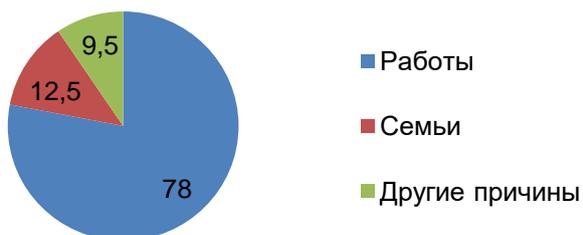


Рисунок 2 – Основные причины пропуска вечерних пар в магистратуре

Основной причиной пропуска занятий оказалось несовпадение графиков работы и обучения. Семейные обстоятельства и иные причины составили всего 22%.



Рисунок 3 – Возможные способы решения проблемы

Действенным решением проблемы большинство опрошенных указали перенос времени занятий (40%) или смену формата обучения (34%). Еще 19% и 7% соответственно указали ужесточение контроля посещаемости или назвали свой способ решения проблемы.

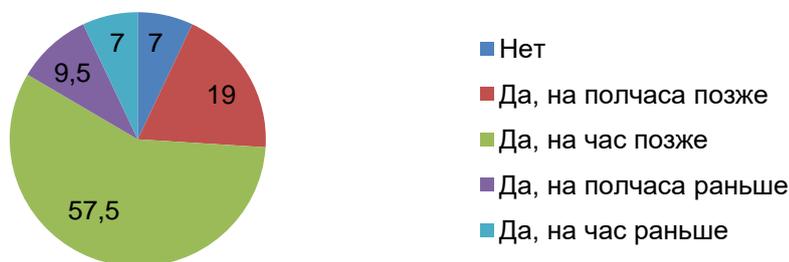


Рисунок 4 – Рамки переноса времени пар

При этом более половины студентов (57,5%) отметили, что перенос пар на час позже поспособствует увеличению посещаемости вечерних пар. 19% указали, что переноса занятий на полчаса будет достаточно для решения данной проблемы. 9,5% и 7% положительно оценивают перенос занятий на более раннее время (полчаса и час соответственно). Только 7% посчитали данное решение неэффективным.

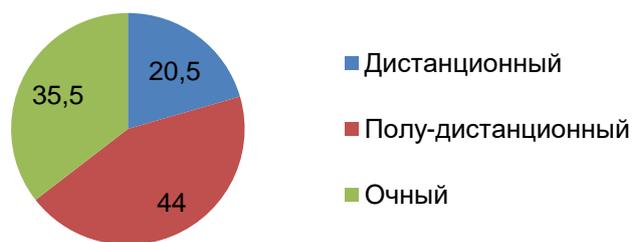


Рисунок 5 – Изменение формата обучения

Почти половина опрошенных предпочли бы сменить формат обучения на полудистанционный: практические и лабораторные занятия предлагается проводить по очной форме обучения, а лекции – дистанционно. Чуть больше трети удовлетворены проведением занятий очно, а остальные предпочли бы переход на полностью дистанционный формат.

Таким образом, предлагаем ввести следующие меры снижения непосещаемости занятий студентами магистратуры:

- Заменить полностью очный формат обучения на полудистанционный;
- Перенести время начала вечерних занятий на час позже;

– Подготовить и выдавать лекционные материалы в электронном виде (как на бумажных носителях, так и в видео формате).

Предложенные выше решения могут быть введены в рамках двух-трех контрольных групп на базе Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова для более точного определения их эффективности и проведения дальнейших исследований.

#### **Литература:**

*Кремлёва, Ю.В.* Личностно-ориентированный подход как основа обучения иноязычной речевой деятельности студентов технического вуза / Ю.В. Кремлёва // Мир науки, культуры, образования. –2010.–№ 3. –С. 110-112.

*Логина, Н.С.* Специфика формирования критериев подлинного искусства и эстетического вкуса на занятиях по культурологии у обучающихся негуманитарных специальностей / Н.С. Логина, О.П. Пономаренко // Мир науки, культуры, образования. –2019. – № 5. – С. 113-115.

*Положенцева, И.В.* Содержание, базовые понятия и научное обоснование дистанционного образования / И.В. Положенцева // Московский государственный ун-т технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет). 2016. – № 3. – С. 24-32.

*Москалюк О. С., Пичкалёва Е. А.*  
*Алтайский государственный технический*  
*университет им. И.И. Ползунова*

### **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ)**

*Ключевые слова:* научно-технические тексты, немецкая терминология, термин, перевод, архитектура и строительство

*Keywords:* scientific and technical texts, German terminology, term, translation, architecture and civil engineering

Специальная лексика является неотъемлемой частью современной жизни. Влияние научно-технического прогресса и развитие современной науки способствуют увеличению количества терминов немецкого языка. Они проникли во все сферы жизни, но, прежде всего, используются в специальных текстах. Данные тексты насыщены определенной научной, профессиональной терминологией, адекватный перевод которой представляет собой обязательное условие для перевода специальных текстов с немецкого языка на русский.

В связи с этим целью данной статьи является анализ современных методов и способов перевода терминов, а важной задачей – выявление основных трудностей, связанных с переводом этих языковых явлений. Актуальность данной работы заключается в том, что состав терминологических единиц научно-технических текстов немецкого языка постоянно изменяется в качественном и количественном аспекте, поэтому требует дополнительного изучения.

В данной статье были проанализированы онлайн публикации в объеме более 20 страниц специальных текстов архитектурно-строительной направленности на немецком языке, содержащих термины, многие из которых представляют трудности для перевода. Ярким примером могут служить такие часто используемые специальные слова и выражения, как die Fassaden, die Infrastruktur, die Stahlkonstruktionen, die Pumpe, die Investitionsobjekte, minimieren, experimentieren, kombinieren, ökologische Aspekte, die infrastrukturelle Planung, die Urbanisierung, die Pluralität der Lebensstile и др.

В качестве примеров, демонстрирующих возникающие трудности при переводе научно-технических текстов с немецкого языка на русский, мы будем приводить термины из области строительства, архитектуры и дизайна. Выбор данной отрасли не является случайным, так как рабочий процесс специалистов данной отрасли промышленности не представляется возможным без обмена новыми технологиями и опытом между специалистами из разных стран.

Основной трудностью перевода научно-технических текстов является перевод терминологической лексики, так как из-за различий в словообразовании и грамматическом строе немецкого и русского языков следует учитывать определенные особенности при переводе терминологии. Согласно В.М. Лейчику, термин рассматривается как "лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающая общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности" [Лейчик 2009: 31]. Лингвист К.А. Мякишев выделяет такие особенности функционирования терминов, как их внедренность, вариационная устойчивость и благозвучность [Мякишев 2009: 112].

Проанализировав термины и их перевод в рамках указанной тематики, были выделены следующие виды перевода.

Заемствования – основной способ прямого переноса иностранных терминов в русский язык, при котором синтаксическая структура исходного языка заменяется аналогичной структурой другого языка. Данные термины, как правило, относятся к интернационализмам и происходят из латинского языка. Чаще всего они сохраняют произношение и написание языка-источника – перевод терминов не происходит вовсе. Процесс заимствования происходит с целью упрощения процесса межъязыковой коммуникации. Заемствования имеют соответствия в русском языке и переводятся:

а) прямыми эквивалентами:

Например, das Projekt – "проект", die Pumpe – "помпа", das Townhaus – "таунхаус", der Kranbalken – "кран-балка", die Loggia – "лоджия"

б) при помощи окончаний и словообразовательных суффиксов:

Сущ.+окончание

die Architektur – "архитектура", die Fassaden – "фасады", "die Balken" – "балки, брусы", die Infrastruktur – "инфраструктура"

Сущ.+суффикс+окончание

kombinieren – "комбинировать", die Urbanisierung – "урбанизация", die Planung – "планирование".

Калькирование оригинала – множество терминов калькируется; так, сложные существительные немецкого языка воспроизводятся в русском языке как словосочетания. Этот приём «заключается в том, что составные части термина <...> заменяются их буквальными соответствиями на языке перевода» [Латышев 2005: 168]. Пополняя лексическую систему русского языка, они, как правило, проходят процесс языковой адаптации. Путем калькирования в русском языке образуются термины – "multifunktional" многофункциональный; die Naturmaterialien – "природные материалы", die Baustoffe – "строительные материалы", die Fachwerkhäuser – "фахверковые дома", die Außenfassade – "внешний фасад", der Projektentwickler – "разработчик проекта", die Darstellungsflächen – "экраны дисплеев".

Другим способом является нахождение семантического эквивалента, который существует в русском языке или аналога, который наиболее близко отражает значение данного термина. Например, das Gebäudeensemble – группа зданий, das Stadtquartier – "район города"; die Farbgebung – "колорит".

Описательный перевод предполагает передачу значения многокомпонентного немецкого существительного группой слов. Чтобы проанализировать сложное слово, необходимо понять, из каких слов оно состоит, определить главное слово. При переводе сложного слова

необходимо помнить о том, что одно слово является ключевым, а другие уточняют или изменяют его значение.

Термины, которые переводятся при помощи описания, не имеют близкого соответствия в русском языке, поэтому они не отражены в словарях. Преимуществом данного способа перевода является то, что при помощи контекста наиболее полно раскрывается суть реальных объектов и явлений, обозначенных соответствующим термином. Однако структуре многокомпонентных терминов присуща некая громоздкость, которая отрицательно сказывается на качестве перевода. Например, die Mischnutzungsgrößprojekte – "масштабные многофункциональные проекты", das Großraumbüro – "большой офис открытого типа", der Lärmteppich – непрерывный фоновый шум, производимый чем-либо, die Brandmauer – глухая противопожарная стена здания, возведенная из негорючих материалов с целью воспрепятствования распространению огня".

Что касается их словообразовательной структуры, термины могут передаваться:

а) простыми словами – однокомпонентными словами. Путем их образования служит "заимствование из других языков или сфер науки, переосмысление значения общелитературного слова или ... индивидуальное терминотворчество" [Швецова 2003: 248-250].

Например, der Kran – "кран", der Sockel – "цоколь", der Pflasterstein – "брусчатка",

б) сложными словами – семантически целостными словосочетаниями. Путем образования нового слова является сложение компонентов двух и более слов.

Сущ.+сущ.

der Feuchtigkeitsschutz – "влагозащита", der Winterungseinfluss – "атмосферное воздействие", der Baukörper – "корпус здания"

Прил.+сущ.

Hartasphalt – "твердый асфальт",

Структура сложного существительного переводится на русский язык многокомпонентными единицами:

а) сущ.+основа глагола + сущ.> словосочетание прил.+ сущ.

die Handdrehbohrung – "ручное бурение", die Anhängewibrationswalze – "прицепной виброролот"

б) Сущ.+сущ.+сущ.> словосочетание прил.+ сущ.

die Abgasenstaubungsanlage – "установка для обеспыливания дымовых газов", die Dachstuhlverankerung – "анкер стропильной конструкции", der Gipszementbeton – "гипсоцементный бетон",

в) нареч.+сущ+сущ. .> словосочетание прил.+ сущ.

die Mehrschichtenplatte - "многослойная панель"

д) Числит.+сущ.+сущ. .> словосочетание числит + прил.+ сущ.

die Doppelschneckenstiege – "двойная винтовая лестница"

В заключение необходимо отметить, что в специальных текстах архитектурно-строительной направленности присутствуют различные виды терминов, переводить которые следует в соответствии с определенным способом их перевода. Следует отметить, что при переводе специальной лексики в сфере архитектуры и строительства особое внимание следует уделить особенностям ее структуры - большинство односоставных терминов имеют эквиваленты в электронных словарях. При переводе многосоставных терминов возникают определенные трудности, связанные с несовпадением словообразовательного строя немецкого и русского языков. Для преодоления выявленных трудностей при переводе научно-технических текстов следует учитывать не только языковую подготовку (знание лексики и грамматики) и стандартные требования, выдвигаемые к терминологическому аппарату немецкого языка, но и экстралингвистические факторы.

### **Литература:**

*Латышев, Л. К.* Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв, вузов и фак. 2-е изд., перераб. и доп. / Л. К. Латышев. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.

*Лейчик, В. М.* Терминоведение: Предмет, методы, структура. Изд. 4-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 256 с.

*Мякишев, К. А.* К вопросу об основных признаках термина // Альманах современной науки и образования. – 2009. – №8. – С.112-114

*Швецова, С. В.* К проблеме морфологического терминообразования в современном английском языке (на примере офтальмологических терминов) / С.В. Швецова, С.А. Небера, Н.Н. Казыдуб // Здоровье населения Иркутской области: проблемы и пути решения: Матер. науч.-практ. конф. – Иркутск, 2003. – С. 248-250.

*Рогозина И.В., Кузьменко Д.И.*  
*Алтайский государственный технический*  
*университет им. И.И. Ползунова*

## **УНИКАЛЬНОСТЬ АРХИТЕКТУРНЫХ СООРУЖЕНИЙ ГЛАЗАМИ НАИВНОГО НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА**

*Ключевые слова:* антропоцентрическая парадигма, наивное сознание, экспериментальное исследование, критерии уникальности архитектурных сооружений, модель уникального сооружения в наивном сознании носителей языка.

*Keywords:* anthropocentric paradigm, naive mind, experimental study, criteria of uniqueness of architectural constructions, model of a unique construction as imprinted on the naive mind.

Высветив новые грани проблемы взаимоотношения языка, мышления и действительности, антропоцентрический подход мотивировал лингвистов к тому, чтобы сконцентрировать внимание, прежде всего, на человеке, в ментальном пространстве которого только и возможна реализация этого взаимоотношения. На наш взгляд, одним из значимых достижений антропоцентрической парадигмы в лингвистике стал интерес к изучению наивного, обыденного сознания через призму языка его рядовых носителей [Апресян 1995, Брутян 1973, Лурия 1979, Залевская 2000, Прокофьева 2006, Голованова 2013]. Это оказалось тем более актуальным, что в языковых знаках реализуются, главным образом, результаты познавательной деятельности именно обычных людей, зачастую далеких от научной или специфически профессиональной деятельности, также требующей научного знания. Закономерно поэтому, что изучение обыденного знания, фиксируемого языком, в определенном смысле, осуществляется посредством противопоставления его знанию научному, что связано с попытками решения актуальной для лингвистики проблемы соотношения этих видов знания [Залевская 2000].

Несмотря на то, что механизм моделирования реальности универсален, результаты моделирования – модели – по определению должны отличаться по степени сложности и структурированности в зависимости от того, какой тип мышления задействуется в процессе моделирования – научное или обыденное. Вместе с тем, считаем важным акцентировать, что обыденное мышление, несомненно, обладает собственной ценностью, поскольку «человек стремится каким-то адекватным способом создать в себе простую и ясную картину мира» [Эйнштейн 1967: 39], он генетически предрасположен к созданию моделей мира, основанных на здравом смысле и опирающихся на определенную логику миропонимания. Вместе с тем, как представляется, обыденное мышление, безусловно, не свободное от ошибочных умозаключений, несомненно, опирается на эмпирическое познание, связанное с непосредственным опытом практической деятельности, возникающим в процессе освоения мира и построения его картины.

Для настоящего исследования принципиальное значение имеет понимание картины мира как модели динамического взаимодействия человека и реальности. При этом человек пребывает в процессе постоянного познания и самого себя, и той среды (социальной, политической, природной и др.), которая его окружает. Соответственно, модель мира (картина мира) представляет собой результат переработки информации о человеке и среде его обитания. Как известно, среда обитания человека начала существенно изменяться в прошлом веке вследствие изменения соотношения между сельским и городским населением, однако наиболее кардинальные изменения произошли в последние десятилетия с появлением мегаполисов, когда природная среда все более заменялась урбанистической. В связи с возрастающей урбанизацией среды обитания современного человека, трудно переоценить значение архитектурных сооружений не только для профессионалов как носителей научного знания, но и для обычных людей. Архитектурная среда, ее особенности запечатлеваются наивным сознанием обычных носителей языка, что становится основой для восприятия архитектурных сооружений, вообще, и уникальных, в частности. Эти рассуждения подводят нас к формулировке цели исследования как состоящей в том, чтобы реконструировать модель уникального сооружения, построенную наивным сознанием обычного носителя языка и определить те компоненты, которые она включает.

Для достижения поставленной цели был проведен эксперимент, в процессе которого его участникам было предъявлено пять фотоизображений архитектурных сооружений и было предложено определить, какие из них являются уникальными. Необходимо указать на то, что материал для эксперимента содержал три фотоизображения уникальных зданий и два – обычных.

Каждому фотоизображению предшествовало два вопроса: «Считаете ли вы это здание уникальным или обычным? Что, на ваш взгляд, делает это здание уникальным/обычным?». Проведение эксперимента было продиктовано стремлением верифицировать нашу гипотезу о том, что обыденное сознание, базирующееся на здравом смысле и постоянно проверяющее свою эффективность практикой повседневной жизни, обладает значительным познавательным потенциалом и, не обладая профессиональным научным знанием в области градостроительства, в целом, способно дифференцировать уникальное и обыденное в архитектурном облике зданий. Кроме того, формулируя таким образом задание для участников эксперимента, мы исходили из того, что языковые единицы, содержащиеся в их экспликациях, позволят реконструировать модель уникального сооружения в качестве фрагмента наивного сознания.

В эксперименте приняло участие 20 человек – студентов 1 курса Барнаульского государственного педагогического университета и Алтайского государственного университета. В результате было получено 100 ответов, содержащих экспликации с обоснованием включения/невключения изображенных на фото зданий в число уникальных.

Прежде, чем перейти к анализу экспериментально полученных данных, необходимо сказать, что порядок предъявления фотоизображений был произвольным и не следовал какой-либо презумпции. Анализ же полученных результатов мы решили представить в последовательности, ориентирующейся на увеличение расхождений при оценке уникальности/обычности архитектурных сооружений.

А теперь приступим к реконструкции модели уникального сооружения, созданной наивным сознанием, опираясь на экспликации участников эксперимента. Интересно, что два здания не вызвали расхождений в оценке и были признаны уникальными 100% участников эксперимента. Основным критерием уникальности здания Capital Gate в Абу-Даби, ОАЭ, к использованию которого прибегло подавляющее большинство респондентов, стала форма (очертания/архитектурный облик) сооружения (рис.1).



Рисунок 1 – Здание Capital Gate в Абу-Даби, ОАЭ.

Часть экспликаций, прямо указывавших на этот компонент модели уникального здания, содержала лексему *форма* (4) или сочетание лексем *форма здания* (2) без какой-либо детализации. Другая часть имела развернутый характер вследствие включения в словосочетания атрибутивов, что обеспечило более высокую степень экспланаторности: *интересная форма* (2), *сложная форма* (2), *интересная и сложная форма* (1), *сложная гладкая форма* (1), *необычная форма* (2), *нестандартная форма* (1), *изогнутая форма* (2). Некоторые экспликации выражали идею формы как критерия отнесения этого строения к уникальным сооружениям имплицитно: *нестандартные изгибы стен* (1), *данное сооружение волнообразное, что делает его уникальным и необычным* (1).

Предъявление респондентам фотоизображения другого уникального здания – Лахта Центра, расположенного в Санкт-Петербурге, позволило выявить наряду с формой еще два компонента модели уникального сооружения как принадлежности обыденного сознания – высоту и глубокий фундамент (рис. 2).



Рисунок 2 – Здание Лахта Центра в Санкт-Петербурге

Вместе с тем 50% респондентов (10 из 20), как и в предыдущем случае, в качестве обоснования отнесения здания к разряду уникальных назвали форму: *форма* (3), *форма здания* (2), *необычная форма* (2), *геометрическая форма* (1). Имплицитно на форму указывают и такие экспликации как *оно похоже на острый тампон* (1), *конусообразное сооружение* (1).

Вторым критерием, зафиксированным восьмью респондентами (40%), стала высота сооружения: *высота* (3), *высокое* (1), *высота здания* (2), *высота здания решает в оценке уникальности* (1), *многоэтажное сооружение* (1). Третьим критерием, выдвинутым единственным респондентом, оказался фундамент здания, точнее, его глубина: *у этого здания очень глубокий фундамент, так как оно находится на побережье и чтобы провести такую работу, нужно провести большой объем работы* (1).

Предъявление респондентам фотоизображения обычного здания – ЖК “Московские ворота” в Москве – не показало столь однозначной картины – мнения участников эксперимента разошлись (рис. 3). Все же большая часть респондентов не увидела в нем ничего уникального (90%).



Рисунок 3 – Здание ЖК “Московские ворота” в Москве

Отталкиваясь от имеющейся в их сознании модели уникального сооружения, респонденты квалифицировали представленное на фотоизображении здание:

- как **обычное строение** – *обычный жилой дом (1), многоэтажное обычное здание (2), обычный жилой комплекс (1), обычный жилой дом (1);*
- как **строение подобное многим другим** – *видел большое количество таких (1), сейчас достаточно часто можно встретить подобные здания (1), здание, которое можно встретить каждый день, проходя по улицам (1);*
- как **строение в облике, которого отсутствует что-либо уникальное** – *красивое, статное здание, но без изюминки (1), оно очень интересное, но чего-то особенного и запоминающегося нет (1), красиво обустроенное здание, но ничего уникального в нем нет (1), нет ничего, что бы делало его уникальным (1), отсутствие сложных форм (1).*

Только два респондента из 20 (10 %) ошибочно посчитали сооружение уникальным: *дизайн и проектировка делают здание уникальным (1), уникальный дизайн внешнего фасада (1).*

Мнения участников эксперимента разделились и в отношении другого обычного сооружения – здания ЖК “Ударник” в Екатеринбурге (рис. 4).



Рисунок 4 – Здание ЖК “Ударник” в Екатеринбурге

Пять респондентов (25 %) сочли это здание уникальным, опираясь на самый важный для них критерий – форму. Именно округлость формы сооружения, выраженная респондентами посредством языковых единиц как эксплицитно, так и имплицитно была воспринята ими как основание для отнесения его к числу уникальных: *форма (1), форма здания (2), закругленная форма и панорамные окна (1), цилиндрическое сооружение (1).* Вместе с тем, большинство участников эксперимента (75%), совершенно справедливо пришли к выводу о том, что здание не является уникальным. При этом они воспользовались тем же самым критерием – отсутствием неповторимости архитектурного облика: *форма (1), цилиндрическая*

*форма (1), типичная форма (1), не сложная форма (1), многоэтажка, хоть и круглая (1), тоже многоэтажное цилиндрическое сооружение (1), красивое, но просто круглое (1), скучные цвета, неплохая, но не самая интересная форма здания (1), я часто встречаю подобного вида здания, сейчас это уже не так удивительно как раньше (1), ничего особенного (1), ничего (1), обычный дом в городе N (1), вполне стандартный дом (1), обычный жилой комплекс (1), простое решение (1).*

Интересными в плане получения представления об особенностях обыденного мышления стали результаты эксперимента по определению уникальности/обыденности архитектурного облика здания ангара во Франкфурте, Германия (рис. 5).



Рисунок 5 – Здание ангара во Франкфурте, Германия

Ангар – это единственное здание, в отношении которого мнения респондентов разделились поровну: 50% участников эксперимента признали здание уникальным, а 50% обычным сооружением, что, на наш взгляд, характеризует специфику обыденного мышления, заключающуюся в определенном дефиците точности и полноты – качеств более свойственных научному мышлению. Одна часть респондентов, исходящая из доминантного для обыденного сознания критерия необычности формы, не нашла в здании ангара ничего уникального. Эти респонденты предоставили следующие экспликации: *это здание по сути своей представляет форму коробки, и поэтому не могу назвать его уникальным (1), привычная форма параллелепипеда, без каких-либо видоизменений (1), серое, невзрачное, обычная форма, ничего примечательного (1), для меня оно обычной формы (1), конструкция кажется обычной, не сложной (1).* Другая часть передала идею типичности формы в следующих экспликациях: *большое количество подобных зданий (1), таких зданий очень много (1), существует множество подобных зданий (1), просто красиво обустроенное здание, но ничего уникального в нем нет (1); просто большое сооружение (1).*

Примечательно, что критерии определения уникальности, использованные респондентами при оценке зданий в Абу-Даби и Петербурге, практически совпали с такими критериями неповторимости, применяемыми в строительстве и архитектуре как высота здания и его художественный образ (облик/форма). Однако в рассматриваемом случае эти критерии оказались неприменимыми при оценке действительно уникального по своему конструктивному решению ангара во Франкфурте. Для определения уникальности в данном случае потребовались профессиональные знания, поскольку уникальность сооружения заключается в том, что две продольные фермы крыши длиной пролета 180 метров находятся снаружи, а не внутри здания. Это единственное в своем роде конструктивное решение позволило максимально рационально использовать внутренний объем здания. Как известно, термины составляют ядро научной/профессиональной картины мира, они, закрепляя знание, «задают направление мыслительной деятельности», «служат одновременно ориентиром мышления и ориентиром деятельности» [Голованова 2008: 53]. Понятно, что именно отсутствие профессионального знания, закреплённого соответствующими терминами, не позволило участникам эксперимента в этом достаточно сложном случае определить те конструктивные элементы, благодаря которым сооружение попало в перечень уникальных. Тем не менее, 50% участни-

ков эксперимента, не имея никакой информации о сложных конструктивных решениях, не заметных для не профессионалов, интуитивно причислили его к разряду уникальных, основываясь на других конструктивных особенностях: *ворота* (2), *планировка окон* (2), *планировка здания* (1), *минимализм* (2), *лаконичность* (1), *масштаб* (1), *открытость* (1).

Подводя итоги, можно сказать, что результаты эксперимента, в целом, подтверждают исходную гипотезу. Они показывают, что наивная картина мира, запечатленная в языке носителей обыденного сознания, включает «наивную архитектуру» с ее достаточно правильными представлениями об уникальности архитектурных сооружений. Такой результат в полной мере соотносится с мыслью Ю.Д. Апресяна о том, что «наивные представления отнюдь не примитивны», напротив «во многих случаях они не менее сложны и интересны, чем научные» [Апресян 1995: 38-39]. Это заключение подтверждается цифрами: 100% респондентов отнесли здания Capital Gate и Лахта Центра к разряду уникальных и 50% интуитивно причислили к этому же разряду здание ангара во Франкфурте. Соответственно, в среднем 83% участников эксперимента имеют интуитивно верные представления об уникальности архитектурных сооружений. Следовательно, «наивная архитектура», «может быть приближительна и неточна в деталях, но она интуитивно достоверна, наглядна и отвечает здравому смыслу» [Прокофьева 2006: 52].

Поскольку знание о мире закрепляется в словах и словосочетаниях конкретных языков [Брутян 1973: 102], экспериментальный материал, содержащий лексемы и сочетания лексем, предоставил возможность выделить и описать критерии уникальности архитектурных сооружений, зафиксированные участниками эксперимента, и на этой основе реконструировать ее модель как принадлежность наивного сознания (рис. 6).



Рисунок 6 – Модель уникального сооружения

Реконструированная модель уникального сооружения, на наш взгляд, наглядно представляет совокупность порожденных обыденным мышлением представлений об уникальности элементов урбанистической среды, эксплицирующихся посредством соответствующих лексем и их сочетаний. Модель также иллюстрирует мысль А.Р. Лурия о том, что «все развитие мышления от непосредственных форм, связанных с практикой, до сложных форм теоретической деятельности характеризуется лишь различным кругом понятий» [Лурия 1979: 248] и сводится к их количественным различиям.

#### Литература

Апресян, Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания [Текст] // Вопросы языкознания. – 1995. № 1. – С. 37-67.

Брутян, Г. А. Язык и картина мира [Текст] // Философские науки. – 1973. № 1. – С. 108-111.

Голованова, Е.И. Когнитивно-историческое терминоведение: предмет, проблематика, инструментарий [Текст] // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008. № 2. – С. 51-54.

Залевская, А.А. Введение в психолингвистику [Текст] / А.А. Залевская. – М.: РГГУ, 2000. – 349 с.

Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1979. – 320 с.

Прокофьева, Ю.А. Проблема разграничения научного и наивного знания в языке [Текст] // Вестник МГУЛ – Лесной вестник. 2006. № 7. – С. 50-53.

Эйнштейн, А. Собрание научных трудов [Текст] / А. Эйнштейн. – М.: Наука, 1967. – Т. IV. – 578 с.

Черепанова Ю.В., Агафонова Е.А.  
Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова

## ВЛИЯНИЕ КОРОНАВИРУСА НА ТРУДОВОЙ ПРОЦЕСС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Ключевые слова:* эпидемия, коронавирус, меры безопасности, самообразование, дистанционное образование, карантин.

*Keywords:* epidemic, coronavirus, precautions, self-education, distance education, quarantine.

В настоящее время медицина изучила множество различных заболеваний и практически для каждого изобретена вакцина. Но, к сожалению, даже в современном мире с последними новшествами в сфере медицины, невозможно исключить риск появления ранее неизвестного заболевания.

Эпидемия коронавируса зародилась в Китае в 2019 году, так как вакцины от нового инфекционного заболевания не было, люди не знали как с ним бороться. За короткий промежуток времени эпидемия охватила всю страну, а позже и весь мир. Конечно, COVID-19 поразил и Россию, несмотря на уход всей страны на карантин, усиленные меры безопасности, число заболевших продолжало расти бешеными темпами. За время карантина множество предприятий понесло огромные убытки, что привело к их закрытию [Коронавирус, эл. ресурс].

Статистика распространения коронавирусных заболеваний с марта по ноябрь 2020 года в России показана на рисунке 1 [Статистика, эл. ресурс].



Рисунок 1 – График выявленных случаев заражения Covid-19 в России по датам

Анализируя рисунок 1, видно, что наибольший всплеск заражений коронавирусом произошел в мае и ноябре.

Естественно, данная пандемия нанесла огромный удар по деятельности образовательных организаций. В связи с быстро распространяющейся болезнью, школы, университеты, колледжи и другие учебные учреждения пришлось экстренно закрыть.

Учащимся и преподавателям пришлось перейти на дистанционное обучение, которое кардинально отличается от стандартного. Сложностей в таком формате обучения было множество. Главной проблемой являлось отсутствие в образовательных учреждениях оборудования для проведения онлайн – занятий, поэтому многие из них оказались не готовы к срочному переходу на дистанционное образование. Результаты опроса о готовности образовательных организаций к дистанционному образованию приведены на рисунке 1.

«Насколько оказалась готова система образования к переходу на дистанционный формат?», в % от всех опрошенных



Рисунок 1 – Готовность системы образования к переводу на дистанционный формат

Таким образом, получение учащимися знаний в большей степени стало зависеть от них самих.

Безусловно, способность к самообразованию индивидуальна, в связи с этим был проведен опрос (Рисунок 2).

«Как отразится переход на дистанционное обучение на качестве знаний учащихся?», в % от всех опрошенных



Рисунок 2 – Качество подготовки учащихся вследствие дистанционного формата обучения

К сожалению, результаты самообразования не особо порадовали преподавателей. Оказалось, что из-за введения дистанционного образования, качество знаний снизилось у большей части учащихся. Скорее всего, это можно привязать к психологической проблеме обучения, когда нет достаточной мотивации, чтобы заниматься самостоятельно и достаточно серьезно.

Изменения также затронули и процедуру защиты диплома в 2020 году, через которую из года в год проходят студенты. В связи с пандемией было принято решение о дистанционной защите диплома. Сроки защиты остались прежними, сама же защита проходила на платформах Zoom и Skype. На связи для проведения дистанционной защиты диплома присутствовала госкомиссия, которая задавала вопросы и оценивала работу студента. Как показала практика, процедура дистанционной защиты диплома оказалась довольно успешной.

Спустя несколько месяцев власти страны начали понемногу ослаблять ограничения. Осенью посещение общественных мест стало разрешено только с соблюдением определенных мер безопасности, была введена безопасная дистанция – 1,5 м. Все сотрудники магазинов, учебных заведений и всех остальных предприятий должны носить маски и перчатки, при необходимости халаты. При посещении каких – либо учебных заведений, и наш университет не является исключением, также необходимо быть в маске и обрабатывать руки антисептиком. Несмотря на все эти меры предосторожности, статистика коронавирусных заболеваний продолжает расти, и не исключена новая волна COVID-19.

В сентябре начался новый учебный год, многие молодые люди поступили в образовательные организации. И первый опыт обучения в новых учебных учреждениях начался для них в дистанционном формате. На наш взгляд, в дистанционном обучении есть и положительные стороны: не нужно тратить время на дорогу до учебного заведения, выполнять задания можно в удобное время, и, конечно же, главным плюсом онлайн формата обучения является безопасность преподавателей и учащихся. Хотя в последнее время эпидемия коронавируса идет на спад, и меры безопасности постепенно становятся всё менее жесткими, такое явление, как дистанционное образование, появившееся во время пандемии, вероятно, останется с нами надолго. Несомненно, такой формат имеет право на существование, он имеет свои преимущества. Но очень хотелось бы верить, что он станет важной продуктивной частью традиционного образования, а не заменит его полностью.

#### **Литература:**

*Коронавирус. Хроника распространения* // RG.RU. – Режим доступа: <https://rg.ru/2020/03/03/koronavirus-hronika-rasprostraneniia.html>

*Образование под ударом коронавируса: трудности школ и мнения педагогов* // activityedu.ru. – Режим доступа <https://activityedu.ru.turbopages.org/activityedu.ru/s/Blogs/analytics/obrazovanie-pod-udarom-koronavirusa-trudnosti-shkol-i-mneniya-pedagogov/>

*Статистика распространения коронавируса в России на сегодня, 20 ноября 2020* // coronavirus-monitor.info. – Режим доступа: <https://coronavirus-monitor.info/country/russia/>

## RESUME

---

### **Кремнева А.В., Ершова Т.А. ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ РОМАНЕ: ДИДАКТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ**

Статья посвящена функциональной специфике интертекстуальности в англоязычном академическом романе. Авторы рассматривают реализацию дидактической функции интертекстуальности на материале романа Д. Лоджа “Nice Work”.

### **Kremneva A. V., Ershova T.A. INTERTEXTUALITY IN MODERN ENGLISH CAMPUS NOVEL: DIDACTIC FUNCTION**

The article is dedicated to the functional specificity of intertextuality in the English campus novel. The authors study the intertextuality in its didactic function using the material of D. Lodge’s novel “Nice Work”.

### **Рогозина И.В. «ПАРТИГЕЙТ» В КРЕОЛИЗОВАННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТВИТАХ**

Статья представляет собой исследование англоязычных креолизованных твитов, являющихся реакцией британских пользователей на политический скандал Партигейт. В статье выделяется три модели структурирования твитов в зависимости от структуры фотокомпонента. Для первой, базовой модели, характерен полностью авербальный компонент, когда «говорит» само фотоизображение премьер-министра с его выразительными мимическими и иными кинетическими характеристиками. В двух других моделях фотокомпонент включает вербальные знаки различной этиологии. Использование той или иной модели определяется тем фокусом, который избирает для своего твита пользователь.

### **Rogozina I.V. PARTYGATE SCANDAL IN POLYCODED ENGLISH TWEETS**

The research paper is a study of polycoded tweets devoted to the PartyGate scandal. The paper singles out three models of tweet structure depending on the characteristics of the photo component. The first, basic model includes a 100% nonverbal photo component representing Boris Johnson with his impressive mimicry and other kinesic characteristics which perform the function of an expressive text. The second and third models include photo components with verbal signs of different etiology. The use of each model is determined by the focus chosen by users for their tweets.

### **Рогозина И.В., Бухнер Н.Ю. МОДЕЛИ ДВИЖЕНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАИВНЫМ СОЗНАНИЕМ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ**

В статье рассматривается отражение миграционных процессов человеческим сознанием с опорой на результаты экспериментального исследования. Анализируя данные, полученные в результате свободного ассоциативного эксперимента на слово-стимул «МИГРАНТ» авторы реконструируют три актуальные для рядовых носителей языка ментальные модели движения и приходят к выводу о том, что движение и пространство, являясь универсалиями человеческого мышления представляют собой базовые концептуальные схемы, направляющие речевую деятельность индивида.

### **Rogozina I.V., Buhner N.Yu. MOVEMENT MODELS AS REFLECTION OF MIGRATION ON THE NAÏVE MIND**

The research paper is the result of an experimental study of migration as it is reflected on human mind. Analyzing the data obtained after asking the participants to write down the first word which comes to their mind as a reaction the stimulus word *migrant* the authors reconstruct three mental models of movement significant for naïve Russian speakers. The research makes it possible to come to the conclusion that movement and space are basic conceptual schemas that direct individuals’ speech activities.

### **Беседина В.Г. НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТАХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ)**

В статье рассматривается применение стратегий создания комического в англоязычных интернет-мемах в свете теории превосходства как теории, объясняющей социальную природу юмора. Автор выделяет интернет-мемы, содержащие насмешку и реализующие дисциплинарный, бунтарский, смешанный юмор и юмор, выражающий превосходство, однако не относящийся к одному из этих типов. Рассматривается самоирония как особая стратегия создания комического, выполняющая функцию аффилиации. Делается вывод о том, что теория превосходства может быть использована как эффективное средство объяснения создания комического в креолизованных текстах интернет-коммуникации.

### **Besedina V.G. SOME STRATEGIES OF CREATING HUMOR IN CREOLIZED TEXTS OF INTERNET COMMUNICATION (ON THE MATERIAL OF INTERNET MEMES IN ENGLISH)**

The article discusses application of humor theories to English-language internet memes, particularly, superiority theory as a theory explaining the social nature of humor. Author analyses memes containing ridicule which portrays disciplinary, rebel or mixed humor, as well as humor portraying superiority yet not belonging to any of the aforementioned categories. Self-irony is presented as a separate humor strategy which can fulfill function of affiliation. It is concluded that superiority theory can serve as an effective means of internet meme research in terms of providing explanation of humorous effect of internet-memes.

### **Бухнер Н.Ю. ПРИЧИНЫ БЕДНОСТИ И БОГАТСТВА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ**

В статье рассматриваются причины бедности и богатства в языковом сознании студентов. Основываясь на результатах эмпирического исследования, автор приходит к выводу, что причины бедности и богатства в языковом сознании индивида являются результатом восприятия и последующего осмысления окружающей действительности, объективно существующего неравенства в обществе. Внутренние причины, такие как мотивация и деятельность являются доминирующими как для возникновения богатства, так и для бедности индивида.

### **Buhner N.Yu. THE CAUSES OF POVERTY AND WEALTH IN THE STUDENTS' LINGUISTIC CONSCIOUSNESS**

The research paper focuses on the causes of poverty and wealth and how they are reflected in the students' linguistic consciousness. Based on the results of empirical research, the author concludes that the causes of poverty and wealth in the linguistic consciousness of the individual are the result of perception and subsequent comprehension of the surrounding reality, objectively existing inequality in society. Internal reasons, such as motivation and activity are dominant for both the emergence of wealth and poverty of the individual.

### **Манухина И.А. ПОЛИТИЧЕСКИЕ СЛОГАНЫ КАК ЧАСТЬ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ СЛОГАНОВ)**

В статье рассматриваются политические слоганы как часть политической культуры страны. Особое внимание уделяется американским политическим слоганам и специфике их воздействия на реципиентов во время предвыборных президентских кампаний. Делается вывод о том, что полному раскрытию содержания политического слогана способствуют фоновые знания реципиента, расширяя его объем и раскрывая те смыслы, которыми изначально был наделен политический слоган.

### **Manukhina I.A. POLITICAL SLOGANS AS A PART OF POLITICAL CULTURE (ON THE EXAMPLE OF AMERICAN POLITICAL SLOGANS)**

The article deals with political slogans as a part of the country's political culture. Special attention is paid to American political slogans and their impact on the recipients during presidential

election campaigns. It is stressed that the background knowledge of the recipient contributes to the full disclosure of the political slogan content, expanding its scope and revealing the meanings that the political slogan was originally endowed with.

**Манухина И.А. ПОЛИТИЧЕСКИЕ СЛОГАНЫ КАК СПОСОБ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ ДОНАЛЬДА ТРАМПА)**

Статья посвящена вопросу манипулятивного воздействия на сознание избирателей посредством политических слоганов. В частности, на примере предвыборной кампании Дональда Трампа в Соединенных Штатах Америки в 2016 году показано, как инновационное использование техник манипулятивного воздействия в сфере политики позволяет сделать воздействие политических слоганов на реципиентов максимально эффективным. В результате делается вывод о том, что современные каналы массовой коммуникации и цифровые платформы передачи информации привели к появлению новых успешных форматов продвижения политиков и политической агитации.

**Manukhina I.A. POLITICAL SLOGANS AS A METHOD OF MANIPULATIVE INFLUENCE (BY THE EXAMPLE OF DONALD TRUMP'S ELECTION CAMPAIGN)**

The article deals with the issue of manipulative impact on the consciousness of voters through political slogans. The Donald Trump 2016 presidential campaign is used as the example to show how the innovative use of manipulative impact techniques in politics allows to improve the impact of political slogans. As a result, it is concluded that modern channels of mass communication and digital platforms for the transfer of information have led to the emergence of new successful formats for political promotion and agitation.

**Прокопенко Т.Д. МЕХАНИЗМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТРАНСФЕРА**

В статье рассматриваются механизмы интерпретации интертекстуальных включений как точек соприкосновения феноменов интертекстуальности и лингвокультурного трансфера. Делается вывод о значительном исследовательском потенциале мультикультурной литературы для изучения интертекстуальности.

**Prokopenko T.D. INTERPRETATION MECHANISMS OF INTERTEXTUAL INCLUSIONS IN THE CONTEXT OF LINGUOCULTURAL TRANSFER**

The article discusses the interpretation mechanisms of intertextual inclusions as common ground for intertextuality and linguocultural transfer. The author demonstrates the importance of the interpreter and their background knowledge as means necessary for interpretation of intertextual inclusions. The paper showcases considerable research potential of multicultural literature for the study of intertextuality.

**Уженцева А.С. КОМПЛЕКСНАЯ МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСКУРСНОЙ ВАРИАТИВНОСТИ КОНЦЕПТА HAPPINESS**

В статье рассматривается опыт применения комплексной методики к изучению лингвокультурного концепта HAPPINESS. Делается вывод о том, что только применение совокупности собственно лингвистических и социолингвистических методов исследования, а также изучение специфики объективации концепта в разных типах дискурса позволяет рассмотреть динамику его становления, связи с другими компонентами концептосферы и реконструировать его содержание наиболее полно.

**Uzhentseva A.S. THE INTEGRATED MODES OF LINGUACULTURAL CONCEPT INQUIRY – EVIDENCE FROM THE STUDY OF THE CONCEPT OF HAPPINESS VARIATION IN DISCOURSE.**

The article presents the study of the concept of HAPPINESS by means of set of integrated methods. It is proved that implementation of linguistic modes of inquiry in collaboration with socio-

linguistic ones as well as the study of the peculiarities of concept representations in different types of discourse allows us to view its dynamics, its interaction with other components of the culture-specific sphere of concepts and to fully reconstruct its content.

**Агафонова Е.А., Масачева И.А. О СТИЛЯХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТОМ**

Цель статьи – рассмотреть стили взаимодействия преподавателя и студентов как фактор состояния профессионально-образовательной деятельности в вузе. В статье рассмотрены актуальные проблемы отношений между преподавателями и студентами; изложены авторитарный, демократический и либеральный стили общения в сфере образования; указаны основные причины конфликтов, возникающих в учебном процессе.

**Agafonova E.A., Masacheva I.A. THE STYLES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN A TEACHER AND A STUDENT**

The purpose of the article is to consider the styles of interaction between a teacher and students as a factor of professional and educational activity at the university. The article examines the current problems of relations between teachers and students; outlines authoritarian, democratic and liberal communication styles in the field of education; identifies the main causes of conflicts arising in the process of education.

**Акопян Т. С., Кешишян Р. Н. СЛОВАРНЫЙ ФУТБОЛ. МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА (РУССКИЙ ЯЗЫК И ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА).**

В статье рассматривается важность проведения интегрированных (бинарных) уроков русского языка и физической культуры в современной школе. Так как современная жизнь и современный школьник требуют новых подходов в обучении, то интегрированный урок – шаг к решению этих вопросов. И, конечно, современный бинарный урок нельзя представить без использования компьютерных технологий.

**Nakobyan T. S., Keshishyan R. N.. WORD-FOOTBALL. MODEL OF MODERN INTEGRATED LESSON.**

The article discusses the importance of conducting integrated (binary) Russian lessons and Physical Education in modern school. So, how modern life and modern schoolchild require new approaches to literacy, then integrated lesson is a step toward solving these problems. And also, modern binary lesson is impossible to imagine without using computer technologies.

**Аникина Е.Ю., Цветкова Е.А. ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ СТИМУЛИРОВАНИЯ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье доказывается необходимость применения групповой работы на занятиях по иностранному языку. Даются определения понятий «группа» и «групповая работа». Подчеркивается психолого-педагогический эффект групповой работы и эффективность усвоения учащимися учебного материала при помощи работы в группе. Делается акцент на вклад групповой работы в развитие у обучающихся таких качеств как солидарность, доверие, эмпатия, готовность к сотрудничеству и компромиссам. Принцип групповой работы показан на примере стихотворения немецкой поэтессы.

**Anikina E.Y., Tsvetkova E.A. GROUP WORK AS A WAY TO STIMULATE THE ACTIVITY OF STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

The article proves the necessity of using group work in foreign language classes. Definitions of the concepts "group" and "group work" are given. The psychological and pedagogical effect of group work and the effectiveness of students' assimilation of educational material through group work are emphasized. Emphasis is placed on the contribution of group work to the development of students' qualities such as solidarity, trust, empathy, willingness to cooperate and compromise. The principle of group work is shown by the example of a poem by a German poetess.

**Бобровская Н.А., Кесамирова С.Р., Сметанина М.Ю. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С АСПИРАНТАМИ**

В статье описаны особенности внедрения новых подходов обучения в вузах при работе с аспирантами и соискателями научных степеней. Особое внимание уделено использованию современных технологий обучения иностранному языку, таким как проблемное, контекстное, развитию критического мышления, проектное и др. Подчеркивается эффективность использования интерактивных методов обучения для активизации познавательной деятельности и успешной коммуникации на английском языке в ситуациях научного общения.

**Bobrovskaya N.A., Kesamirova S.R., Smetanina M.Yu. SPECIAL ASPECTS OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IMPLEMENTATION WHEN WORKING WITH POSTGRADUATE STUDENTS**

The article describes the specific features of implementation of new approaches to teaching at universities when working with postgraduate students and scientific degree seekers. Special attention is paid to modern technologies of teaching a foreign language, such as problem-based teaching, contextual, critical thinking development, project-based learning, etc. The efficiency of using interactive teaching methods to enhance cognitive activity and successful communication in English in situations connected with scientific communication is emphasized.

**Дегтярь Г.Д. ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Данная статья посвящена применению метода проектов на занятиях иностранного языка. Рассмотрены варианты применения проектного метода: для исследовательской работы и в поиске решения новых творческих задач. Приведены преимущества использования метода проектов и описана роль преподавателя в эффективном его применении.

**Degtyar G.D. PROJECT METHODOLOGY AS A MEANS FOR FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS**

This article is devoted to the application of the project method in foreign language classes. Ways to use the project in research work and in finding solutions to new creative problems are described. Benefits of project method are listed. The teacher's role in the effective implementing of the method is discussed.

**Жердева О.Н., Шелкова С.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

В статье речь идет о применении метода проектов на уроке иностранного языка в вузе. В нашем случае продуктом проектной деятельности является буклет – брошюра «Первая экономическая помощь», создание которой может стать полезной в реальных ситуациях профессионального общения, связанных с банковскими операциями, с которыми сталкиваются туристы за границей. Организация данного мини-проекта позволяет решить ряд задач, связанных с формированием мотивации, запоминанием лексических единиц профессионального словаря, использованием их в спонтанной речи, формированием навыков командной работы.

**Zherdeva O.N., Shelkova S.V. USING THE PROJECT METHOD IN TEACHING A PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY (BY THE MATERIAL OF THE GERMAN LANGUAGE)**

The article deals with the application of the project method in a foreign language lesson at a university. In our case, the product of the project activity is a booklet "First Economic Aid", the creation of which can be useful in real situations of professional communication related to banking operations that tourists face abroad. The organization of this mini-project allows solving a number

of tasks related to the formation of motivation, memorization of lexical units of a professional dictionary, their use in spontaneous speech, and the formation of teamwork skills.

**Ларина Т.А. ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ**

В статье рассматриваются методы коммуникативной грамматики и обосновываются ее преимущества над традиционными методами преподавания этой учебной дисциплины в неязыковых вузах.

**Larina T.A. COMMUNICATIVE GRAMMAR: PECULARITIES AND DISTINCTIVE FEATURES**

The article deals with the specific features of communicative grammar as an effective tool to teach English as a second language. The author argues advantages of communicative grammar methods and its means over traditional grammar-translation method.

**Лысакова И.М. ИННОВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

В статье рассматривается опыт применения инновационных методов при обучении студентов архитектурного направления. Использование информационных, дифференцированных подходов, проектной методики, презентаций способствуют лучшему усвоению иностранного языка.

**Lysakova I.M. INNOVATIONS WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO THE STUDENTS OF ARCHITECTURE FACULTY**

The article portrays the innovation methods of teaching foreign language to the students of Architecture faculty. The use of information, differentiated approaches project methods, presentations the better knowledge of foreign language.

**Масачева И.А., Агафонова Е.А. ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР ДЛЯ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена эффективности и роли использования игр в увеличении словарного запаса. Отмечены некоторые функции игры в учебном процессе. Отмечена важность правильного выбора игры и вовлечения студентов в игровой процесс. Приведены примеры игр на увеличение словарного запаса.

**Masacheva I.A., Agafonova E.A. EFFECTIVENESS OF GAME USE TO INCREASE VOCABULARY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

The article discusses the effectiveness and role of the use of games in increasing vocabulary. Some functions of games are mentioned. The importance of the right choice of a game and students' involvement is stressed. Examples of vocabulary games are given.

**Фалеева Н.В. К ВОПРОСУ О ИНДИВИДУАЛЬНОМ СТИЛЕ УЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТА**

Задачей настоящей статьи является рассмотреть понятие индивидуального стиля учения студентов и важность его формирования для выработки навыков непрерывного образования, так называемых life-long learning skills, позволяющих студенту быть гибким, автономным, умеющим адаптироваться к реалиям современного рынка труда. Даны практические рекомендации преподавателям по использованию методов для студентов, лучше обучающихся в коллективе и самостоятельно.

**Faleeva N.V. PERSONAL LEARNING STYLE IN THE PROCESS OF STUDENT'S LEARNING AUTONOMY FORMATION**

The purpose of this article is to discuss students' individual learning style and to consider its role in the development life-long learning skills, which allow students to be flexible, autonomous,

able to adapt to the realities of the modern labor market. Practical recommendations are given to teachers in form of some teaching methods fit for social learners and solitary learners.

**Цветкова Е.А., Аникина Е.Ю. ОБ ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Статья посвящена исследованию современной системы дистанционного образования в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение в период пандемии. В работе учитываются анкетные данные, касающиеся общей оценки процесса дистанционного обучения. Авторы проводят анализ эффективности дистанционного обучения для повышения качества преподавания иностранного в неязыковых вузах.

**Tsvetkova E. A., Anikina E. Y. EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF DISTANCE LEARNING METHODS**

The article is devoted to the study of the modern system of distance education in the context of a forced transition to distance learning during a pandemic. The work takes into account the personal data concerning the general assessment of the distance learning process. The authors analyze the effectiveness of distance learning to improve the quality of teaching foreign languages in non-linguistic universities. article studies the methods of teaching foreign languages using multimedia projects – videos and podcasts, as well as methods of working with lexical material for students of non-linguistic universities.

**Васильев С. Ф. КРИТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ ПО ПОВОДУ «ПЕРВОЙ ФИЛОСОФИИ» М. БАХТИНА**

В статье проводится критический анализ идеи «первой философии», сформулированной М. Бахтиным в его работе «К философии поступка. Показано, что этика не может быть «первой философией», поскольку должна быть онтологически фундирована. Отрицание возможности использования общих понятий ведет к утрате статуса философской теории. Феноменологическое описание неповторимой ситуации не дает основы для этического должностования.

**Vasiliev S. F. CRITICAL NOTES ON THE "FIRST PHILO-SOFIA" BY M. BAKHTIN**

The article provides a critical analysis of the idea of the "first philosophy" formulated by M. Bakhtin in his work "Towards the Philosophy of action. It is shown that ethics cannot be the "first philosophy", since it must be ontologically based. The denial of the possibility of using general concepts leads to the loss of the status of philosophical theory. The phenomenological description of a unique situation does not provide a basis for ethical obligation.

**Инговатов В.Ю., Черный А.А. ДУХОВНЫЙ ОБРАЗ СВОБОДЫ В «ВЕЛИКОМ ИНКВИЗИТОРЕ» ДОСТОЕВСКОГО**

В статье рассматриваются некоторые философские и нравственные мотивы, выраженные в «Легенде о великом инквизиторе». Показывается сложность понятия свободы. Дается характеристика духовному образу человека.

**Ingovатов V. Yu., Cherny A. A. THE SPIRITUAL IMAGE OF FREEDOM IN DOSTOYEVSKY'S "GRAND INQUISITOR"**

The article discusses some of the philosophical and moral motives expressed in the "Legend of the Grand Inquisitor". The complexity of the concept of freedom is shown. The characteristic of the spiritual image of a person is given.

**Голуенко Т.А. ИСЛАМ КАК «ВТОРАЯ РЕЛИГИЯ» В ИТАЛИИ И ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ МУСУЛЬМАН В ИТАЛЬЯНСКОЕ ОБЩЕСТВО**

В статье рассматриваются особенности религиозной ситуации в современной Италии, в частности роль и место ислама как «второй религии» Италии. Уделено внимание миграции

мусульман в итальянское государство, рассмотрены основные мусульманские организации, действующие на территории государства. Рассмотрена особенность интеграции мусульман в итальянское общество, а также проблемы, с которыми сталкиваются мусульмане в процессе интеграции.

**Goluenko T. A. ISLAM AS A "SECOND RELIGION" IN ITALY AND THE PROBLEM OF INTEGRATION OF MUSLIMS INTO ITALIAN SOCIETY**

The article examines the peculiarities of the religious situation in modern Italy, in particular the role and place of Islam as the "second religion" of Italy. Attention is paid to the migration of Muslims to the Italian state, the main Muslim organizations operating on the territory of the state are considered. The article considers the peculiarity of the integration of Muslims into Italian society, as well as the problems faced by Muslims in the process of integration.

**Климова И.А. ОБОРОННО-ФИЗКУЛЬТУРНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ НАКАНУНЕ И В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

В статье рассматривается военное образование молодежи в Алтайском крае в 1938-1941 годы. Повышению уровня подготовки призывников способствовали общественные организации. Все граждане СССР должны быть обучены военному делу. В соответствии с законом о всеобщей воинской обязанности допризывная подготовка должна была осуществляться в учебных заведениях. В статье уделено внимание различным формам работы военно-патриотического воспитания молодежи.

**Klimova I.A. DEFENSE AND PHYSICAL CULTURE WORK WITH YOUTH IN THE ALTAI TERRITORY ON THE EVE AND DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR**

The article deals with the military education of young people in the Altai Territory in 1938-1941. Public organizations contributed to the improvement of the level of training of conscripts. All citizens of the USSR must be trained in military affairs. In accordance with the law on universal military duty, pre-conscription training was to be carried out in educational institutions. The article pays attention to various forms of work of military-patriotic education of youth.

**Цыганенко Н. В. ФОРМИРОВАНИЕ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ АЛТГТУ.**

В статье рассматривается институционализация формирования антикоррупционной компетентности студентов в контексте требований образовательных стандартов нового поколения. Автор делится опытом реализации данной компетенции в рамках дисциплины «Гражданское и социально-ответственное поведение»

**Tsyganenko N. V. FORMATION OF ANTI-CORRUPTION COMPETENCE OF ALTSTU STUDENTS.**

The article examines the institutionalization of the formation of anti-corruption competence of students in the context of the requirements of educational standards of a new generation. The author shares the experience of implementing this competence within the framework of the discipline "Civil and socially responsible behavior"

**Бектасова Д. Д., Бухнер Н. Ю., Зайтова Э. Э., Ильиных С. П. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ О БРАКЕ**

В статье рассматривается представление современных студентов о браке. Основываясь на результатах эмпирического социологического исследования, авторы приходят к выводам о том, что гражданский брак является равноценным зарегистрированному браку для 65,4 % опрошенных, а 34,6 % студентов предпочли бы именно эту форму семейно-брачных отношений. В будущем респонденты ориентированы на создание семьи по любви в возрасте от 24 до 28 лет, с совместным формированием бюджета, обоюдным участием в решении семейных вопросов и ответственности за них.

**Bektasova D.D., Buhner N.Yu., Zaitova E.E., Piinykh S.P. MODERN STUDENTS' PERCEPTIONS OF MARRIAGE**

The article deals with the modern students' perception of marriage. Based on the results of empirical sociological research, the authors conclude that cohabitation is equivalent to marriage for 65.4% of respondents, and 34.6% of students would prefer this form of family and marriage relations. In the future respondents are focused on love marriage at the age of 24 to 28 years old, with budgeting as a couple, mutual participation in solving family issues and responsibility for them.

**Беседин И.С. ВОПРОС ЖИЗНИ И СМЕРТИ: О НЕЙТРАЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОПРОСАХ.**

В ходе теоретического анализа проблемы нейтральности введено различие инструментальной и ценностной нейтральности. Данное различие проработано в русле идеи М. Вебера о типах рациональности и концепции В.В. Знакова о специфических типах понимания для каждой из «трёх реальностей». На основании примера из практики И. Ялома показана невозможность ценностной нейтральности консультанта в области экзистенциальных вопросов. Обозначено противоречие между невозможностью объективного ценностного суждения и неизбежностью ценностной позиции. Даны рекомендации о поведении в условиях этого противоречия, во-первых, на основе обзора психологической литературы, и, во-вторых, на основе общефилософских идей.

**Besedin I.S. A MATTER OF LIFE AND DEATH: ON COUNSELOR'S NEUTRALITY IN EXISTENTIAL MATTERS.**

A distinction is made between instrumental and value neutrality as a result of theoretical analysis of neutrality problem. This idea is developed using M. Weber's ideas on rationality types and V.V. Znakov's idea approach to understanding as unique to each of the "three worlds". A vignette described by I. Yalom is used to show the impossibility of counselor's value neutrality in the existential realm. It is further shown that impossibility of an objective value judgement and impossibility of refraining from any value judgement are in opposition to each other. A course of action in spite of that opposition is advised, drawing on psychological literature and philosophical ideas.

**Бобровская А.С., Бобровская Н. А., Жогов О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИА**

Авторами рассматривается процесс изучения истории Великой Отечественной войны и его воспитательная функция. Приводится обоснование целесообразности использования средств мультимедиа в формировании образа героев войны. Рассмотрены методики и подходы к изучению личности героев.

**Bobrovskaya A.S., Bobrovskaya N.A., Zhogov O.V. FORMATION OF CITIZENSHIP AND PATRIOTISM IN EDUCATIONAL WORK WITH THE USE OF MULTIMEDIA**

The authors consider the process of studying the history of the Great Patriotic War and its educational function. The substantiation of the expediency of using multimedia tools in shaping the image of war heroes is given. Methods and approaches to the study of the personality of heroes are considered.

**Жердева О.Н., Поволоцкая О.А., Зинец М.А. МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ АЛТАЙСКИХ ВУЗОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА)**

В статье авторы представляют анализ опроса студенческой молодежи алтайских вузов на предмет их мотивированности в учебной деятельности, выявляют причины отсутствия мотивации обучающихся и предполагают возможные пути решения проблемы демотивации.

**Zherdeva O.N., Povolotskaya O.A., Zinets M.A. MOTIVATION OF STUDENTS OF ALTAI HIGHER EDUCATIONAL ACTIVITIES TO EDUCATIONAL ACTIVITIES (BY THE MATERIAL OF A SOCIOLOGICAL SURVEY)**

In the article, the authors present an analysis of a survey of student youth of Altai universities on the subject of their motivation in educational activities, identify the reasons for the lack of motivation of students and suggest possible ways to solve the problem of demotivation

**Ю. В. Кремлева, М. А. Нефедова ПРОБЛЕМА НИЗКОЙ ПОСЕЩАЕМОСТИ ВЕЧЕРНИХ ЗАНЯТИЙ СТУДЕНТАМИ МАГИСТРАТУРЫ**

В статье рассматривается проблема низкой посещаемости студентов вечерних занятий магистратуры. Проведенный опрос студентов позволил выяснить частоту пропусков и основные их причины. Автором были предложены варианты решения возникшей проблемы и по результатам опроса сформированы желательные меры снижения непосещаемости занятий студентами магистратуры.

**Kremleva J. V., Nefedova M. A. THE PROBLEM OF LOW ATTENDANCE OF EVENING CLASSES BY MASTER STUDENTS**

The article deals with the problem of student's low attendance. The conducted survey of students allowed to find out the frequency of absences and their main reasons. The author proposed solutions to the problem that arose and, based on the results of the survey, formed desirable measures to reduce the non-attendance of classes by students.

**Москалюк О.С., Пичкалёва Е. А. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ)**

В статье рассматриваются способы перевода терминов и терминологических словосочетаний, которые используются в сфере архитектуры и строительства. Приведены примеры трудностей, с которыми сталкивается переводчик. На основе примеров из аутентичных источников выявлены основные особенности перевода научно-технических терминов. Выполнен подбор русских эквивалентов к новым или уточненным научно-техническим терминам.

**O.S. Moskalyuk, E.A. Pichkaleva. PROBLEM OF TRANSLATABILITY OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TERMS (ON THE EXAMPLE OF ARCHITECTURE AND CIVIL ENGINEERING TEXTS)**

The article deals with the terms and terminological word combinations translation used in the field of architecture and civil engineering. The paper illustrates examples of the challenges the translator faces. Based on examples from authentic sources, the basic features of scientific and technical terms have been revealed; selection of Russian equivalents to new or refined scientific and technical terms is made.

**Рогозина И.В., Кузьменко Д.И. УНИКАЛЬНОСТЬ АРХИТЕКТУРНЫХ СООРУЖЕНИЙ ГЛАЗАМИ НАИВНОГО НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА**

Статья посвящена изучению влияния архитектурной среды обитания на наивное сознание рядовых носителей языка. В ней, в частности, на основе экспериментальных данных определяются и описываются такие используемые рядовыми носителями языка критерии уникальности архитектурных сооружений как архитектурный облик строения (форма), его высота и заглубленный фундамент. На основе выделенных критериев реконструируется модель уникального сооружения как принадлежность наивного сознания. Авторы приходят к выводу о том, что наивная картина мира, запечатленная в языке носителей обыденного сознания, включает «наивную архитектуру» с ее приблизительностью и неточностью и вместе с тем с интуитивной достоверностью, наглядностью и здравым смыслом.

**Rogozina I.V., Kuzmenko D. I. UNIQUENESS OF ARCHITECTURAL STRUCTURES THROUGH THE EYES OF A NAIVE NATIVE SPEAKER**

The article deals with the influence of the architectural environment on the naïve mind of ordinary language speakers. In particular, on obtained experimental data, it identifies and describes such important for ordinary language speakers criteria of architectural uniqueness as the architectural appearance of a building (shape), its height and buried foundation. A model of a unique structure is reconstructed on the basis of the above enumerated criteria. The authors conclude that the naïve worldview, captured in the lexemes and their combinations used by ordinary language speakers includes "naive architecture" with its approximation and imprecision, and at the same time with its intuitive reliability, clarity and common sense.

**Черепанова Ю.В., Агафонова Е.А. ВЛИЯНИЕ КОРОНАВИРУСА НА ТРУДОВОЙ ПРОЦЕСС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Статья посвящена теме коронавируса, его распространению, введению мер безопасности в общественных местах и последствиям, к которым привела эпидемия. В особенности рассмотрено влияние коронавируса на трудовой процесс людей, обучающихся или преподающих в образовательных организациях. Уделяется внимание сравнению традиционного и дистанционного формата образования.

**Cherepanova Yu.V., Agafonova E.A. THE INFLUENCE OF CORONAVIRUS ON THE LABOR PROCESS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION**

The article is devoted to the topic of coronavirus, its spread, the introduction of precautions in public places and the consequences that the epidemic has led to. In particular, it is considered the influence of coronavirus on the labor process of people studying or teaching in educational organizations. Attention is paid to the comparison of the traditional and distance education format.

*Научное издание*

**СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ:  
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД-2022**

**Материалы международной  
научно-практической конференции  
Барнаул, 22 июня 2022 г.**

Издано в авторской редакции

Издательство Алтайского государственного  
технического университета им. И. И. Ползунова,  
656038, г. Барнаул, пр-т Ленина, 46

[В начало](#)